

# La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida.

**Tesi doctoral**

**Programa de doctorat 2002-2004**

**Comprensivitat i Educació**

---

Jesús Soldevila i Pérez

Directors: Dr. Pere Pujolàs i Maset

Dra. Mila Naranjo Llanos

---

**Escola de Doctorat de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.**

**Departament de Pedagogia**

---

Abril 2015







# La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida.

Tesi doctoral de Jesús Soldevila i Pérez dirigida pel Dr. Pere Pujolàs i Maset i la Dra. Mila Naranjo Llanos, presentada per a l'obtenció del títol de Doctor en el programa de doctorat: "Comprensivitat i Educació" (2002-2004).

**Departament de Pedagogia**

**FACULTAT D'EDUCACIÓ TRADUCCIÓ I CIÈNCIES HUMANES**

**Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya**

**2015**

Aquest treball ha estat realitzat gràcies al suport de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) i de la Fundació Escola Santa Maria de Navarcles (FESMANA)





Al meu pare i a la meva mare, per la seva confiança i amor incondicional des del dia 1

A la meva germana Anna, per fer-me sentir sempre tan especial

Al meu germà Toni, per transmetre'm sempre la seva força, coratge i habilitat

Al meu germà Jordi, per la seva paciència en ensenyar-me a mirar més enllà

Als meus avis i àvies, per la seva protecció

A tots vosaltres, perquè amb el brillar dels vostres ulls sempre n'he tingut prou

Al Nicola Cuomo, per mostrar-me el camí

Al Jan i a la seva família, per obrir-me les portes de la seva vida





## AGRAÏMENTS

---

L'elaboració d'aquesta tesi ha estat llarga i complexa. Durant aquests anys han estat moltes les persones amb qui he compartit vivències i que per tant en certa manera han impregnat aquestes pàgines. A totes elles el meu més profund agraïment. Resulta impossible recollir-les totes però voldria fer una especial menció:

Al Pere Pujolàs, el meu pare pedagògic.

A la Mila Naranjo. Per la Mila necessitaria 500 pàgines més per agrair-li tot el que suposa per a mi cada dia.

A les mestres de l'escola del Jan, especialment la Nora, la Maria i la Margarita, per fer d'aquesta història una realitat.

Als infants, els veritables protagonistes d'aquesta història, per il·lustrar-me amb el seu saber. En especial als qui amb les seves suposades dificultats ens han fet adonar que no en sabem prou.

Al Giampiero Matulli, per fer-me gaudir tant observant a un mestre.

Als companys i companyes del GRAD, coordinat pel José Ramón Lago, pel seu suport. Especialment a la Vero perquè no falla mai.

A la Sílvia Codinachs i el Marià Pasarello, per ajudar-me tant en aquest viatge.

A la Francesca Davoli, per tot el suport emocional i en la part italiana de la tesi.

Als companys de la FETCH per tot el recorregut compartit.

Al Departament de Pedagogia de la UVic-UCC i els seus directors Esther Fatsini, Toni Tort, Joan Soler i Itxaso Tellado, per facilitar les condicions per a la realització d'aquesta tesi i per la confiança dipositada en mi.

Als amics i companys de la UIB, per fer-me sentir sempre com a part de la família.

A l'Ángeles Parrilla i el Gerardo Echeita, per ser un referent tan clar.

A la Lourdes de la Rosa, per orientar-me en la foscor.

A la Marta Oliveras i al Robert Montull, per ajudar-me a saltar barreres.

Als membres de la biblioteca de la Universitat de Vic, en especial al Ramon, la Montse i la Cristina, per la seva paciència amb mi i pel seu suport a aquest treball.

Als membres del SAV, en especial al Ricard i al Miqui, per ajudar-me sempre amb els aparells i les imatges.

Al Gerard, per acceptar la proposta i tractar aquestes pàgines amb tant afecte.

A aquells estudiants que amb els seus dubtes i aportacions m'han permès reflexionar i seguir aprenent.

A la meva família més extensiva, per l'acompanyament i estima al llarg dels anys.

Als meus amics, per totes les hores robades.

A tots ells, gràcies.



<b>INTRODUCCIÓ</b> .....	p. 017
I. La meva història de vida. L'origen del camí. ....	p. 019
II. Declaració d'intencions. ....	p. 022
III. Emmarcament de la recerca. ....	p. 023
IV. Objectiu general de la recerca. ....	p. 024
V. Alguns criteris utilitzats en la redacció del text. ....	p. 024
VI. Estructura general de la tesi. ....	p. 026
<b>PRIMERA PART. MARC TEÒRIC DE LA RECERCA</b> .....	p. 029
0. Introducció al marc teòric de la recerca. ....	p. 031
1. El dret a l'educació. El dret a l'educació Inclusiva. ....	p. 032
1.1 La Declaració dels Drets Humans i el Dret a l'Educació (1948).....	p. 033
1.2 La Convenció sobre els Drets dels Infants (1989).....	p. 035
1.2.1 Sobre la dignitat de les persones.....	p. 035
1.2.2 Sobre la igualtat d'oportunitats.....	p. 036
1.2.3 Sobre el dret a ser escoltat, opinar, decidir. ....	p. 038
1.2.4 Sobre l'interès primordial de l'infant. ....	p. 039
1.2.5 Sobre el dret a la identitat. ....	p. 040
1.2.6 Sobre les responsabilitats de la societat.....	p. 042
1.2.7 Sobre les ajudes i serveis. ....	p. 042
1.2.8 Sobre la qualitat de vida i el benestar. ....	p. 044
1.2.9. Sobre el dret a la inclusió a la societat.....	p. 046
1.3 A mode de tancament. ....	p. 047
2. La consideració de les discapacitats: el model social de la discapacitat.....	p. 050
2.1 El model de prescindència. ....	p. 051
2.1.1 El submodel eugenèsic. ....	p. 051
2.1.2 El submodel de marginació. ....	p. 052
2.2 El model rehabilitador.....	p. 052
2.3 El model social. ....	p. 054
3. L'educació inclusiva. ....	p. 059
3.1 De la segregació a la integració i, de la integració a la inclusió. El pas d'un enfocament assistencial a una educació de qualitat i per a tothom.....	p. 060
3.2 Algunes consideracions i elements a tenir presents al voltant de l'educació inclusiva. ....	p. 062
4. L'escola, la de veritat. ....	p. 066
4.1 Les formes de pensar, concebre, viure o actuar en els processos d'inclusió. ....	p. 067
4.2 L'organització inclusiva de l'escola.....	p. 071
4.2.1 L'homogeneïtat? Amb quina finalitat?.....	p. 071
4.2.2 Repensant el currículum. ....	p. 073
4.2.3 Cap a on hem d'anar? ....	p. 075
4.2.4 Algunes consideracions més per a organitzar l'escola inclusiva. ....	p. 076
4.3 El procés d'assessorament/col·laboració com a via per a la innovació a les escoles. ....	p. 080
5. L'organització inclusiva de l'aula. ....	p. 085
5.1 L'estructura cooperativa de l'aprenentatge. De Freinet al Programa CA/AC. ....	p. 087
5.1.1 El Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprender a Cooperar). ....	p. 091
5.2 És possible ensenyar i aprendre d'una forma alternativa a la tradicional?.....	p. 101
5.2.1 " <i>L'Emozione di Conoscere e il Desiderio di Esistere</i> ". ....	p. 107
5.3 El suport a l'aula. ....	p. 111

5.3.1 El mestre de suport.....	p. 112
5.3.2 L'auxiliar d'Educació Especial/Personal Vetllador/Zelador.....	p. 117
5.3.3 El suport dels companys i companyes.....	p. 118
6. Concreció de l'objecte d'estudi.....	p. 121

**SEGONA PART. METODOLOGIA DE LA RECERCA.....** p. 123

1. Referents metodològics de la investigació. Un marc per a no ofegar-se en aigües turbulents.....	p. 125
1.1 El paradigma de la recerca.....	p. 125
1.2 La investigació. Què hi ha darrera l'escenari?.....	p. 128
1.2.1 El model social de la discapacitat i la investigació.....	p. 128
1.2.2 L'ètica en la investigació inclusiva.....	p. 130
1.2.3 La investigació inclusiva.....	p. 132
1.2.4 La veu de les persones.....	p. 133
1.3 El Mètode biogràfic-narratiu (història de vida).....	p. 135
1.4 La Investigació-acció.....	p. 137
1.5 L'estudi de cas.....	p. 139
2. Disseny de la investigació.....	p. 140
2.1 Disseny metodològic.....	p. 140
2.2 Objectius de la recerca.....	p. 140
2.3 La situació metodològica de la recerca: l'exploració en la complexitat.....	p. 143
2.4 La veu de l'infant: l'exploració en la complexitat.....	p. 144
2.5 Participants i context de la recerca.....	p. 147
2.6 Instruments i tècniques utilitzades en aquesta recerca per a la recollida de dades.....	p. 148
2.7 Procediment seguit en la recollida de dades.....	p. 154
2.8 Procediment d'anàlisi de les dades.....	p. 162

**TERCERA PART. RESULTATS: LA HISTÒRIA DEL JAN.....** p. 171

0. Algunes especificacions abans de començar la lectura de la història.....	p. 175
I. El començament de la història.....	p. 178
1. Una trista tarda d'hivern.....	p. 178
II. Els inicis d'una vida.....	p. 179
2. Tres, dos, un... El naixement del Jan.....	p. 179
3. El Jan és un nen, com tots els nens del món.....	p. 179
4. Esclerosi Tuberosa, una bona mala notícia.....	p. 179
5. Els primers anys de vida.....	p. 180
6. Un dimoni a la seva vida: les crisis, una batalla que calia guanyar.....	p. 181
7. La medicació, els hospitals, uns anys de proves i més proves lluitant per seguir endavant.....	p. 182
8. La mobilitat del Jan pel món: el caminar.....	p. 183
III. El context de la història.....	p. 185
9. Característiques del context on es troba ubicada l'escola del Jan.....	p. 185
10. Antecedents de l'organització educativa de la comarca: l'origen de la inclusió.....	p. 185
11. Els aspectes clau i les dificultats trobades en els orígens.....	p. 187
12. El model USEE de la comarca.....	p. 187
13. Com està organitzada l'USEE en aquesta comarca?.....	p. 188
14. El paper dels serveis externs a l'escola.....	p. 190
15. El procés d'escolarització dels infants.....	p. 190
IV. L'escolarització del Jan.....	p. 192
16. El procés d'escolarització del Jan. El Jan pot anar a l'escola?.....	p. 192
17. L'escola del Jan.....	p. 194
18. Una història prèvia a la del Jan: La Irene.....	p. 195

19. L'USEE, l'espai en què van començar a viure. ....	p. 196
V. Comença l'escolarització del Jan. El Jan ja va a l'escola. ....	p. 198
20. El Jan a P3, el seu primer any d'escola. Part 1. ....	p. 198
VI. La salut ho atura tot. ....	p. 200
21. Una parada important, un ingrés molt greu a l'hospital. ....	p. 200
22. Sortim de l'UCI. ....	p. 200
23. La retirada dels medicaments, una altra lluita. ....	p. 200
24. Una altra vida comença. ....	p. 202
VII. La tornada a l'escola. ....	p. 203
25. El Jan a P3, el seu primer any d'escola. Part 2. ....	p. 203
26. P4, un panorama complexe. ....	p. 204
27. P5: la vida del Jan a l'escola es comença a definir d'una forma molt clara. ....	p. 208
28. La música, una petita illa en un gran oceà. ....	p. 212
29. Arribada de la UVic a la Comarca: els orígens d'una relació. ....	p. 213
VIII. Primer curs d'Educació Primària (2006-2007): La ubicació del Jan a l'escola. ....	p. 215
30. On ubiquem el Jan a l'escola? ....	p. 215
31. L'arribada del Jan a l'escola; bé, a l'USEE. ....	p. 215
32. L'horari del Jan a l'escola. ....	p. 216
33. L'esbarjo ....	p. 217
34. El treball de les professionals externes amb el Jan. ....	p. 217
35. Què feia el Jan a l'USEE la resta d'hores? ....	p. 219
36. L'entrada del Jan a l'aula. ....	p. 220
37. El primer contacte del col·laborador extern amb l'escola del Jan. ....	p. 221
38. El primer dia del col·laborador extern a l'escola del Jan. ....	p. 222
39. Com se sentia el Jan a l'aula ordinària. ....	p. 223
40. Els primers dubtes dels pares sobre l'escolarització del Jan. ....	p. 226
41. Un inici antropològic: la creació d'un context de col·laboració. ....	p. 227
42. Assessorament de passadís. ....	p. 229
IX. Comencen els primers indicis de canvi. ....	p. 231
43. Comença l'aprenentatge cooperatiu a una aula. ....	p. 231
44. Els inicis de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula de la Irene. ....	p. 232
45. Dues realitats paral·leles però en direccions oposades. ....	p. 233
46. A música sí, a la resta d'hores no. ....	p. 234
47. Els orígens de la creació d'un context de col·laboració amb l'escola: el model "taca d'oli" ....	p. 235
48. La negociació. ....	p. 237
49. Els meus companys visiten l'USEE. ....	p. 239
X. Segon curs d'Educació Primària (2007-2008): Un horitzó massa llunyà. ....	p. 242
50. Un inici de curs desafortunat. ....	p. 242
51. Un camí encetat però sense continuïtat. ....	p. 243
52. Un context de col·laboració: Consultoria/Assessorament a l'equip directiu. ....	p. 244
53. L'assessorament a l'USEE. ....	p. 249
54. Una forma d'aproximació i transformació de la realitat. ....	p. 250
55. Una nova Psicopedagoga. ....	p. 252
56. Escoltem la veu dels infants. ....	p. 255
57. Escoltem al Jan. La veu de qui no usa paraules. ....	p. 255
58. Anem a dinar? La creació del grup d'inclusió. ....	p. 258
59. El "Projecte Cuiners". El primer projecte. ....	p. 263
60. L'equip directiu aposta per a que el Jan vagi més a l'aula. ....	p. 278
61. La relació amb els companys, una primera passa. ....	p. 280
62. El Jan i la seva vetlladora dins de l'aula. ....	p. 281

63. Les hores de música, el contrast amb la realitat habitual.....	p. 284
64. Trobades amb les mestres amb més necessitat de suport específic.....	p. 287
65. El <i>programa CA/AC</i> . Un assessorament per a tot el claustre. ....	p. 292
66. El <i>cercle d'amics</i> : El Jan i el seu grup. S'explicita el que ja intuïem.....	p. 293
67. L'autodeterminació del Jan una frontera a la seva vida.....	p. 296
68. La relació del Jan amb els qui l'envolten a l'escola. Augmenta l'agressivitat. ....	p. 298
69. Les CAD (Comissió Atenció a la Diversitat).....	p. 299
70. El Jan a l'USEE aquell any. Com estava? .....	p. 301
71. Les sortides de l'escola.....	p. 303
72. Canvi de relació entre la Universitat i l'USEE. ....	p. 304
XI. La vida del Jan pren una altra direcció.....	p. 305
73. Un canvi inesperat, el CEE, una nova opció.....	p. 305
74. L'escolarització del Jan al CEE. ....	p. 307
75. Un gir important a la situació. Calen canvis imminents.....	p. 308
76. Les accions per a la inclusió del Jan al seu grup: Som 28, no 27+1.....	p. 312
77. El mural de les diferències.....	p. 313
78. Quatre petites cantonades de no res.....	p. 315
79. Juguem per conèixer/sentir/empatitzar. ....	p. 316
80. Els debats/assemblees.....	p. 318
81. El "portfoli".....	p. 319
82. Un punt de partida, un camí per recórrer.....	p. 320
83. Avaluació final amb l'equip directiu i planificació del curs següent.....	p. 321
84. La coordinadora pedagògica.....	p. 326
XII. Tercer curs d'Educació Primària (2008-2009): La inclusió pren rumb.....	p. 330
85. La tornada a l'escola. I el Jan?.....	p. 330
86. Una nova tutora. Una història diferent.....	p. 333
87. Activitats per a la inclusió del Jan. Ajudem-lo a ser un més. Garantim la seva presència. ....	p. 334
88. Coneixem al Jan, ajudem al CEE.....	p. 335
89. Qui són els meus companys? El CD + el plafó. ....	p. 337
90. Una nova USEE: un nou espai.....	p. 340
91. Canvia l'espai, canvia alguna cosa més?.....	p. 341
92. No tenir una USEE pròpia.....	p. 342
93. Jan i USEE, va desapareixent la sinonímia.....	p. 347
94. Ha canviat què es fa a l'USEE o només les parets?.....	p. 348
95. La comissió d'inclusió.....	p. 349
96. Una altra vetlladora. Nou aire per respirar.....	p. 353
97. El suport del Jan a l'aula.....	p. 359
98. L'aprenentatge cooperatiu a l'aula del Jan.....	p. 361
99. L'àmbit A.....	p. 361
100. El suport de les companyes de la tutora per a l'estructuració cooperativa de l'aula.....	p. 373
101. L'àmbit B.....	p. 374
102. La vida del Jan dins el seu equip en l'àmbit B.....	p. 381
103. La vetlladora del Jan a l'àmbit B.....	p. 385
104. L'aprenentatge cooperatiu en el grup-classe en general.....	p. 386
105. L'àmbit C.....	p. 391
106. Uns projectes frustrats. No tot és possible.....	p. 401
107. L'estada a l'aula sense participar en les activitats: "This is the question".....	p. 405
108. La relació del Jan i els seus companys ja té un altre color.....	p. 409
109. Una relació especial amb alguns companys més enllà dels del seu equip.....	p. 413
110. La participació en la vida de l'aula. Sortides i activitats extra.....	p. 414

111. L'esbarjo.....	p. 415
112. Una nova situació en relació a l'entorn proper. ....	p. 416
113. La coordinació entre la tutora i les especialistes de l'USEE. ....	p. 418
114. La música, sempre un espai on estar a gust. ....	p. 420
115. Altres mestres, altres àrees en les quals poder estar a l'aula.....	p. 421
116. La coordinació amb el CEE. ....	p. 425
117. La vida del Jan al CEE.....	p. 427
118. La caputxeta vermella. ....	p. 432
119. Un procés d'assessorament com el del passadís però amb tot el claustre. ....	p. 449
120. Plantejament del futur de la comissió d'inclusió. ....	p. 450
XIII. Quart curs d'Educació Primària (2009-2010).....	p. 453
121. A mode d'epíleg. ....	p. 453
XIV. El vincle entre els resultats i els objectius de la recerca: Taula de resultats en relació als objectius plantejats. ....	p. 461
<b>QUARTA PART. INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS I CONCLUSIONS.....</b>	<b>p. 467</b>
0. Una prèvia important. ....	p. 469
1. Palanques i consideracions relatives a l'objectiu <i>O.3.-Analitzar i valorar/interpretar l'origen del procés d'escolarització/inclusió educativa educativa descrit en l'objectiu anterior. (O.2.- Descriure i reconstruir l'origen del procés d'escolarització/inclusió educativa de l'infant escollit).</i> .....	p. 470
1.1 PALANCA: El respecte al dret dels pares a escollir el tipus i lloc d'escolarització dels seus fills...	p. 470
1.2 PALANCA: L'aposta clara de l'administració per una escola inclusiva. ....	p. 471
1.3 PALANCA: La descentralització de les decisions i dels recursos.....	p. 472
1.4 PALANCA: El respecte a les ràtios de persones amb diversitat funcional. ....	p. 472
1.5 PALANCA: La necessitat d'organització de l'acollida en el procés d'escolarització.....	p. 473
2. Palanques i consideracions relatives a l'objectiu <i>O.7.- Analitzar i valorar/interpretar el procés descrit en els objectius quatre i sis. O.4.- Descriure i reconstruir el procés d'escolarització/inclusió educativa de l'infant escollit.</i> .....	p. 474
2.1 Palanques i consideracions a nivell organitzatiu: .....	p. 474
2.1.1 PALANCA: Que el criteri general d'organització sigui garantir la ubicació/presència de tots els infants a l'aula tinguin les característiques que tinguin. L'USEE no pot ser un emplaçament. ....	p. 474
2.1.2 PALANCA: El replantejament inclusiu del suport com a mesura per a augmentar la presència, participació i progrés de tots els infants. El pas cap a una visió més àmplia i multidimensional.....	p. 475
2.1.3 PALANCA: La unió i la coordinació de totes les professionals com a element per donar resposta a la diversitat. ....	p. 480
2.1.4 PALANCA: La implicació del professorat, les estructures i figures que puguin donar suport a la inclusió.....	p. 481
2.1.5 PALANCA: La flexibilització dels horaris com a element facilitador dels processos d'inclusió. ....	p. 482
2.1.6 PALANCA: El replantejament inclusiu dels recursos i serveis dels que disposa l'escola i l'entorn per a oferir una resposta a la diversitat. ....	p. 483
2.1.7 PALANCA: L'aproximació dels vincles entre l'escola i la família. ....	p. 486
2.2. Palanques i consideracions a nivell curricular. ....	p. 488
2.2.1 PALANCA: L'ensenyament i l'aprenentatge d'aspectes vinculats a la inclusió de totes les persones.....	p. 488
2.2.2 PALANCA: L'ús de l'aprenentatge cooperatiu com a instrument facilitador de la inclusió educativa dins de l'aula.....	p. 490

2.2.3 PALANCA: La transformació de la didàctica de l'aula per a garantir la participació, el progrés de tots els infants i el respecte a la diversitat. ....	p. 493
2.2.4 PALANCA: El replantejament dels materials per a la inclusió educativa de tots els infants. ...	p. 496
3. Palanques i consideracions relatives a l'objectiu O.7.- Analitzar i valorar/interpretar el procés descrit en els objectius quatre i sis. O.6.- Descriure i reconstruir el procés d'assessorament/col·laboració dut a terme amb els professionals de l'escola on assisteix aquest infant amb la finalitat de:.....	p. 499
3.1 O.6.1.- <i>Fomentar la comprensió de com es viu el procés d'escolarització/inclusió educativa des de la perspectiva de l'infant escollit i afavorir la seva participació en les decisions que es prenen en relació a aquest.</i> .....	p. 499
3.1.1 PALANCA: L'escolta de la veu dels infants com a base d'una escola més inclusiva.....	p. 499
3.2 O.6.2.- <i>Millorar/Transformar la didàctica de les aules on assisteix aquest infant (incorporant la seva mirada/veu) a fi d'afavorir-hi l'accés, la participació i contribuir a un increment del seu desenvolupament personal, de les relacions interpersonals de qualitat i una millora de la situació vital.</i> .....	p. 502
3.2.1 Fase 1: Anàlisi i negociació de la demanda i definició conjunta dels objectius del procés d'assessorament: PALANCA: La participació en la mesura del possible del professorat en el procés de negociació i en l'adopció de compromisos. ....	p. 502
3.2.2 Fase 2: Registre i anàlisi de les pràctiques del professorat i formulació de propostes de millora: PALANCA: Col·laborar amb totes les persones de l'escola per a un anàlisi i coneixement més profund de la situació de partida per al plantejament de canvis. ....	p. 502
3.2.3 Fase 3: Disseny de les millores de les pràctiques del professorat: PALANCA: La presència d'espais per a l'anàlisi, gestió, planificació i organització d'aquests processos .....	p. 505
3.2.4 Fase 4: Col·laboració en el desenvolupament, seguiment i avaluació de les millores: PALANCA: La creació d'espais, estructures i figures per a la col·laboració i coordinació en el la posada en pràctica i avaluació de la inclusió a l'escola. ....	p. 506
3.2.5 Fase 5: Avaluació del procés i decisions sobre la continuïtat: PALANCA: La consideració de tots els elements possibles per a l'avaluació i millora de les pràctiques inclusives. ....	p. 507
3.3 O.6.3.- <i>Fomentar l'activació de dinàmiques que tendeixin a la inclusió de l'infant escollit en el procés de presa de decisions del centre en el qual està escolaritzat (incorporant la seva mirada/veu).</i> .....	p. 508
3.3.1 Fase 1: Anàlisi i negociació de la demanda i definició conjunta dels objectius del procés d'assessorament: PALANCA: Entendre la inclusió de tots els infants com un procés de canvi obert i flexible que suposarà un benefici per a tothom. ....	p. 508
3.3.2 Fase 2: Registre i anàlisi de les pràctiques del professorat i formulació de propostes de millora: PALANCA: L'anàlisi dels elements que frenen la inclusió i la valoració de les pràctiques d'èxit per a la transformació inclusiva de l'escola. ....	p. 509
3.3.3 Fase 3: Disseny de les millores de la pràctica del professorat i Fase 4: Col·laboració en el desenvolupament, seguiment i avaluació de les millores: PALANCA: Un equip amb voluntat innovadora que lideri el procés. ....	p. 510
3.3.4 Fase 5: Avaluació del procés i decisions sobre la continuïtat: PALANCA: L'avaluació del procés com element clau per a la millora de la inclusió. ....	p. 512
4. Palanques i consideracions relatives a l'objectiu O.9.- Analitzar, valorar/interpretar l'impacte del procés viscut per aquest infant. O.8.- Descriure i reconstruir l'impacte del procés d'escolarització/inclusió educativa de l'infant escollit. ....	p. 514



4.1 PALANCA: La dignitat humana com a element indispensable en els processos d'inclusió.....	p. 514
4.2 PALANCA: La consideració de l'entorn com a element vital i educatiu.....	p. 515
4.3 PALANCA: Posar en pràctica la inclusió real i efectiva de tots els infants.....	p. 517

<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>p. 521</b>
--------------------------	---------------

## INDEX TAULES

<i>Taula 1:</i> Taula comparativa entre el coneixement científic Paradigmàtic (Lògic-científic) i el Narratiu (Literari-històric).....	p. 137
<i>Taula 2:</i> Taula comparativa entre el <i>grup d'inclusió</i> i la <i>comissió d'inclusió</i> .....	p. 349
<i>Taula 3:</i> Taula comparativa del rol de la persona de suport.....	p. 359
<i>Taula 4:</i> Taula comparativa entre l'aprenentatge cooperatiu a partir dels exercicis del llibre de text i l'aprenentatge cooperatiu a partir de l'estructura complexa duta a terme.....	p. 378
<i>Taula 5:</i> Taula de resultats en relació als objectius plantejats.....	p. 461

<b>ÍNDEX ANNEXOS. (*Veure CD adjunt).....</b>	<b>p. 551</b>
---	---------------

<i>Annex 1:</i> Taula de centres i alumnes d'educació especial en centres específics per sectors. Dades extretes de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat).
<i>Annex 2:</i> Article del diari EL PAÍS: "Convertimos problemas cotidianos en trastornos mentales" publicat digitalment el 28-09-2014.
<i>Annex 3:</i> Ponència de Sir Ken Robinson, el febrer de 2006 a Monterey en el marc de les conferències organitzades per TED ("Technology, Entertainment, Design").
<i>Annex 4:</i> Enllaç al treball: <i>Interaccions amb l'art a l'educació infantil</i> . Maite Pujol (2007).
<i>Annex 5:</i> Taula dels pressupostos generals de l'Estat Espanyol de l'any 2004 fins l'any 2013. Dades extretes de la "Secretaría de Estado de Presupuestos y Gastos" (SEPG).
<i>Annex 6:</i> Taula de les "Defence expenditures of NATO countries". Dades extretes de la North Atlantic Treaty Organization (NATO).
<i>Annex 7:</i> Imatge referent a "La màquina de l'escola". Francesco Tonucci (1970).
<i>Annex 8:</i> Enllaç al text: <i>¿Por qué la educación inclusiva?</i> . Javier Romañach.
<i>Annex 9:</i> Graella del material recollit durant el treball de camp de la recerca.
<i>Annex 10:</i> Guions d'entrevistes semiestructurades utilitzats per a la recollida de dades.
<i>Annex 11:</i> Document de negociació i documents de consentiment d'ús de les dades i imatges dels participants a la recerca.
<i>Annex 12:</i> Exemple de registre temàtic i cronològic de la informació per a l'anàlisi de les dades.
<i>Annex 13:</i> Anunci de diari del "Projecte cuiners".
<i>Annex 14:</i> Informació relativa a l'activitat realitzada a partir del conte "Quatre petites cantonades de no res" de Jérôme Ruillier. 78. <i>Quatre petites cantonades de no res</i> .
<i>Annex 15:</i> Mostra de la silueta utilitzada per a l'activitat 88. <i>Coneixem al Jan, ajudem al CEE</i> .
<i>Annex 16:</i> PowerPoint elaborat a l'activitat 88. <i>Coneixem al Jan, ajudem al CEE</i> .
<i>Annex 17:</i> Material de l'activitat <i>Blanc i la diana</i> de l'equip del Jan.
<i>Annex 18:</i> Recull de <i>normes de funcionament</i> de l'equip del Jan.
<i>Annex 19:</i> Graella de càrrecs, tasques i responsabilitats de l'equip del Jan a 3er de primària.
<i>Annex 20:</i> <i>Pla de l'equip</i> de l'equip del Jan a 3er de primària.
<i>Annex 21:</i> Imatge del <i>quadern de l'equip</i> del Jan a 3er de primària.
<i>Annex 22:</i> <i>Pla de l'equip</i> de l'equip del Jan a 4rt de primària.
<i>Annex 23:</i> Carta a TV3 del projecte de "La porta màgica".



# Introducció.

I. La meva història de vida. L'origen del camí. ....	p. 019
II. Declaració d'intencions. ....	p. 022
III. Emmarcament de la recerca. ....	p. 023
IV. Objectiu general de la recerca. ....	p. 024
V. Alguns criteris utilitzats en la redacció del text. ....	p. 024
VI. Estructura general de la tesi. ....	p. 026



## INTRODUCCIÓ.

---

L'objectiu global de la recerca que es presenta a continuació és el d'aprofundir i comprendre, tant des del punt de vista teòric, com metodològic, com pràctic, un procés d'inclusió educativa d'un infant diagnosticat d'autisme escolaritzat a una escola ordinària. La descripció detallada i l'anàlisi de la seva vida i la veu dels protagonistes esdevenen la base empírica de la recerca.

Aquesta recerca sorgeix de diferents motivacions que es presentaran a continuació.

*“Tot el que som és el resultat  
del que hem pensat”*

Buda

### I. La meua història de vida. L'origen del camí.

---

Tot i que encara no coneguim de forma específica quins són els objectius d'aquest estudi i podent-los avançar que es tracta de la història de vida d'un infant, considerem que aquest treball hauria de començar explicant algunes de les situacions vitals que formen part de la meua experiència existencial, formativa i professional, que en més o menys mesura m'han portat a escriure'l.

Quan era petit, vull dir un infant, i cursava l'EGB, era un nen que, com molts d'altres, anava sis hores a l'escola, jugava a futbol, anava a l'escola de música i tocava a l'orquestra, sovint quedava a la biblioteca del poble per fer “els deures” amb alguns companys, voltava per tot arreu amb bicicleta, jugava al carrer amb els veïns i germans, entre d'altres coses. Però no vaig tenir mai l'oportunitat de compartir cap d'aquests espais amb algú, en direm en aquest moment del text, amb algun tipus de discapacitat.

Resta molt nítidament a la meua memòria, la primera ocasió en què vaig veure una nena discapacitada. Era pasqua, durant una cantada de caramelles que fèiem amb els companys i companyes del “Cau”<sup>1</sup>. Els seus pares la van portar a escoltar-nos. Era allà, sota el mateix sol que nosaltres, una nena asseguda a una cadira de rodes, amb el cap torçat en direcció a l'esquerra, l'esquena lleugerament encorbada realitzant moviments com si tingués la intenció d'incorporar-se al mateix temps que movia repetidament una de les cames com si volgués fer una puntada, amb les mans doblegades cap a l'avantbraç. La vaig estar mirant molta estona, era tan nou per a mi. Em va estranyar molt no haver-la vist mai abans ja que vivia dos carrers més enllà del meu. Em trobava davant un fet molt contradictori perquè em feia molt respecte una situació tan desconeguda però al mateix temps m'agradava veure que allò que cantàvem la feia somriure. Recordo que va generar dins meu un cúmul de sensacions molt diverses i també molts interrogants.

De la meua etapa a l'institut recordo que va ser la primera vegada a la meua vida que vaig poder compartir escolaritat amb una persona amb discapacitat, visual, en aquest cas. El que més em va impactar és que vaig descobrir que aquesta persona gaudia d'una bona qualitat de vida. Suposo que no descobreixo res de nou al lector ja que la integració<sup>2</sup> de persones amb dèficits sensorials és més habitualment entesa, acceptada i conseqüentment facilitada. Per tant, com hem pogut veure, el meu contacte amb persones amb discapacitat durant els meus primers anys de vida havia estat molt escassa.

---

(1) Que es tracta d'un moviment que pertany a l'àmbit de l'educació en el lleure.

(2) I fem referència al fet que es tracta d'integració perquè en el cas d'aquesta persona el que es va fer va ser procurar adaptar-la a una “normalitat” ja existent, en comptes d'intentar crear un sistema dissenyat per satisfer les necessitats de totes i cadascuna de les persones, que és el que entenem per inclusió (Stainback, Stainback i Jackson, 1999).

Fins al tercer curs de Magisteri, no vaig ser conscient del fet que aquella nena que vaig veure mentre cantava caramelles havia sembrat dins meu tantes incògnites. Incògnites que havien estat latents fins que vaig coincidir amb el Dr. Pujolàs a l'assignatura de Bases Psicopedagògiques de l'Educació Especial. Com podia ser que compartint quasi bé el mateix carrer no hagués vist mai aquella nena? Per què de petit se m'havia negat la possibilitat de conèixer el món tal i com és? El Dr. Pujolàs em va fer emergir un univers de preguntes i respostes que em van impulsar a voler descobrir més.

Aquell any acabava la carrera i vaig tenir la sort de començar a treballar unes hores a una escola<sup>3</sup>, però al mateix temps vaig decidir seguir estudiant Psicopedagogia. Realitzava docència en diverses àrees a diferents cursos i també feia de mestre de suport a l'aula de quart on hi assistia un infant que compartia escolarització amb un centre d'educació especial (CEE) degut a al fet que des de l'EAP<sup>4</sup> es va dictaminar que la seva afectació cognitiva era massa important per seguir el "ritme" de l'escola ordinària. Amb més experiència i coneixement puc afirmar que a nivell didàctic la seva tutora i jo no en sabíem massa, vull dir que ara sé que haguéssim pogut fer més activitats i canvis que haguessin pogut permetre un increment de la seva participació i progrés en les activitats de l'aula. Amb tot, algunes de les intuïcions que posàvem en pràctica van portar aquest infant a rebre suport i estimulació per part dels seus companys i companyes en les activitats d'ensenyament i aprenentatge, a un alt grau de socialització amb el seu grup<sup>5</sup>, a certa autonomia en els seus desplaçaments per l'escola, entre d'altres. El qüestionament constant de les nostres pràctiques integradores i el grau d'insatisfacció que vivíem ens va portar a la seva tutora i a mi a seguir-nos formant per intentar resoldre algunes de les nostres incògnites.

Aquest infant havia estat sempre amb els companys i companyes del seu poble que li pertocava per edat fins que va començar l'escolarització compartida amb el CEE on hi va acabar assistint totes les hores. I remarco aquest apunt perquè recorde que em va sobtar molt aquesta situació degut al fet que l'Article 37 de la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), que era la llei en vigor en aquell moment, en el seu punt número tres exposava que: *L'escolarització en unitats o en centres d'educació especial només es durà a terme quan les necessitats de l'alumne no puguin ser ateses en un centre ordinari. Aquesta situació serà revisada periòdicament, de manera que es pugui afavorir, sempre que això sigui possible, l'accés a un règim més integrat.* En primer lloc, les necessitats d'aquest infant podien ser ateses a l'escola ordinària i, en segon lloc, ningú va revisar la seva situació per afavorir que tingués accés a un règim més integrat, sinó al contrari.

Motivat per totes aquestes qüestions, quan vaig finalitzar els estudis de Psicopedagogia, vaig començar el Doctorat en "Comprensivitat i Educació" i treballant primer com a becari del Laboratori de Psicopedagogia<sup>6</sup> i més endavant amb una beca de Formació d'Investigadors<sup>7</sup> em vaig vincular al món de la recerca. En el marc d'aquestes beques vaig realitzar el meu treball per a l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats (DEA). Un treball molt extens centrat en les actituds del professorat de secundària vers les pràctiques inclusives, tema que vaig decidir abandonar per diversos motius. En primer lloc, perquè neix fruit d'un encàrrec del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i, finalitzat aquest, per a mi va perdre sentit ampliar-lo per fer-ne una tesi. En segon lloc, perquè tot i que són molts els autors i autores que assenyalen la importància de les actituds en els processos d'inclusió educativa, una de les conclusions del meu estudi i també del d'altres investigadors és que un dels modulators positius d'aquestes actituds és que el professorat disposi d'estratègies didàctiques i obtingui èxit (Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Marchesi et.al., 1991; Parrilla, 1992; Porras, 1998; Vlachou, 1999; Meijer, 2003; Soldevila i Comas, 2006). En tercer lloc, perquè els meus interessos s'han centrat sempre en les estratègies didàctiques,

---

(3) Fet que em va ser de molta utilitat per adornar-me que no en sabia prou, o si més no, no en sabia prou per fer de mestre i organitzar l'aula com havia descobert que havia de ser.

(4) Equip d'Assessorament i orientació Psicopedagògica.

(5) Fins al punt i per exemple que si els seus companys i companyes havien de celebrar alguna cosa o fer alguna activitat fora de l'ordinari sempre esperaven a fer-ho les tardes que aquest infant venia a la nostra escola.

(6) <http://www.uvic.cat/es/laboratori-de-psicopedagogia>

(7) Beca amb el número d'expedient: 2004FI00414, que correspon a una de les modalitats d'ajuts oferts per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca destinats a universitats i centres de recerca per a la contractació de personal investigador novell, concedida l'any 2004.

potser per la meva experiència viscuda com a mestre. I finalment, perquè tancat aquest treball vaig poder gaudir d'una estada de recerca de deu mesos a la Universitat di Bologna<sup>8</sup> amb el professor Nicola Cuomo. La possibilitat d'entrar a l'equip de col·laboradors d'aquest professor és el que em va permetre impregnar-me de les bones pràctiques didàctiques i organitzatives que es porten a terme en determinats centres educatius italians (no a tots) en relació a la inclusió d'alumnat amb discapacitat. I és que Itàlia disposa des de l'any 1976 d'una extensa legislació que prescriu que tots els infants han d'accedir a les escoles ordinàries. Va ser el que vaig veure i viure en aquesta realitat el que em va fer acabar de decantar per l'estudi d'altres aspectes vinculats a la inclusió que no fossin les actituds del professorat.

La possibilitat d'aprendre del Professor Cuomo ha estat una de les experiències vitals, formatives i professionals més importants de la meua vida. En primer lloc, em va fer canviar la perspectiva en la que situar-me davant dels infants. Infants amb moltes coses a dir-nos i massa sovint poc escoltats, infants tots i cadascun d'ells amb possibilitats d'aprendre. Em va ensenyar a ser humil i analitzar les meves pràctiques des de la perspectiva que més tingui en compte l'infant i, que al mateix temps el protegeixi i ajudi a desenvolupar-se. En segon lloc, em va mostrar i fer participar d'experiències en les que generar escoles inclusives és possible. Em va ensenyar com algunes de les barreres en les que jo creia i havia cregut durant molt temps eren franquejables. Durant molt temps en la meua pràctica com a mestre vaig creure i fins i tot vaig, i em vaig, donar com a excusa el fet que per crear aules inclusives eren necessaris recursos, molts recursos. Un dels mestres col·laboradors del Professor Cuomo, Giampiero Matulli, duia a terme a la seva aula experiències inclusives realment extraordinàries sense ni més ni menys recursos que el seu paral·lel que no ho feia. I és que Giampiero Matulli, era capaç de generar idees que feien possible un treball a l'aula diferent, diversificat, que permetia a tothom participar i progressar. La diferència entre el seu paral·lel i ell no estava en els recursos sinó en les concepcions en relació als infants i en com organitzar i gestionar l'aula i la didàctica a fi de que tots els infants es desenvolupessin.

Finalitzada la meua etapa a Itàlia vaig tenir una altra gran oportunitat professional i personal ja que vaig poder fer una estada de recerca a la Universitat de Sevilla<sup>9</sup> amb la Dra. Ángeles Parrilla. En aquesta estada vaig poder consultar com es duen a terme les investigacions des d'un enfocament biogràfic-narratiu i quins elements era important tenir presents en relació a la perspectiva de l'investigador. Aquesta experiència em va fer replantejar estructuralment la meua pràctica investigadora, fet que ha provocat canvis importants en el planejament de l'informe de tesi que presentem a continuació.

Arribat a aquest punt, i degut a la impossibilitat d'incloure totes les experiències i professionals que han format part de la meua vida, és el moment de passar al següent apartat que té molt sentit des del moment en el que aquest vol ser un document escrit des de la sinceritat i des de la humilitat.

---

(8) Gràcies a l'ajut de la Beca BE concedida l'any 2006 amb el número d'expedient: 2006BE 00107, que correspon a una de les modalitats d'ajuts oferts per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca per a estades de recerca fora de Catalunya.

(9) Gràcies al finançament del Grup de Recerca sobre l'Atenció a la Diversitat de la Universitat de Vic. Concedit l'any 2006.

*“I el que compta és l’esforç de cada dia compartit tenaçment amb els qui creuen que cada gest eixampla l’esperança, que cap dia no es perd per als qui lluiten”.*

Miquel Martí i Pol

## II. Declaració d’intencions

---

Abans de començar amb el que podria ser el cos més estricte d’aquest informe de tesi m’agradaria poder declarar algunes de les meves intencions. No sé si el lector haurà vist la pel·lícula “Jerry Maguire”<sup>10</sup>, però va ser aquesta la que va inspirar el nom d’aquest apartat. No és que existeixi un paral·lelisme entre el que li succeeix al protagonista d’aquesta pel·lícula i el que sento jo, però sí que compartim l’existència d’uns principis concrets del que ha de ser el món al que ens dediquem laboralment i la necessitat d’actuar-hi en coherència i conseqüència. Aquest informe de tesi en vol ser un reflex d’aquests principis. Cal remarcar que no sempre me n’he sortit però que la voluntat d’aprendre’n cada dia més hi ha estat i hi segueix sent. Quan algú es situa en aquesta posició s’adona de com n’és de difícil i dur intentar ser coherent amb les pròpies idees, i és que, tal i com afirmava Alfred Adler, “és més fàcil lluitar per uns principis que viure d’acord amb ells”.

Quan vaig començar a desenvolupar aquesta recerca no ho vaig fer únicament per ser doctor. Ho vaig fer perquè tenia inquietuds, m’apassionava la recerca, per aprendre el que es pot arribar a aprendre fent un informe de tesi, perquè crec en un món millor i crec que l’educació hi pot contribuir. Crec en un món en el que tothom hi té cabuda, un món en el que la gent s’ajuda, en el que es recerquen vacunes per curar i no per fer diners, sense conflictes armats, un món en el que no s’agredeix o fins i tot es mata a ningú per tenir una altre creença, equip de futbol o color de pell.

La meva intenció era que aquesta recerca servís per ajudar a les persones que n’hem format part. Aquest ha estat un dels dilemes més importants a superar perquè en massa ocasions les exigències de la investigació estan contraposades a les necessitats reals de les persones que hi col·laboren, i, en el transcurs d’aquest procés hi ha hagut moltíssims períodes en els que he centrat les energies en les necessitats de les persones perquè les considerava més importants que la meva carrera universitària.

Si el meu únic o principal objectiu hagués estat ser doctor hagués pogut seguir amb el meu treball del DEA<sup>11</sup> que va ser força complet i estava molt encaminat a ser una tesi. En canvi, vaig decidir començar de nou<sup>12</sup>, amb un tipus de recerca més coherent amb els meus principis i intencions, amb una altra metodologia. Una recerca que permeti entendre una realitat des de la pell dels qui la viuen, que permeti escoltar veus ignorades, que sigui un instrument de lluita per uns drets, que generi canvis, o que ofereixi noves oportunitats.

Era conscient que aquest canvi em suposaria embarcar-me en un vaixell sense un destí clar, que hauria de viatjar per aigües poques vegades plàcides, que em posaria en dificultat, que m’obligaria a qüestionar-me pilars que creia tenir fermes, que em faria perdre i no parar de buscar el nord. Tots ells però, processos que considero molt valuosos a viure per aprendre en les recerques.

Aquesta investigació vol narrar la vida d’un infant (vulnerable de ser exclòs degut a la diversitat funcional) que ha

---

(10) Una pel·lícula de l’any 1996 dirigida per Cameron Crow.

(11) <http://www.recercat.net/handle/2072/2013>

(12) No creguin que en ocasions, sobre tot quan he estat submergit en les pressions del món universitari, no he pensat que hauria d’haver seguit pel camí que vaig començar. Fins i tot he arribat a pensar que desitjava acabar l’informe de tesi per començar a fer recerca disfrutant-ne. Doncs bé, han de saber una cosa, aquestes pàgines no han estat escrites només per a l’adquisició d’un grau universitari, han estat escrites per narrar una història viscuda, un viatge que ha resultat ser difícil però apassionant.



viscut i ha estat escolaritzat en un entorn sense CEE. La decisió d'optar per aquest infant també va ser difícil. Érem conscients que decantar-nos per ell suposava entrar en un món que desconexíem<sup>13</sup> i que això ens comportaria un volum de feina extra.

Al tractar-se d'un infant que no comunica a través de la parla sinó que ho fa només a partir de les seves accions, entenem que seria impossible recollir aquelles reflexions tan interessants i impactants que han narrat en primera persona, en algunes publicacions<sup>14</sup>, les persones amb diversitat funcional i que podrien donar cert valor per sí mateixes a un treball d'aquesta índole. Però, també teníem clar, en primer lloc, que tot i no comunicar a través de la parla/llenguatge oral aquest infant té una veu que ha de ser i té dret a ser escoltada i, en segon lloc, que la seva vida també és important, i per tant, és bo que sigui reconeguda i narrada.

### III. Emmarcament de la recerca.

---

Tot i que podria semblar que l'origen d'aquest treball es fonamenta en tot el que hem explicat fins al moment, i en part és així, val a dir que aquesta recerca té també un origen concret en el marc d'un projecte d'una de les línies d'investigació del Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat (GRAD)<sup>15</sup>. El GRAD de la Facultat d'Educació Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya té obertes tres línies de recerca que es complementen entre sí: la primera línia de treball centra la seva atenció al voltant dels processos de personalització de l'ensenyament i l'autorregulació de l'aprenentatge; la segona línia es preocupa fonamentalment de la cooperació entre infants en l'organització de l'aprenentatge a l'aula; i, finalment, la tercera línia de treball centra la seva atenció sobre els processos de canvi en la pràctica docent dels mestres i professors quan incorporen mesures relacionades amb les altres dues línies de recerca.

Totes aquestes línies de treball es van unir en el Projecte PAC<sup>16</sup> (acrònim de Personalització de l'ensenyament, Autonomia dels alumnes i Cooperació entre iguals) que consisteix en el disseny, aplicació i valoració d'un conjunt de mesures encaminades a facilitar l'atenció, en les aules corrents, de tot l'alumnat, i quan diem tot fem referència al sentit més ampli que pugui tenir la paraula.

L'any 2006 el GRAD, a través del seu coordinador el Dr. Pujolàs, va ser coneixedor d'un conjunt d'experiències d'inclusió escolar a la comarca on s'ha realitzat l'estudi. Aquestes experiències es caracteritzaven pel fet d'escolaritzar els infants amb Necessitats Educatives Especials (NEE) derivades d'alguna discapacitat als centres ordinaris, sense cap prèvia selecció ni cap agrupament de l'alumnat en un mateix centre. Els infants s'escolaritzaven segons l'elecció dels pares i mares corresponents i eren atesos a cadascun dels centres escollits. Aquesta va ser una de les raons per les quals l'estudi de les realitats d'aquesta comarca van ser i són de particular interès pel GRAD.

Aquell mateix any, diversos agents<sup>17</sup> del món escolar i educatiu d'aquesta comarca van demanar la col·laboració del GRAD perquè creien que era necessari revisar algunes d'aquestes pràctiques i iniciar alguna forma d'assessorament o formació per a realitzar alguns canvis. El GRAD estava molt singularment interessat també en aquesta possibilitat i la de activitats de recerca. Coincidint en les necessitats i interessos, ràpidament hi va haver acord.

Així doncs, el curs acadèmic 2006-2007 s'inicia un *seminari de formació* amb els diversos agents abans esmen-

---

(13) No érem experts en autisme ni en cap altre de les categories diagnòstiques que els professionals del seu entorn usaven per a definir-lo.

(14) Alguns d'aquests treballs que considerem de gran interès són: Albom (1996), De la Rosa (2008), De Ponga et al. (1997), Larraz (2003).

(15) El GRAD per tirar endavant el seu projecte va rebre un Ajut de Suport als Grups de Recerca de Catalunya (SGR), en la convocatòria de 2005 (Expedient núm. 2005SGR00160), per part de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR).

(16) Per a la realització d'aquest projecte el GRAD va rebre un ajut del Ministeri d'Educació i Ciència per al desenvolupament de projectes I+D en la convocatòria de 2006 (Referència: SEJ2006-01495/EDUC).

(17) Components de l'EAP de la comarca, els membres del Centre de Recursos Pedagògics, integrants de diferents centres docents d'educació infantil, primària i secundària, públics i privats.

tats. En el transcurs de les sessions d'aquest seminari es va aprofitar per determinar quins havien de ser els continguts a tractar en els diferents assessoraments que s'havien de realitzar i també es va estar treballant per concretar quins eren els centres que, per les seves casuístiques, volien participar de les diferents recerques i en quines condicions. En el moment en el que en el marc del seminari se'ns ofereix la possibilitat de realitzar investigacions a diferents centres iniciem un procés d'exploració. Des del GRAD teníem present que dues d'aquestes recerques a desenvolupar podien desembocar en informes de tesi. Una d'aquestes és la que correspon a aquest document. L'únic paràmetre que teníem clar per a aquest estudi era que volíem fer el seguiment d'alguns casos a fi de realitzar diferents històries de vida, fet que com veurem en el transcurs d'aquest informe es va anar concretant.

#### **IV. Objectiu general de la recerca.**

---

A fi de facilitar la lectura i comprensió de tot el que es recull en aquest informe d'investigació, ens ha semblat oportú recollir en aquesta part introductòria l'objectiu que ha guiat aquesta recerca. Més endavant, al capítol 2.2 *Objectius de la recerca*, exposarem més àmpliament alguns aspectes importants que l'envolten i quin ha estat el desplegament que n'hem fet, però prèviament volíem donar l'oportunitat al lector de conèixer-lo.

Amb caràcter general l'objectiu que persegueix aquesta investigació és “*Conèixer, reconstruir, analitzar i valorar l'origen, el procés i l'impacte de l'escolarització/inclusió educativa d'un infant, vulnerable de ser exclòs per motius de diversitat funcional, a través de la seva història de vida*”. Tal i com queda palès en aquest objectiu general, el contingut d'aquesta recerca gira al voltant dels processos d'inclusió/exclusió de persones amb diversitat funcional.

#### **V. Alguns criteris utilitzats en la redacció del text.**

---

##### Criteris utilitzats per a referir-nos a les persones en la redacció del text.

Ens resulta necessari, per la naturalesa de les paraules i la càrrega conceptual d'aquestes, fer referència també en aquest capítol introductori a aspectes relatius a l'ús de determinat vocabulari al llarg de tot el treball.

Si la pregunta fos com anomenarem a les persones que apareixen en aquest text, la resposta seria que hi haurà diferents formes de fer-ho. Prèviament, aclarir que una de les nostres pretensions és que el vocabulari que usem sigui útil per a la comprensió del text, però també voldríem que fos sempre el màxim de respectuós amb les persones. Fet que sovint pot ser contradictori.

En el transcurs d'aquest text, en la mesura del possible, ens referirem a les persones pel seu nom ja que entenem que és el que més les personalitza, singularitza i respecta el seu ser. Lògicament, però, per motius d'ètica en la recerca seran tots pseudònims.

No ha resultat fàcil trobar un equilibri entre l'ús d'un vocabulari respectuós amb les persones, coherent amb les nostres concepcions<sup>18</sup>, i un vocabulari que permeti fer referència a determinats col·lectius tal i com són, encara avui dia, considerats socialment. Aquest informe de tesi té com a finalitat reflexionar al voltant dels processos d'inclusió que poden viure aquelles persones que són més vulnerables de ser excloses. Per tant, en diverses parts del text (introducció, marc teòric, objectius, entre d'altres) no podem parlar de les persones pel seu nom. Ho haurèm de fer en termes generals referint-nos-hi com a membres d'un determinat col·lectiu que viu o que és vul-

---

(18) Esperem que en el transcurs d'aquest apartat quedin reflectides de manera que el lector les pugui inferir.

nerable de viure l'exclusió en primera persona. Els motius pels quals actualment les persones són més vulnerables de ser excloses són molts i diversos però en aquest treball ens centrarem principalment en "la discapacitat".

No ha estat aquest concepte, però, la nostra opció. Les nostres opcions per referir-nos a les persones que formen part d'aquest col·lectiu més vulnerable de ser exclòs han estat tres. El llenguatge del que disposem és força limitat, sabem que actualment agrupacions de persones amb diversitat funcional, en la lluita reivindicativa que porten a terme, han començat a fer ús de noves formes per referir-se a elles mateixes. Compartim el terme "persones amb diversitat funcional", que comença a utilitzar-se a Espanya el gener del 2005 a iniciativa del Foro de Vida Independiente<sup>19</sup>. Aquest terme pretén allunyar-se d'un llenguatge amb alta càrrega negativa i discriminadora, centrat en malalties, dèficits, etc. Un llenguatge herència del model mèdic-assistencial de la diversitat funcional, "*que presenta a la persona diferent com una persona biològicament imperfecta que s'ha de rehabilitar i "arreglar"*" (Palacios i Romañach 2006, p.106). L'expressió "persones amb diversitat funcional" posa l'accent en les funcions dels òrgans o parts del cos (ulls, cervell, etc.) i les que realitzem habitualment els éssers humans (comunicar-se, moure's, etc.), remarcant que hi ha persones en les que aquestes funcionen o es porten a terme de manera diferent. És a dir, persones amb patrons funcionals que escapen dels definits estadísticament per una cultura majoritària, o el que comunament anomenem normalitat. Per tant, no es nega el fet de referir-se a persones que són diferents, des del punt de vista biofísic, de la major part de la població, però s'eliminen tots els elements minusvalistes i discriminatoris (Palacios i Romañach, 2006). Romañach (2002) fa una reflexió molt interessant quan explica que no nega la dimensió mèdica com a origen d'alguns dels problemes que viu com a persona amb diversitat funcional, però que problemes de salut i dèficits en el funcionament del cos en tenim tots. El problema real és quan aquests problemes de salut o dèficits en el funcionament afecten la dimensió social.

Seguint en aquesta línia, el segon concepte que compartim, amb coherència amb el que plantegen els autors vinculats al model social de la discapacitat, és el de "persones discapacitades" (que és completament diferent a persones "amb" discapacitat). Des d'aquest model l'enfocament canvia deixant de problematitzar a la persona per posar l'èmfasi en les influències o limitacions que l'entorn li pot imposar i conseqüentment en la identificació i disseny de suports per a la millora del funcionament dins d'aquest context (Wehmeyer, 2009). En aquest sentit doncs, podem considerar que la discapacitat pot ser un fracàs de l'entorn per donar resposta a determinades necessitats. Els entorns poden ser discapacitadors i per tant aquesta no té per què ser una condició únicament personal (Barton, 1998). La discapacitat passa a ser quelcom no fixe, sinó canviant en funció de les limitacions personals, de l'entorn on ens trobem i dels suports que aquest ens pugui oferir. Wehmeyer (2009, p.46) defineix perfectament aquestes idees quan exposa que "*la discapacitat no és alguna cosa que una persona té o quelcom que és una característica de la persona, sinó que, en lloc d'això, és un estat de funcionament en el que les limitacions en la capacitat funcional i en les habilitats d'adaptació han de ser considerades dins del context d'entorns i suports.*"

El tercer terme que compartim és el d'"alumnat que experimenta barreres a l'aprenentatge". Aquest concepte, en coherència amb els plantejaments que acabem d'exposar, centra el focus d'atenció també en les característiques de l'entorn i no única i exclusivament en les de la persona. Aquest s'allunya de les característiques de la persona, entenent que qualsevol infant, si el seu entorn ho permet i/o provoca, pot experimentar barreres a l'aprenentatge. Aquest terme no es refereix a una característica intrínseca de la persona, ni tampoc res que es té, si no quelcom que s'experimenta, es viu.

Ara bé, tot això no exclou que pels motius que exposarem a continuació també s'hagi fet ús de conceptes com: persones amb discapacitat, amb dèficit, amb Necessitats Educatives Especials (NEE) o Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE), infants amb un afectació important, els casos més greus o importants, entre d'altres. No és la terminologia que compartim perquè porta implícita una càrrega categoritzadora i/o minusvalista que **no**

---

(19) El Foro de Vida Independiente és una comunitat de més de 800 persones de tot Espanya, i d'altres països, que van constituir un fòrum de reflexió filosòfica i de lluita pels drets dels homes i dones amb diversitat funcional. Una lluita per una vida digne en igualtat de condicions. Informació extreta de: [www.forovidaindependiente.org](http://www.forovidaindependiente.org)

és coherent amb les nostres concepcions, però els motius pels quals s'ha usat també aquesta nomenclatura han estat:

- Perquè era l'usat en els textos consultats.
- Perquè era l'usat pels protagonistes de la història que recull la recerca.
- Per fer ús del concepte genèric sense atribuir-lo a cap persona (com és el cas de “la discapacitat”).
- Perquè modificar-lo alterava la comprensió del contingut.

Pel que fa als aspectes relatius al gènere, en la redacció d'aquest text hem procurat, en la mesura del possible, adoptar les formes genèriques. És a dir, que a fi de facilitar la lectura, en els moments en els que ens referim a determinats grups com podrien ser per exemple els nens i les nenes usarem el terme infants. No obstant, en els casos en els que no sigui possible, i amb la intenció de no fer carregosa la lectura usarem les denominacions masculines. Cal matisar que es tracta d'un fet purament pràctic i que per tant sota cap concepte es vol generar un greuge comparatiu, ni faltar el respecte, ni tampoc entendre que el gènere masculí forma part del treball i el femení no. Ans el contrari, ja que un informe de tesi com aquest vol que tothom s'hi senti representat.

En algunes ocasions també ens haurem de referir a les persones a través d'alguna de les seves característiques personals o laborals com poden ser per exemple: el germà, la tutora, el company de taula, la vetlladora, la subdirectora, etc. Entenem que aquest fet pot ajudar en alguns moments a la comprensió de la lectura.

#### Alguna consideració més per a facilitar la comprensió del text.

Voldríem aprofitar aquest apartat per aclarir també un altre dels conceptes del que es fa ús de forma recurrent en aquesta recerca i que pot donar lloc a confusió. Ens referim a l'ús de les expressions relacionades amb la “veu” com poden ser: “donar veu”, “veus oblidades”, “veus que han de ser escoltades”, entre d'altres. L'ús d'aquestes expressions és fruit de l'objectiu que persegueix aquesta recerca i dels paradigmes metodològics pels quals ens hem decantat. Es vol partir de la perspectiva de l'infant per a l'elaboració de la seva història de vida. És en aquest sentit que en la bibliografia relativa a la recerca inclusiva amb les persones es fa ús del terme veu/donar veu, i que nosaltres hem adoptat. L'ús d'aquests termes pot generar confusió degut al fet que el que es pretén en aquesta recerca és recollir la veu d'un infant que no parla.

Per aproximar-se a la inclusió educativa que algú ha viscut amb la intenció de narrar-la donant pes a la seva perspectiva ens resulten necessàries les seves aportacions al respecte. Per tant, quan usem el terme “veu” no ens referim al so que produeix l'aparell fonador, sinó que en fem un ús en sentit figurat, referint-nos als missatges que les persones expressen i que són allò que ens permetrà conèixer la realitat des de la visió subjectiva de la persona que la viu a la seva pròpia pell.

No fer ús de la seva veu ens semblava oblidar i ignorar la veu de qui no s'ajusta a un patró hegemònic de domini del llenguatge lo suficientment acurat com per a ser participant d'una recerca, per tant, un acte d'exclusió.

## **VI. Estructura general de la Tesi.**

---

Per tal de facilitar la lectura d'aquest informe, a continuació presentem l'estructura que manté. Aquest informe està organitzat en quatre parts diferenciades tot i que interconnectades entre sí.

En la primera part, hi trobem el marc teòric de referència d'aquesta recerca. El contingut d'aquest apartat té una estructura de piràmide invertida. Parteix d'aquells aspectes més generals com són els aspectes legislatius i vinculats als drets de les persones amb diversitat funcional fins a aspectes concrets del que són les aules inclusives. En

el transcurs d'aquests marc teòric apareixen també un conjunt d'interrogants que fruit de les paradoxes generades són en certa manera els que han guiat aquesta recerca. En l'últim capítol d'aquesta part es recull la concreció de l'objecte d'estudi.

En la segona part, es recull el disseny i l'estructura metodològica que ha seguit aquest treball. Prèviament al disseny i l'estructura metodològica es recull un breu marc de referència que recolza i permet comprendre les opcions metodològiques per les quals s'ha optat en la realització d'aquesta recerca. Tot seguit es recullen els objectius que es pretenia assolir i l'organització metodològica desenvolupada a fi de donar-hi resposta, així com també els instruments i procediments de recollida i anàlisi de les dades.

En la tercera part es recull els resultats que responen als objectius amb un caràcter més descriptiu d'aquesta recerca. Aquests resultats estan organitzats de forma narrativa configurant una història de vida que recull la vida de l'infant escollit, des del seu naixement fins a quart de primària. Tot seguit es presenta la *Taula 5* que vincula els diferents capítols de la història amb els objectius de la recerca.

Finalment a la quarta part la pretensió és doble. En primer lloc, es vol realitzar una interpretació del significat de la història de vida en el context dels objectius i de la perspectiva teòrica que ha guiat la investigació. Per tant, la intenció és posar en dansa alguns dels resultats que hem extret de la recerca, amb contrast amb les aportacions dels diferents autors a fi de que aquest fet ens permeti analitzar i valorar amb més profunditat les dades extretes. Aquest fet ens ha permès al mateix temps donar una resposta més ajustada als objectius de tesi amb un caràcter més *analític i valoratiu* (O.3, O.7 i O.9).

De la interpretació de la història de vida n'han sorgit diferents consideracions, és a dir, aspectes als quals dedicar atenció per la seva importància. Aquestes consideracions han sorgit principalment d'aspectes que han resultat rellevants en el procés d'inclusió, d'aspectes en els que han confluït diverses veus, o bé, d'aquells que donaven resposta directe als objectius plantejats. L'estructuració d'aquestes consideracions ha donat lloc a la segona pretensió d'aquesta part que és recollir algunes de les conclusions. Hem considerat oportú recollir i presentar conjuntament la interpretació de la història de vida i les conclusions que se'n desprenen perquè ens permetia organitzar l'anàlisi i oferir un nivell més alt d'estructura.



# Primera part. Marc teòric de la recerca.

<b>0. Introducció al marc teòric de la recerca.</b> .....	p. 031
<b>1. El dret a l'educació. El dret a l'educació Inclusiva.</b> .....	p. 032
1.1 La Declaració dels Drets Humans i el Dret a l'Educació (1948).....	p. 033
1.2 La Convenció sobre els Drets dels Infants (1989).....	p. 035
1.2.1 Sobre la dignitat de les persones.....	p. 035
1.2.2 Sobre la igualtat d'oportunitats.....	p. 036
1.2.3 Sobre el dret a ser escoltat, opinar, decidir. ....	p. 038
1.2.4 Sobre l'interès primordial de l'infant. ....	p. 039
1.2.5 Sobre el dret a la identitat. ....	p. 040
1.2.6 Sobre les responsabilitats de la societat.....	p. 042
1.2.7 Sobre les ajudes i serveis. ....	p. 042
1.2.8 Sobre la qualitat de vida i el benestar. ....	p. 044
1.2.9. Sobre el dret a la inclusió a la societat.....	p. 046
1.3 A mode de tancament. ....	p. 047
<b>2. La consideració de les discapacitats: el model social de la discapacitat.</b> .....	p. 050
2.1 El model de prescindència. ....	p. 051
2.1.1 El submodel eugenèsic. ....	p. 051
2.1.2 El submodel de marginació. ....	p. 052
2.2 El model rehabilitador.....	p. 052
2.3 El model social. ....	p. 054
<b>3. L'educació inclusiva.</b> .....	p. 059
3.1 De la segregació a la integració i, de la integració a la inclusió. El pas d'un enfocament assistencial a una educació de qualitat i per a tothom.....	p. 060
3.2 Algunes consideracions i elements a tenir presents al voltant de l'educació inclusiva. ....	p. 062
<b>4. L'escola, la de veritat.</b> .....	p. 066
4.1 Les formes de pensar, concebre, viure o actuar en els processos d'inclusió. ....	p. 067
4.2 L'organització inclusiva de l'escola.....	p. 071
4.2.1 L'homogeneïtat? Amb quina finalitat?.....	p. 071
4.2.2 Repensant el currículum. ....	p. 073
4.2.3 Cap a on hem d'anar? ....	p. 075
4.2.4 Algunes consideracions més per a organitzar l'escola inclusiva. ....	p. 076
4.3 El procés d'assessorament/col·laboració com a via per a la innovació a les escoles. ....	p. 080
<b>5. L'organització inclusiva de a l'aula.</b> .....	p. 085
5.1 L'estructura cooperativa de l'aprenentatge. De Freinet al Programa CA/AC. ....	p. 087
5.1.1 El Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar). ....	p. 091
5.2 És possible ensenyar i aprendre d'una forma alternativa a la tradicional?.....	p. 101
5.2.1 " <i>L'Emozione di Conoscere e il Desiderio di Esistere</i> "......	p. 107
5.3 El suport a l'aula. ....	p. 111
5.3.1 El mestre de suport. ....	p. 112
5.3.2 L'auxiliar d'Educació Especial/Personal Vetllador/Zelador. ....	p. 117
5.3.3 El suport dels companys i companyes.....	p. 118
<b>6. Concreció de l'objecte d'estudi.</b> .....	p. 121





### 0. Introducció al marc teòric de la recerca.

---

El marc teòric d'aquesta recerca té una estructura de piràmide invertida. Parteix d'aquells aspectes més generals com són els aspectes legislatius i vinculats als drets de les persones amb diversitat funcional fins a aspectes concrets del que són les aules inclusives. L'educació inclusiva és una qüestió de dret i per tant des d'aquesta perspectiva no hi ha possibilitat de posar-la en dubte. Aquest marc de referència vol fer un recull dels drets de les persones amb diversitat funcional, principalment referents a l'educació. Es vol que aquest recull ens permeti prendre consciència de tots els drets que tenen els infants i això ens permeti al mateix temps analitzar i repensar què succeïx a les escoles i les situacions que viuen els infants que hi són escolaritzats. Així doncs, que ens permeti també formular-nos algunes preguntes a causa de les paradoxes que sovint es formen entre el que la llei estableix i el que succeïx en realitat. Aquestes preguntes en certa manera també han estat les que han guiat aquesta recerca.

Descendent en aquesta piràmide hem fet un recull dels diferents models en la consideració de les persones amb diversitat funcional. Hem definit els diferents models partint de la proposta de Palacios i Romañach (2008), i els hem posat en contrast per acabar manifestant en quin model situem aquesta recerca i per què.

Tot seguit hem fet un recull de les aportacions de diferents autors per tal de definir i configurar aquells aspectes que al nostre entendre són fonamentals a l'hora de conceptualitzar l'educació inclusiva (posant-la en contrast també amb la segregadora i la integradora). Aquests aspectes tenen diferents caràcters (filosòfic, tècnic, etc.) amb la intencionalitat de que el resultat sigui el màxim de global.

Finalment, i partint sempre de les consideracions recollides en els apartats previs, presentem els dos últims apartats que volen ser un recull d'aquells aspectes en relació a l'organització inclusiva del centre i de l'aula que han estat fonamentals per a aquesta recerca.

## 1. El dret a l'educació. El dret a l'educació Inclusiva.

---

Aquest apartat vol, en primer lloc, recollir algunes de les lleis que haurien de garantir la inclusió de tots els infants als centres i aules escollides, per conformar un marc en el que situar aquesta tesi. I, en segon lloc, plantejar alguns interrogants, dilemes i reflexions dels que ha sorgit aquesta investigació. La raó d'aquesta segona pretensió és que van ser les lectures d'aquestes lleis les que, a l'inici de l'elaboració del marc teòric, van començar a encaminar aquesta recerca.

Hem volgut formular algunes d'aquestes qüestions en forma de dilema ja que entenem que un dilema és una situació en la qual hom ha d'optar entre dues opcions i per tant cal valorar-les en profunditat. En aquest sentit els dilemes només es resolen episòdicament ja que allò que t'has plantejat i resolt avui, demà pot tornar a ser plantejat (Echeita, 2008a). Per a aquest autor els processos d'inclusió estan plens de dilemes. Tot i que compartim àmpliament i plena aquesta idea, ja que ens sembla fonamental per anar qüestionant i avançant en la millora dels processos d'inclusió, també defensem que hi ha determinats elements que no poden entrar a debat. La inclusió de totes les persones és una qüestió de dret i això és quelcom inqüestionable. Tot i que som conscients que hi ha raons psicopedagògiques i socials també igual d'importants, amb el respecte als drets cal ser contundents.

Pel que fa al respecte als drets, Palacios i Romañach (2006, pp. 19-20) fan una reflexió que cal considerar: *“Com és sabut, l'origen històric dels drets està associat a una classe social, la burgesia, i la satisfacció dels drets no és, en aquell moment, universal. Els drets són reconeguts íntegrament a subjectes que posseïxen una sèrie de característiques, econòmiques, de gènere, etc. Tot i que en el procés de positivació (anterior en el seu origen al de generalització) es parla d'igualtat, no es tracta d'una igualtat universal. El procés de generalització és l'intent de compaginar la idea d'igualtat formal amb la d'universalitat, i amb això poder fer extensiva la satisfacció dels drets a tots els subjectes. Doncs bé, aquest és l'enfocament adequat de la discapacitat. El reconeixement dels drets de les persones amb discapacitat no es recolza en el reconeixement de l'especificitat d'uns subjectes des de la que es justifica l'atribució especial de drets, sinó en la necessitat de generalitzar la satisfacció dels drets a aquells que no els tenen satisfets”*. Un reconeixement, que més enllà dels textos legislatius hauria de veure's acomplert en allò quotidià, en aquelles injustícies que les persones amb discapacitat segueixen trobant cada dia de la seva vida.

Si ens centrem en l'educació en termes d'inclusió i exclusió apareixen les primeres qüestions en relació al respecte als drets. Com és possible que si des de fa uns anys les directrius internacionals definides i promogudes per organismes i entitats com la UNESCO (1994, 2001, 2008) o l'OCDE (2000, 2005, 2012) o l'ONU (1993, 2006a i b; i l'OACDH<sup>20</sup>, 2013, 2014b) i d'altres institucions amb gran pes en el món de l'educació com l'European Agency for Development in Special Needs Education (2003) són clarament favorables a l'educació inclusiva, en els informes internacionals encara s'assenyali l'increment de l'exclusió de determinats individus i grups humans (Parrilla i Susinos, 2005) com a un dels trets de la nostra societat actual? No és també paradoxal que les lleis educatives facin cada vegada més referència a la inclusió i en canvi des de fa uns anys la tendència hagi estat, a Catalunya, l'increment de la creació de nous centres d'educació especial<sup>21</sup>? I aquest fet no és ni aïllat ni puntual a Catalunya sinó que també a la resta de l'estat hi està havent un augment dels alumnes escolaritzats en centres específics, així com la creació de nous centres, sense una causa que justifiqui aquest efecte (Campoy, 2013; Palacios, 2010).

No és la nostra intenció fer un repàs de totes les lleis que hi fan referència però si que voldríem fer al·lusió a alguns articles que poden reflectir a grans trets les idees que es contempen a la resta de lleis. La Llei d'Ordenació General

---

(20) Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

(21) Si el lector ho desitja pot consultar l'Annex 1: Taula de centres i alumnes d'educació especial en centres específics per sectors.

del Sistema Educatiu (LOGSE), que és la llei en la que va néixer l'infant en el que s'ha centrat aquesta recerca<sup>22</sup>, estableix en el seu article 36 que:

1. *El sistema educatiu disposarà dels recursos necessaris per tal que els alumnes amb necessitats educatives especials, temporals o permanents, puguin assolir dintre del mateix sistema els objectius establerts amb caràcter general per a tots els alumnes.(...) 3. L'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials es regirà pels principis de normalització i d'integració escolar.(...)*. Segueix a l'article 37 i al 63. Sense entrar a l'articulat específic, la Llei Orgànica d'Educació (LOE) exposa en el seu preàmbul que *"L'atenció a la diversitat s'estableix com a principi fonamental que ha de regir tot l'ensenyament bàsic, amb l'objectiu de proporcionar a tot l'alumnat una educació adequada a les seves característiques i necessitats"*. La Llei d'Educació de Catalunya (LEC) ho fa de forma molt semblant, i també la LOMCE<sup>23</sup> que segueix apostant de la mateixa manera que ho fa la LOE per una educació inclusiva. Mostres prou clares de les directrius que es promouen en les lleis educatives. Són diversos els articles que prescriuen que la inclusió de tot l'alumnat ha de ser l'eix sobre el qual construir l'educació a les escoles.

Amb tot, no ens volem aturar massa a les lleis educatives perquè aquestes canvien tot sovint i ho acostumen a fer en funció del govern d'estat. A més, solen obrir la porta a nombroses interpretacions que poden donar lloc a la vulnerabilització d'alguns drets. I els drets, i sobretot si són els bàsics<sup>24</sup>, haurien de ser invulnerables. La llei de base sobre la qual es fonamenten la resta de lleis a l'estat espanyol és la Constitució Espanyola (1978). L'article 27 (punt 1) de la constitució estableix que tothom té dret a l'educació i que (punt 2) *"L'educació tindrà per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i llibertats fonamentals"*. Aquestes consideracions, a més, van ser ampliades quatre anys després, el 1982, amb la Llei d'Integració Social dels Minusvàlids (LISMI, art.23) que establia la integració de les persones amb discapacitat en el sistema ordinari d'educació general, tot i que en el mateix text a l'article 27 matisa que: *"Només quan la profunditat de la minusvalidesa ho faci imprescindible, l'educació per a minusvàlids es durà a terme en centres específics"*. La mateixa constitució, a l'article 49 d'aquest text, assenyala que: *"Els poders públics realitzaran una política de prevenció, tractament, rehabilitació i integració dels disminuïts físics, sensorials i psíquics als quals se'ls prestarà l'atenció especialitzada que requereixen i empararà especialment en la consecució dels drets que aquest títol atorga a tots els ciutadans"*. I al punt 2 de l'article 9, manifesta que: *"Correspon als poders públics promoure les condicions perquè la llibertat i la igualtat de l'individu i dels grups en què s'integra siguin reals i efectives; remoure els obstacles que impedeixin o dificultin la seva plenitud i facilitar la participació de tots els ciutadans en la vida política, econòmica, cultural i social"*.

Que la constitució té especial importància a nivell jurídic a l'estat espanyol és indiscutible. No obstant, tant a nivell estatal com mundial podem recórrer encara a lleis més prevalents, les lleis més bàsiques, aquelles més ineludibles.

### 1.1 La Declaració dels Drets Humans i el Dret a l'Educació (1948).

En el text on es recull aquesta Declaració, després del preàmbul i abans de començar amb l'articulat específic, es proclama aquests Drets com *"l'ideal comú que tots els pobles i totes les nacions han d'assolir a fi que totes les persones i òrgans de la societat, tenint aquesta Declaració sempre present a l'esperit, s'esforcin a promoure el respecte d'aquests drets i d'aquestes llibertats mitjançant l'ensenyament i l'educació"*, és a dir, que es dona valor a l'educació com a element de transmissió d'aquests Drets. Si l'article 1 d'aquesta Declaració exposa que *"Tots*

---

(22) En el transcurs d'aquest treball farem referència tant a la LOGSE (ja que es tracta de la llei marc en la que va néixer l'infant de qui narrarem la vida) com a la LOE (ja que és la llei que regeix el sistema educatiu en el que està escolaritzat actualment).

(23) Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa. Tot i que les sigles corresponen a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

(24) Amb això no pretenem dir que la resta no hagin de ser respectats. Ens referim a que si es vulneren els bàsics és perquè la resta que se'n desprenen també ho han estat.

*els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets*”. Els interrogants que això ens suggereix són: com des de *l’ensenyament i l’educació* a les escoles *promourem el respecte d’aquests drets i d’aquestes llibertats*, si el que fem es separar-los en diferents aules i centres des de ben petits? O bé, com els infants aprendran *mitjançant l’ensenyament i l’educació que tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets* si no tenen l’oportunitat de compartir escola per aprendre-ho?

El primer punt de l’article 26 de la mateixa Declaració recull *que tota persona<sup>25</sup> té dret a l’educació*. Per si en aquest text no hagués quedat prou clar que són totes les persones les que tenen aquest dret l’ONU (2006b) i l’OACDH, (2013) especifiquen que les persones amb discapacitat també han de gaudir d’aquest dret. Per tant, no hauria de ser possible, probablement fruit de l’herència històrica, que encara existeixin situacions en les quals hi ha infants i joves que reben atenció únicament assistencial centrada en el dèficit en comptes d’educació (Palacios i Romañach, 2006). És a dir, infants que són tractats com a malalts negant-los la possibilitat de ser educats. Una possible explicació d’aquest fet poden ser les concepcions (Barton, 2009; Echeita i Simón, 2007; Verdugo, 2009) en relació a les diferències individuals i l’alta manca d’expectatives d’alguns professionals en relació a les persones amb discapacitat vinculades a una cultura centrada i marcada per la nosologia. Per tant, no aniria sent hora ja de deixar de tractar-los com a malalts per començar a tractar-los com a persones? És a dir, començar a deixar de banda aquestes concepcions més assistencials centrades en el control, la cura i com a molt l’alfabetització per anar avançant cap a concepcions més educatives on la finalitat sigui el ple desenvolupament de les persones (ONU, 1993; Imola, 2008; UNESCO, 1994). Aquest mateix fet van començar a reclamar les pròpies persones amb discapacitat des de la dècada dels setanta (Palacios i Bariffi, 2007).

A més a més, referent a aquest article 26 voldríem destacar una dada que ens sembla rellevant i és que tot i que sigui indiscutible que les persones amb discapacitat *tenen dret a l’educació*, Vernor (2007, p.5) en el seu informe realitzat per a la UNESCO afirma que *“lamentablement, també és indiscutible que a l’actualitat està molt generalitzada la pràctica de no reconèixer aquest dret a un nombre desproporcionat de persones amb discapacitat d’ambdós gèneres i de totes les edats a la major part del món”*. Cal remarcar, que defensem que en aquesta afirmació possiblement l’autor faci especial referència als països en via de desenvolupament quan es refereix a la major part del món però que, no obstant, no deixa de ser una dada significativa que destapa una realitat preocupant.

Tal i com ens confirma l’informe SOLCOM<sup>26</sup> (2010, 2011), el dret més numerosament i reiterada vulnerat és el de l’educació<sup>27</sup>. Fins i tot, en aquests informes a l’hora de referir-se al dret a l’educació com un dels punts més crítics adopten el concepte de “nus godià”. Es tracta de la violació sistemàtica d’aquest dret a aquell col·lectiu més vulnerable que es veu obligat a prendre opcions segregadores d’educació. Aquestes opcions són dictaminades, en contra de la voluntat de les famílies i dels propis nens, per professionals, l’administració educativa, i fins i tot en alguns casos, per imperatiu judicial després de desestimar les al·legacions dels familiar. Per tant, el problema per a Campoy (2013), no és tant el nombre d’infants que es troben en aquesta situació sinó la completa indefensió que viuen els familiars i els infants. A més, la vulneració d’aquest dret és dels que més conseqüències futures té, tant pels infants amb diversitat funcional com per la resta, ja que si s’educa de forma segregada, s’està educant als futurs ciutadans en l’exclusió i en la manca de respecte als drets (SOLCOM, 2010, 2011).

Cal que analitzem si el dret a l’educació és, tal i com ha estat històricament, un dret lligat a les necessitats polítiques i econòmiques del desenvolupament industrial capitalista, és a dir, subordinat a altres lògiques socials perdent el seu sentit com a dret fonamental (Lema, 2010), o bé per fer efectiu el dret a participar d’una societat i

---

(25) Quan especifica *tota persona* entenem que ho fa en base a l’article 2 de la mateixa declaració: *Qualsevol persona pot prevaler-se de tots els drets i de totes les llibertats que aquesta declaració proclama, sense cap distinció de raça, de color, de sexe, de llengua, de religió, d’opinió pública o d’altra mena, d’origen nacional o social, de fortuna, de naixement o de qualsevol altra classe*. Per tant, les persones amb diversitat funcional també poden accedir a aquest bé.

(26) SOLCOM es l’abreviatura que aquesta associació sense ànim de lucre ha utilitzat per a referir-se a “solidaritat comunitària de les persones amb diversitat funcional i la inclusió social”. SOLCOM: SOLidaritat COMunitaria.

(27) Concretament els informes es refereixen a l’article 24 de la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (2006b).

formar-ne part d'una forma equivalent, activa i justa. Sembla ser que la capitalització de l'educació en pro d'unes idees polítiques i econòmiques té més pes que el garantir un dret fonamental. Lema (2010, p.38) afirma que en tal cas es corre el perill d'estar passant *“de l'educació com a dret a l'educació com a mercaderia; dels subjectes titulars de drets als consumidors informats que inverteixen en el seu futur o en el dels seus fills; de la igualtat d'oportunitats i la democràcia a la competència i al desenvolupament econòmic; de les necessitats de la societat democràtica a les necessitats del mercat laboral; del ple desenvolupament de la personalitat i la participació en la societat a la producció de treballadors flexibles, qualificats i adaptats a les necessitats del mercat”*. Davant d'aquesta situació, la defensa dels drets és quelcom encara més complexe i per tant, ens hem de posicionar en la defensa activa de la conveniència de l'escola feta per a tothom i amb finançament públic. Una escola que no sigui només el resultat de les lleis sinó que a més, els continguts que s'hi aprenguin afavoreixin el lligam entre les persones que conformen la societat (Postman, 2000).

## 1.2 La Convenció sobre els Drets dels Infants (1989).

---

A banda dels Drets Humans, des de les Nacions Unides valoren que l'infant, per les seves particulars característiques, necessita una protecció i cura especials. Consideren també que essent el millor del que la humanitat disposa, aquesta li ha d'atorgar a l'infant el millor que li pugui donar a fi que tingui una infantesa feliç. Amb aquesta doble finalitat el 1959 les Nacions Unides van aprovar els Drets de l'Infant. Aquests drets, que consistien en deu principis, varen ser ampliat el 1989 amb la Convenció sobre els Drets de l'Infant que va passar a tenir 54 articles. Si des de les Nacions Unides es va pensar que pel fet de ser infants necessiten especial protecció i cura a fi de que els seus Drets no siguin vulnerats, què pot succeir amb aquells infants amb algun tipus de diversitat funcional? I amb aquells infants que per la raó que sigui no es comuniquen a través de la parla? No resulta molt més fàcil que el seu entorn vulneri els seus drets?

És per aquest motiu que ens agradaria fer una relectura d'alguns dels articles d'aquesta Convenció en clau de les persones amb diversitat funcional.

### 1.2.1 Sobre la dignitat de les persones.

---

L'Article 28 punt 2 de la Declaració dels Drets dels Infants especifica que *“Els Estats membres han de prendre totes les mesures adequades per assegurar que la disciplina escolar sigui administrada de manera compatible amb la dignitat humana de l'infant i de conformitat amb aquesta Convenció.”* I com garanteixen els estats membres aquest dret si existeixen un gran nombre de professionals a les escoles que desconeixen aquesta convenció? I és que en aquesta convenció, concretament en aquest article, també a d'altres, es fa referència explícita a un dels elements més importants que aquesta manifesta que és la *dignitat humana*. Entenem que és important, no només pel valor ètic i moral que aquesta conté, sinó perquè tal i com ja hem exposat amb anterioritat, es té també en consideració al primer article de la Declaració dels Drets Humans. Al primer; ni al segon, ni al quart, ni al quinzè. Si la dignitat és inherent a les persones (ONU, 2006b), per què hi ha casos en els que és atorgada? Com dignifica a algú el fet de no tractar-lo com a una persona? Quina dignitat hi ha en dir-li a algú que ha de seure al fons de l'aula sol i apartat de la resta? Què hi ha de dignitat en les mirades que reben algunes persones amb diversitat funcional? Quina dignitat hi ha en el fet de ser menys valorat pel fet de tenir una diversitat funcional? Quina dignitat hi ha en les pràctiques inclusives dutes a terme per caritat? Com dignifica a algú el fet que es permetin totes aquelles pràctiques que vulnereu els seus drets? Quina dignitat hi ha en fer viure a algú l'exclusió? Remarcant també la importància de la dignitat humana, i el paper crucial que l'educació juga en la possibilitat i necessitat de fer efectiu aquest dret, en la Declaració de Salamanca, la UNESCO (1994, apartat 4) exposava que: *“Les escoles que es centren en el nen són a més a més la base per a la construcció d'una societat centrada en les persones que respecta tant la dignitat com les diferències de tots els éssers humans”*. Uns anys més tard, les Nacions Unides (2013, apartat 7), reafirmant aquest posicionament, i reconeixent la participació activa de tots els membres de la

societat, afirmaven que “*L’enfocament inclusiu valora als estudiants com a persones, respecta la seva dignitat inherent i reconeix les seves necessitats i la seva capacitat de fer una contribució a la societat*”.

Actualment, a nivell social, existeix certament distància entre els ciutadans de dret i els de fet (Carbonell, 2003). Tal i com hem pogut comprovar en el transcurs d’aquestes lleis les persones amb discapacitat són ciutadans de dret (és a dir reconeguts legislativament), no obstant, la persistència de tot tipus de pràctiques, com per exemple les segregadores, ens posa de manifest que no són ciutadans de fet, és a dir, que no se’ls atorga el reconeixement quotidià de la igualtat de drets. Així doncs, no són d’estranyar afirmacions com la de Pujolàs (2004, p.4) que ens exposen que: “*La societat, desgraciadament, manté encara moltes persones amb discapacitat –a elles pot ser més que a qualsevol altre- “immerses” en estructures deshumanitzadores i sotmeses a un alt grau de dependència que les converteix en “objectes”*. Qui decideix qui ha de ser tractat com a objecte i qui com a subjecte? O amb altres paraules, qui decideix qui és *digne* de tenir drets i qui no? Qui decideix quin és el grau de diversitat funcional que una persona pot tenir per poder accedir als mateixos drets que la resta de persones?

Tot i que estiguem fent un repàs a les lleis i pugui semblar quelcom molt llunyà o bé que forma part d’una altra òrbita, aquestes haurien de servir per valorar i transformar allò que succeeix a les escoles. Aquesta situació és un clar exemple del que veníem recollint: Una mestra afirmava que “*amb els infants que tenen algunes dificultats és normal que l’escola pugui fer coses però amb els que estan tan, tan, tan afectats ja pobres...*” En funció de quants “tan” un infant pot tenir els mateixos drets que la resta? En funció de quants “tan” un infant deixa de poder tenir dignitat? Possiblement seria en aquest punt on podria entrar el dilema en relació a si la inclusió cal o és possible en funció dels graus de diversitat funcional que puguin tenir les persones. Un dilema força generalitzat i que ha conviscut durant molt temps i segueix convivint amb les lleis que regulen els drets de les persones amb diversitat funcional. Quin tipus d’inclusió és aquella que no té en compte els que estan tan, tan afectats? No obstant, un dilema sense sentit si es contempla qualsevol realitat des de l’òptica dels drets. En aquest sentit resulta molt clarificadora una frase, que tot i que en desconeixem l’origen, ens semblava interessant de recollir: “*Un dret no és allò que algú t’ha de donar. Un dret és allò que ningú et pot prendre*”. És per això que tal i com assenyala la UNESCO (1994, apartat 3) “*El repte al que s’enfronten les escoles integradores és el de desenvolupar una pedagogia centrada en el nen, capaç d’educar amb èxit a tots els nens i nens compresos aquells que pateixen discapacitats greus*”.

### 1.2.2 Sobre la igualtat d’oportunitats.

---

Vernor (2007) afirma que els infants amb “discapacitats importants”, sobretot aquests, no gaudeixen dels mateixos drets ja que són peculiarment escasses les polítiques educatives i facilitats específiques que se’ls destina. Mentre existeixin afirmacions com la precedent hem de prendre consciència que difícilment s’estan respectant els *drets dels infants*. I és que aquesta afirmació resulta contradictòria amb l’article 28 apartat 1 que manifesta que “*Els estats membres reconeixen el dret de l’infant a l’educació, (...) basant-se en la igualtat d’oportunitats (...)*”.

La igualtat d’oportunitats és un dels aspectes que tan sovint ha estat malinterpretat. El que segurament ha donat lloc a aquesta interpretació ha estat la versió que es posa en pràctica del concepte. Lema (2010), assenyala que amb una versió minimalista d’aquest concepte, amb la simple universalització dels sistemes educatius ja es consideraria que s’està promovent aquest dret. Ara bé, amb una versió més àmplia del concepte no n’hi hauria prou amb aquest requisit mínim i per tant estariem lluny encara de garantir-lo en les condicions actuals. És important no perdre de vista que per garantir la igualtat d’oportunitats allò que en realitat cal que es posi en pràctica és l’equitat (OCDE, 2012). És en aquest sentit, que les directrius marcades per la UNESCO (1994) ja parlaven d’oferir, sempre en el marc de les escoles integradores, el suport addicional necessari a aquells infants que el requereixin per garantir una educació eficaç. Una educació, per tant que posa els esforços en contribuir a una societat més justa (Ainscow et. al. 2012).

Ja des de 1993, l’ONU va acordar un seguit d’accions per a garantir la igualtat d’oportunitats. Una d’aquestes

accions, considerada fonamental, era la presa de consciència social (Art.1), i amb aquest objectiu va especificar un seguit de punts. El punt 4 exposa que *“Els Estats han de vetllar per a que els programes d’educació pública reflecteixin en tot els seus aspectes el principi de la plena participació i igualtat”*. Com podem garantir a les escoles la plena participació i la igualtat si als centres existeixen gran nombre de formes organitzatives i didàctiques que reflecteixen el contrari? Podria ser justament la inclusió de tots els infants a l’aula el que ens permetés educar en la plena participació i igualtat, ja que aquest fet pot resultar poc convincent o fins i tot certament hipòcrita mentre restin infants sense poder gaudir de l’escolarització juntament amb els companys del carrer, barri o poble, amics, infants de la mateixa edat, cosins, etc. La mateixa ONU (2006b, Art.24), manifestava que els estats que en formen part *“reconeixen el dret de les persones amb discapacitat a l’educació i amb mires de fer efectiu aquest dret sense discriminació i sobre la base de la igualtat d’oportunitats, els estats part asseguraran un sistema educatiu inclusiu a tots nivells així com al llarg de la vida”*. Aquest compromís és recordat i reafirmat per l’OACDH (2014a).

La igualtat d’oportunitats, és quelcom tan bàsic que ha estat referenciat constantment des de fa anys en els documents expedits per les diferents organitzacions i governs mundials. Que quelcom tan bàsic com aquest dret hagi estat tantes vegades trepitjat, ens fa pensar que en funció dels contextos socials i les polítiques locals tots aquests drets són paper mullat, o bé, tal i com diu Parrilla (2004a) referint-se a la Declaració de Salamanca deu anys després, meres declaracions d’intencions. Seguint en aquesta línia la mateixa Parrilla (2004a, p.58) fa una reflexió al voltant de la Declaració de Salamanca que podria ser aplicable a totes aquestes lleis i documents i és que *“Degut a les mencionades circumstàncies socials i sobretot de canvi polític que van seguir la Declaració, el seu impacte va quedar restringit a àmbits de pensament molt limitats (com per exemple l’acadèmic) i el seu valor ha estat més retòric que real”*.

Un aspecte molt estretament vinculat a la igualtat d’oportunitats i que de la mateixa manera que aquesta es recull a tots els documents que hem consultat és la no discriminació de les persones amb diversitat funcional. Quina igualtat d’oportunitats hi ha en la discriminació? És per afrontar qüestions com aquesta que des de la Declaració de Salamanca (1994) es remarca la necessitat de crear escoles que incloguin a tots els nens i nenes, entenent que són aquestes les que, a banda d’oferir una educació de qualitat a tots els infants, permeten fer un pas important cap al canvi d’actituds discriminatòries i la creació d’una societat més justa i integradora. El respecte vers la diferència, l’eliminació d’actituds discriminatòries i el disseny d’una societat que pensi en tots i totes són el camí més segur cap a la inclusió social (Palacios, 2010). Resultarà molt difícil l’acompliment i el respecte als drets de les persones en la vida adulta si es permet i s’hi conviu des de la infància (SOLCOM, 2010), i a Espanya s’exclou i es discrimina des d’edats molt tempranes (SOLCOM, 2011).

A banda de recollir-ho com aquests documents que hem anat exposant, la Carta dels drets fonamentals de la Unió Europea el 2000 (Art.21) i la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat el 2006 (Art.5)<sup>28</sup> prohibeixen explícitament la discriminació. Quins pretextos acceptem com a vàlids per a discriminar algú?

Actualment però, segueix existint una profunda preocupació pel fet que en totes les regions molts dels nens i nenes amb diversitat funcional siguin objecte de formes múltiples de discriminació i hagin de fer front a importants obstacles per a poder gaudir del seu dret a l’educació sense dita discriminació (OACDH, 2014a). És per això que l’OACDH (2014b, punt 1) *“reafirma l’obligació dels Estats d’adoptar totes les mesures oportunes per a eliminar la discriminació contra les persones amb discapacitat i promoure, protegir i respectar els seus drets humans”*.

A la Convenció sobre els Drets dels Infants el tema de la discriminació es recull explícitament a l’apartat segon de l’article 2 en el que s’exposa que *“Els Estats membres prendran totes les mesures adequades per assegurar que l’infant estigui protegit contra tota classe de discriminació o càstig (...)”*. Ara bé, podríem entendre que des del moment en el que ens plantegem fer una lectura dels drets recollits en aquesta Convenció des de l’òptica de

---

(28) Cal matisar que la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat (2006) només insta als governs a dur a terme aquesta prohibició.

les persones amb diversitat funcional o tenen sentit treballs de recerca com el que estem elaborant és perquè en els sistemes socials i educatius contemporanis existeixen tot tipus de pràctiques discriminatòries; totes elles com a part d'un continuum, tot i que això no en legitima cap. És en aquest sentit que és necessari pensar, revisar i entendre aquestes pràctiques i aquests processos. A més, a fi de poder anar caminant per millorar-les cal que tinguem present sobretot la perspectiva de les persones que viuen la discriminació en la seva pròpia pell.

### 1.2.3 Sobre el dret a ser escoltat, opinar, decidir.

---

És en la direcció de donar veu i escoltar als infants que el punt 1 de l'article 12 manifesta que "*Els Estats membres han d'assegurar a l'infant amb capacitat de formar un judici propi el dret a manifestar la seva opinió en tots els afers que l'afectin. Les opinions de l'infant han de ser tingudes en compte segons la seva edat i maduresa*". Què succeeix amb aquells infants que no parlen? El fet de no parlar vol dir que no puguin tenir un judici propi? Qui decideix, per tant, per a aquells infants que no parlen si poden anar a l'aula ordinària o bé han d'anar a les Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE) o als Centres d'Educació Especial (CEE)? ja que aquests són *afers que els afecten* directament. "*A mi no m'agrada sortir de l'aula per anar a reforç*". Aquesta era la manifestació d'un judici compartit entre els nou<sup>29</sup> infants que conformaven un grup de reforç de matemàtiques. En una situació semblant es trobava una nena d'aquesta mateixa escola que tot hi haver manifestat en múltiples i repetides ocasions que volia fer el mateix que la resta dels seus companys i companyes la seva situació continuava sent la d'haver de sortir de l'aula per anar a l'USEE a fer reforç personalitzat, acabar les fitxes que no havia acabat a l'USEE quan tornava a l'aula i, en múltiples ocasions, estar al fons de l'aula amb alguna mestra de reforç fent les fitxes que li proposaven. Per què no es tenia en compte la seva opinió? A més, i si l'argument que s'usa per justificar el fet de treure-la de la classe —"*aquesta nena no aprèn*"— fos la manifestació de l'infant o bé la resposta a no ser escoltat? És a dir, i si aquesta nena es dedicués a no aprendre el que se li planteja a través de les fitxes que se li ofereixen des de l'USEE perquè, tal i com ella explicitava, desitja no sortir de l'aula o restar al fons amb la mestra i fer el mateix que els seus companys i companyes? Actualment encara existeixen tot tipus de barreres que provoquen que els infants no només no siguin escoltats, sinó que ni tant sols se'ls senti (Campoy, 2013). Són moltes les persones amb diversitat funcional que no poden gaudir del dret a l'autodeterminació i del poder de decisió (Wehmeyer et. al. 1996; Wehmeyer, 2009).

Tothom pot tenir una opinió i/o emetre un judici i més si es tracta d'una opinió pròpia. Tothom pot manifestar si li agrada una cosa o no, o bé si hi està d'acord o no. Per tant, també aquells infants que no ho manifesten amb paraules. No obstant, aquests només ho podran explicitar si el seu entorn els vol o pot escoltar (Porter, Ouvry, Morgan i Downs, 2001). Així doncs, aquest ha de ser un dret que ha de començar a formar part de la cultura social de pensament. I és que les pròpies persones amb discapacitat són les fonts d'informació més autoritzades sobre el que necessiten (UNICEF, 2013), o bé desitgen.

En aquest sentit l'article 12 apartat 2, declara que "*l'infant ha de tenir especialment l'oportunitat de ser escoltat en qualsevol procediment judicial o administratiu que l'afecti, bé directament, bé per mitjà d'un representant o d'una institució adequada, d'acord amb les normes de procediment de la legislació*". Com a procediment administratiu podem entendre el règim d'escolarització o el fet de repetir curs? Decisions d'aquesta índole no s'haurien de poder prendre sense escoltar l'infant en qüestió. I és que en decisions tant importants a la vida d'un infant pensem que no haurien de ser vàlids arguments com "*però si no parla*", ja que tot i que pot ser cert que l'infant no parli, també és cert que manifesta i comunica d'una manera o d'una altra i per tant té dret a ser escoltat. La mateixa ONU (2006a) en definir els *Drets dels Infants amb Discapacitat* a l'apartat 32 afegeix que "*S'ha de proporcionar als infants la forma de comunicació que necessitin per facilitar l'expressió de les seves opinions*". Aquest dret ha

---

(29) Val a dir que d'aquests nou n'hi va haver una que també va manifestar: "*a vegades està bé sortir perquè aquí -referint-se a l'aula de reforç- a vegades fem coses menys avorrides*". I no es podrien fer coses *menys avorrides* en el marc de l'aula ordinària? Seria bo doncs canviar la dinàmica de l'aula ordinària de manera que els infants estiguin motivats i aprenguin de manera significativa (Ausubel, 1963; Martín i Solé, 2002).



de ser un dret garantit a tots els infants, siguin quines siguin les seves característiques i independentment del tipus i grau de discapacitat, també aquells amb discapacitats greus i profundes (UNICEF, 2013). Seria molt important sensibilitzar els professionals i els entorns on es trobin aquests infants a fi de que s'escoltin i s'intentin interpretar les seves expressions amb l'objectiu de convertir-les en opinions, i quan sigui necessari en decisions de manera que també les persones amb discapacitat puguin decidir lliurement (ONU, 2006b). I si no se'ls escolta directament, tal i com especificava l'article 12, cal fer-ho *per mitjà d'un representant* com molt bé podrien ser els seus pares. Per tant, seria bo consultar als pares en relació a les decisions que es prenguin amb els seus fills evitant que succeeixi, com en algunes ocasions, que aquests només són informats, per tant no consultats, de les decisions que s'han pres en relació al procés escolar que viu el seu fill.

Respecte al que exposa l'article 12 dels Drets dels Infants, a la Declaració de Montreal (2004)<sup>30</sup> es pronuncien d'una forma molt més clara i concisa:

6. *“a) Les persones amb discapacitats intel·lectuals tenen el mateix dret que les altres persones a prendre decisions sobre les seves pròpies vides. Fins i tot les persones que tenen dificultat per a fer eleccions, prendre decisions i comunicar les seves preferències, poden prendre decisions encertades per a millorar el seu desenvolupament personal, la qualitat de les seves relacions amb els altres i la seva participació comunitària. (...), les persones amb discapacitats intel·lectuals han de rebre el suport necessari per a prendre aquestes decisions, comunicar les seves preferències i que ambdues siguin respectades. Les persones amb una discapacitat intel·lectual que tinguin dificultats per a realitzar eleccions i prendre decisions independents han de poder beneficiar-se de les lleis i polítiques que reconeixin i promoguin el suport per a prendre les seves pròpies decisions. Els Estats han d'oferir els serveis i els suports necessaris a fi de facilitar que les persones amb discapacitat intel·lectual prenguin decisions sobre qüestions significatives per a les seves pròpies vides;*

*b) Sota cap circumstància les persones amb discapacitats intel·lectuals seran considerades totalment incompetents per a prendre decisions per raó de la seva discapacitat. Únicament en circumstàncies extraordinàries, el dret de les persones amb discapacitats intel·lectuals a prendre les seves pròpies decisions pot ser legalment interromput. Tal suspensió ha de ser limitada en el temps, subjecta a revisions periòdiques i aplicada únicament a les decisions específiques per a les quals una autoritat competent i independent hagi determinat la falta d'aptitud;*

*c) Aquesta autoritat ha d'establir, amb evidències clares i convincentes, que s'han brindat els suports apropiats i s'han considerat totes les alternatives menys restrictives abans de nomenar un representant personal que exerceixi el consentiment substitutiu. (...) El representant o tutor que exerceixi el consentiment substitutiu ha de tenir en compte les preferències de la persona amb discapacitat intel·lectual i fer tot el possible per prendre la decisió que aquesta persona hagués pres si hagués pogut fer-lo per sí mateixa.”*

#### *1.2.4 Sobre l'interès primordial de l'infant.*

I és que les opinions i les decisions són importants ja que solen i/o poden comportar accions. Tal i com especifica l'apartat 1 de l'article 3 *“En totes les accions que concerneixen l'infant, tant si són portades a terme per institucions de benestar social públiques o privades, tribunals de justícia, autoritats administratives o cossos legislatius, la consideració principal ha de ser l'interès primordial de l'infant.”* La mateixa ONU (2006a) concreta aquest

---

(30) En la que es van reunir, l'any 2004, en el marc de la Conferència internacional OPS/OMS sobre la discapacitat intel·lectual, persones amb discapacitats intel·lectuals i altres discapacitats, famílies, representants de persones amb discapacitats intel·lectuals, especialistes del camp de la discapacitat intel·lectual, treballadors de la salut i altres especialistes del camp de la discapacitat, representants dels Estats, proveïdors i administradors de serveis, activistes, legisladors i advocats.

article especificant que “*L’interès superior del nen té particular importància en les institucions i centres que ofereixen serveis als nens amb discapacitat*”. Quan determinats professionals decideixen per a un infant que el millor per a ell és que assisteixi sempre a l’aula o centre d’educació especial, perquè no pot seguir “el ritme” de l’aula ordinària, es fa realment per *l’interès primordial de l’infant*? O bé per la comoditat que suposa treure’l de l’aula o el centre? Perquè a partir del que estem descobrint a través de la lectura de les lleis allò d’*interès primordial de l’infant* hauria de poder ser també que es pogués *desenvolupar en societat i amb igualtat d’oportunitats*. En conseqüència, el que els professionals haurien de decidir no hauria de ser moure determinades estructures organitzatives i/o didàctiques ancorades en perspectives obsoletes i dur a terme els canvis necessaris a fi de que a l’aula es desenvolupin activitats i dinàmiques que respectin la diversitat i que per tant hi puguí ser i aprendre tothom? I és que si existeixen escoles que porten a terme aquestes dinàmiques de treball que permeten la inclusió de tothom, per què n’hi ha que no ho fan?<sup>31</sup> Vinculat a aquests interrogants ens ha semblat molt suggerent un dels textos recollits a un llibre que tot i que el seu original data del 1967 recull excel·lents reflexions que segueixen sent contemporànies. Carta a una mestra (Alumnes de l’escola de Barbiana, 1998. p.14):

*“Aquesta ha estat la nostra primera trobada amb vosaltres. A través dels nois que no voleu. També ho hem vist nosaltres que amb ells l’escola esdevé més difícil. Alguna vegada ve la temptació de treure’ls de sobre. Però si es perden ells, l’escola ja no és escola. És un hospital que cura els que estan bons i rebutja els malalts. Esdevé un instrument de diferenciació cada vegada més irremeiable. I vosaltres us atreviu a fer aquest paper en el món? Aleshores crideu-los de nou, insistiu, torneu a començar des del principi, malgrat que hàgiu de passar per boigs. Val més passar per boig que no pas ser instrument de racisme.”*

### 1.2.5 Sobre el dret a la identitat.

En el conjunt dels articles 7 i 8, entre d’altres coses, s’especifica que els infants tenen dret a *un nom i a una identitat*. Tot i que a primer cop d’ull pot semblar que és un dret que no se sol vulnerar, ens sorprendria saber la quantitat d’infants que en el marc de l’escola perden el nom per passar a ser identificats a través d’alguna de les etiquetes diagnòstiques<sup>32</sup> que se’ls atribueix. S’ha convertit en habitual sentir als mestres parlar del marroquí de la meua classe, la xinesa, l’autista, el pluri<sup>33</sup>, el TDAH<sup>34</sup>, etc. I fins i tot podem sentir a mestres comentar “*sí, sí, ja em diràs com t’ho faries a la meua aula si tinc set marroquins, un romanès, quatre TDAH, vuit amb dificultats d’aprenentatge*<sup>35</sup>, *només en tinc quatre o cinc de normals*”. Com dèiem un conjunt d’etiquetes que han fet perdre

(31) I més quan aquest article “*ha de ser la base per elaborar els programes i les polítiques*” i tenir-se present degudament en tots els aspectes de l’atenció i protecció dels infants en tots els entorns, serveis o mesures que l’afectin (ONU, 2006a. apartat 29).

(32) Hi ha una certa tendència al diagnòstic i certificació vinculada a la pressió de l’escola o d’allò social degut a la distància entre els comportaments de l’infant i els models concrets de “normalitat” establerts. Alguns autors sostenen que sovint aquest tipus de certificació és més l’efecte d’una mala escolarització que d’una real discapacitat evolutiva, tendint a bolcar sobre l’alumne fins i tot els problemes i les dificultats de l’escola per acollir a tothom (Cantoni, 2006).

(33) Com si el fet d’usar el terme “*pluri*” per referir-se a un infant que consideren amb diverses afectacions “*plurideficient*” generés quelcom més familiar i acollidor, fet que pogués contribuir a la seva estabilitat emocional, creixement i desenvolupament personal, en comptes de ser una etiqueta més, una imatge social.

(34) Per referir-se a aquells infants que han estat diagnosticats amb Transtorn per Dèficit d’Atenció i Hiperactivitat. A més, resulta molt curiós com avui en dia existeix un nombre tan elevat d’infants amb TDAH. No serà que cada vegada que apareix una categoria diagnòstica es disparen el nombre d’infants diagnosticats? En relació a aquest interrogant recentment vam trobar un article al diari que pot resultar interessant de consultar ja que Allen Frances, que va dirigir durant anys el “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders” (DSM), qüestiona l’origen d’alguns trastorns. Aquest article es titula: “*Convertimos problemas cotidianos en trastornos mentales*” (Annex 2). A més a més, quan parlem de dèficits d’atenció no seria més raonable plantejar-nos com captar l’atenció dels infants com per exemple a través de fortes motivacions en comptes de fer ús de determinats fàrmacs? En relació als infants amb TDAH, voldríem convidar al lector a gaudir de la següent font videodocumental ja que ens resulta molt il·lustradora. Sir Ken Robinson, el febrer de 2006 a Monterey (Califòrnia) en el marc d’unes conferències organitzades per TED (“Technology, Entertainment, Design”) va dur a terme una ponència amb el títol: “*How schools kill creativity*” A banda del fet que compartim totalment les idees exposades per Robinson, al minut 15:09 de la seva conferència apareix un exemple en relació al TDAH que esperem que els resulti inquietant també a vostès. (Annex 3)

(35) Que tot i tractar-se d’un concepte relatiu en funció del currículum establert, els sistemes d’avaluació que s’apliquin, etc. (Marchesi i Martín, 1994), és un altre dels conceptes/categories que s’usa a diari per referir-se als infants a les escoles.

el nom i conseqüentment la identitat a molts infants. Aquesta pot ser una situació preocupant a les escoles degut a que, a banda de l'estigmatització dels infants que aquest fet pot suposar<sup>36</sup>, no podem menysprear la potència de l'etiqueta en l'expectativa i de l'expectativa en l'aprenentatge (Dunn, 1986; Rogers, 1987). A banda de l'efecte que l'ús de les etiquetes pugui tenir en l'aprenentatge de l'infant, ens preguntem si: les podem considerar com a atacs il·legals a l'honor i reputació d'un infant? L'article 16 de la Convenció dels Drets dels infants contempla que "*Cap infant no pot ser subjecte d'interferències arbitràries (...), ni d'atacs il·legals al seu honor i reputació*". Existeixen infants que malviuen internament l'ús quotidià de les etiquetes a l'escola. No només l'ús que en pugui fer el mestre sinó també aquell que en fan els companys (Vlachou, 1999). A més, no podem descartar el fet que les etiquetes poden néixer fruit de l'ús que fa l'entorn de determinades característiques d'un infant, però també de formes d'organització escolar basades en perspectives segregadores.

Quan dos professionals parlen amb to despectiu de les característiques i possibilitats d'un infant en presència d'aquest i/o d'altres, no és també aquest fet un atemptat al seu *honor i reputació*? Si això passa amb infants que no tenen afectacions importants, què pot passar amb aquells que tenen una etiqueta basada en un diagnòstic o categoria mèdica? Es podria concebre aquest fet com a tracte degradant? Respecte a la degradació, l'article 37 especifica que "*Els Estats membres han de vetllar que: a) Cap infant no sigui sotmès a tortura o cap altre tractament o càstig cruel, inhumà o degradant. Especialment, no s'ha d'imposar la pena capital ni la de presó perpètua sense la possibilitat d'excarceració pels delictes comesos per menors de 18 anys*". Tracte degradant, abusiu, negligent, etc. tractes que no es mereix ningú, no obstant els infants amb diversitat funcional són més susceptibles a ser candidats per veure/viure com se'ls vulnera aquest dret. Sigui a l'entorn que sigui dels que formen part sovint són objecte de violència física, mental i són especialment vulnerables -a causa de les dificultats per desplaçar-se, escoltar, rentar-se...- al descuit i al tracte negligent (ONU, 2006a). Encara que sembli impossible que al segle XXI existeixin situacions d'abús i maltractament l'informe SOLCOM (2011) ens indica que és la segona causa de denúncia de violació dels drets dels infants amb diversitat funcional. En aquesta mateixa direcció Campoy (2013), referint-se a les dades consultades a l'*Informe del Centro Reina Sofía sobre Maltrato Infantil en la familia en España* declara la necessitat d'actuar per protegir els infants amb diversitat funcional ja que existeix un greu problema.

Pel que fa al tema de la presó perpètua, tot i no tractar-se d'un tema vinculat a la nostra recerca, però ja que tal i com hem esmentat estem fent una lectura dels drets dels infants amb clau de les persones amb diversitat funcional, sí que ens agradaria aprofitar l'ocasió per denunciar aquelles situacions en les quals es fa viure a les persones amb diversitat funcional la mateixa sensació de privació de llibertats que si estiguessin condemnats. Quin delictes han comès per rebre aquests tractes? Echeita (2008a) citant un text de Montiel (2002, p.31) va fer una aportació molt interessant que tot i que aplicable a moltes situacions pot reflectir perfectament aquesta: "*quan les víctimes es converteixen en culpables*". Tancats en institucions, educatives o no, els infants amb diversitat funcional resten obligats a seguir unes normes, ocultes o no, que en masses ocasions vulnereu els seus drets. Centrant-nos en l'escola, podem trobar diferents formes d'excedir-se contra els infants amb diversitat funcional (ONU, 2006a). En aquest sentit, un altre dels drets que no se'ls sol respectar és el recollit a l'article 31 en què s'especifica que: "*1. Els Estats membres reconeixen el dret de l'infant al descans i a l'esplai, al joc i a les activitats d'esbarjo adequades a la seva edat, i a participar lliurement en la vida cultural i les arts. 2. Els Estats membres han de respectar i promoure el dret de l'infant a participar plenament en la vida cultural i artística i han d'afavorir oportunitats de participació en activitats culturals, artístiques, recreatives i d'esplai*". Quan els infants amb diversitat funcional són obligats a estar hores i hores repetint de forma mecànica una mateixa tasca no se'ls vulnera el dret al descans? I quan per la raó que sigui són castigats sense pati? Fins i tot hi ha infants que són castigats sense pati per ser més lents que els seus companys en la realització de determinades tasques. A més, a l'escola, hi pot haver determinades formes organitzatives que també transgredeixen aquest dret. En l'elaboració dels horaris s'hauria de tenir present a fi de que no es donessin situacions com per exemple que un infant que s'ha passat la franja horària del pati esmorçant (perquè aquest àpat li requereix sempre més temps degut a que a banda d'ingerir aliment es procura treballar de-

---

(36) Que ja per sí mateix és un dels elements que suposa una barrera a l'hora de dur a terme experiències inclusives.

terminats hàbits) acte seguit, sense descans, tingui una sessió de fisioteràpia.

Pel que fa al joc, deixar que un infant rondi a pocs metres de la persona que el controla és jugar? És dret al joc o a la pastura? En un seminari que va realitzar a la Universitat de Vic, Francesco Tonucci (2009) explicava que l'infant fins als 10 anys hauria de poder jugar com vol i on vol. Moltes vegades l'única opció de joc que tenen els infants amb diversitat funcional és la individual perquè surten al pati sols quan la resta d'infants ja han tornat a l'aula. I dins de l'aula o les USEE difícilment trobarem infants amb diversitat funcional jugant ja que sempre tenen alguna tasca a fer o a reforçar. Pot ser des de les escoles hi ha la convicció que tenen tantes coses a aprendre que no poden dedicar temps al joc. El mateix pot passar amb les expressions artístiques ja que aquestes sovint es troben sotmeses a una idea preconcebuda que cal reproduir amb exactitud, i tota expressió que se n'allunya no és correcta<sup>37</sup>. A més, quan es tracta d'infants amb afectacions importants fins i tot se'ls nega la possibilitat d'acudir a obres de teatre o concerts per culpa d'arguments com “*quin profit vols que en tregui*” o bé “*i si es posa a cridar a mitja obra què!?*”. Davant d'aquests fets doncs, què haurien de fer els estats membres per tal d'*afavorir* que els infants gaudeixin d'*oportunitats de participació en activitats culturals, artístiques, recreatives i d'esplai*?

#### 1.2.6 Sobre les responsabilitats de la societat.

---

Recuperant la segona part de l'article 28 punt 2 la Declaració dels Drets dels Infants en la que s'especifica que la disciplina escolar ha de ser administrada “*de conformitat amb aquesta Convenció*”, volem referir-nos a aquest com un element important i a tenir en compte ja que aquesta Convenció, tal i com hem pogut anar veient i seguirem fent-ho, marca gran nombre d'aspectes a tenir en compte si volem que les dinàmiques de les escoles respectin els drets dels infants. A més, no es tracta únicament de les directrius que es van establir el 1989 en els 54 articles de la Convenció dels Drets dels Infants sinó que aquesta ha estat la base en la que s'han inspirat les diferents lleis i tractats posteriors. Fins i tot les lleis que s'han desenvolupat 18 anys després en respecten l'essència. A banda dels valors i propòsits que aquestes lleis recullen, al tractar-se, la majoria, de documents promoguts per l'ONU, un altre aspecte en què coincideixen és en el de demanar la responsabilitat dels estats membres. És legítim que ho facin ja que els poders polítics dels diferents estats membres són qui té la posició, l'obligació i els recursos per poder desenvolupar i decretar tots els aspectes que s'aborden en aquestes lleis. Així doncs, si no existeixen més lleis que regulin i promoguin una millor inclusió de les persones amb diversitat funcional és perquè els càrrecs polítics des dels quals es podria lluitar per a aquest fet estan ocupats per persones sense diversitat funcional? Arribats a aquest punt també ens podríem plantejar si la inclusió és únicament responsabilitat dels poders públics. Un dilema interessant si tenim en compte que entenem que és major la responsabilitat del grup majoritari que la del minoritari en la consecució dels processos d'integració per ser qui, com hem especificat, té el poder i els recursos (Carbonell, 2003), però al mateix temps defensem que “*no són únicament les administracions qui defineixen i porten a la pràctica les polítiques educatives, (...) sinó també a l'uníson cada centre escolar quan planifica i executa els seus “projectes” institucionals (PEC, PCC,...) així com també cada professor o professora quan entra a la seva aula i tanca la porta darrera de sí.*” (Echeita, 2005, p.7).

#### 1.2.7 Sobre les ajudes i serveis.

---

Un altre dels dilemes que més habitualment acompanya els processos d'inclusió educativa és el que pertany als aspectes tractats en els punts 2 i 3 de l'article 23 de la Convenció dels Drets dels Infants. El punt 2 exposa que “*Els Estats membres reconeixen el dret de l'infant disminuir a rebre atencions especials i vetllaran perquè, d'acord amb els recursos disponibles, es presti a l'infant beneficiari i als qui tinguin la responsabilitat de la seva cura*

---

(37) Referent al tema de l'art ens sembla molt suggerent el treball de Maite Pujol (2007), *Interaccions amb l'art a l'educació infantil*. Si el lector vol consultar aquest treball trobarà l'enllaç a l'Annex 4.

*l'ajuda sol·licitada, i que aquesta sigui l'adequada a la situació de l'infant i dels pares o d'altres persones que en tinguin cura.*" Quins són els recursos o les atencions necessàries per a que els infants puguin viure processos inclusius? Es disposa actualment dels recursos necessaris per dur a terme processos inclusius a les escoles? Es valora realment la provisió de recursos en funció de les necessitats concretes dels infants? Una de les conclusions a la que van arribar a partir de les seves experiències viscudes els joves amb diversitat funcional reunits en l'elaboració de la Declaració de Lisboa (2007) és que cap necessitat hauria de ser ignorada. Si existeixen necessitats ignorades la inclusió es pot convertir en una qüestió de recursos, sobretot quan ens trobem amb països que no fan les inversions necessàries per a garantir serveis a les persones amb diversitat funcional (ONU, 2006a). No obstant, en aquest punt cal que recordem l'exemple exposat en l'apartat I. *La meva història de vida. L'origen del camí* quan ens referim al mestre Giampiero Matulli capaç de dur a terme a l'aula experiències increïbles sense la necessitat de recursos extraordinaris. En aquest sentit Ainscow<sup>38</sup> explica que els recursos són importants però possiblement no el més important. Així doncs, què és realment important en els processos inclusius? Són veritablement els processos d'inclusió educativa una qüestió de recursos?

Referent als recursos no podem obviar el que recull l'article 3 apartat 3er de la Convenció dels Drets dels Infants: *"Els Estats membres han d'assegurar que les institucions, els serveis i els equipaments responsables de l'atenció o la protecció dels infants compleixin les normes establertes per l'autoritat competent, especialment pel que fa a la seguretat, la salubritat, el nombre i la competència del personal, i també que hi hagi supervisió professional."* En aquest apartat podríem desenvolupar un o diversos interrogants per cada un dels elements que conté com per exemple *el nombre* de serveis i ajudes és l'adequat? La *competència del personal* és la idònia?

Sigui una qüestió de recursos o no, volem exposar una dada que ens pot fer pensar. Tal i com exposen les lleis que hem revisat, els governs han de garantir les condicions i recursos necessaris perquè es porti a terme la inclusió de totes les persones. Tot i que la inversió que l'Estat Espanyol dedica a l'educació és important, l'any 2009 va ser de 2.988 milions d'Euros<sup>39</sup> segons la Intervenció General de la Administración del Estado (IGAE)<sup>40</sup>, sembla insignificant si la comparem amb les despeses en defensa que el 2009 van ser de 12.196 milions d'Euros segons la OTAN<sup>41</sup>. Curios, si més no, quan *"Les societats actuals concedeixen una gran importància a l'educació que reben els seus joves, en la convicció que en depenen tant el benestar individual com el col·lectiu. (...)"* i a més tenint present que *"una bona educació és la riquesa més gran i el principal recurs d'un país i dels seus ciutadans."* (Preàmbul LOE, 2006).

Vinculat al punt 2, tal i com destacàvem, l'article 23 conté l'apartat 3er que especifica que *"En consideració a les necessitats especials de l'infant disminuït, l'ajuda donada d'acord amb el paràgraf 2 ha de ser gratuïta sempre que sigui possible, tenint en compte els recursos econòmics dels seus pares o de les altres persones que en tinguin cura, i ha d'anar destinada a assegurar que l'infant disminuït tingui accés efectiu a l'educació, la formació, els serveis d'atenció a la salut, la preparació per al treball, i les oportunitats d'esplai, i que rebi aquests serveis de manera adequada per a aconseguir la màxima integració social i desenvolupament individual possibles, inclòs el desenvolupament cultural, i espiritual"*. Mantenir una estructura econòmica que permeti la garantia d'aquests drets no ha de ser tasca fàcil per als nostres governs<sup>42</sup>, però, per què no es retalla en armament en comptes de en drets? Per què hem d'aguantar com a ciutadans determinades estructures econòmiques en benefici d'uns quants i en perjudici de molts? No podem perdre de vista el fet que al nostre context actual l'augment de les desigualtats

(38) En una entrevista que li va realitzar Parrilla (2001).

(39) Si el lector ho desitja pot consultar els pressupostos de l'estat a l'Annex 5. Ens hem centrat en l'any 2009 perquè encara no s'havia entrat de ple en la crisi econòmica que ha tingut lloc aquests darrers anys. Aquesta crisi ha tingut una incidència directe en els pressupostos fent descendir el d'educació fins a 1.945 milions d'euros l'any 2013.

(40) La IGAE s'enquadra a la Secretaria d'Estat d'Hisenda i Pressupostos i és l'òrgan de control intern de la gestió econòmicofinancera del sector públic estatal i el centre directiu i gestor de la comptabilitat pública.

(41) A l'Annex 6 es mostren les "Defence expenditures of NATO countries".

(42) Sovint els governs al·leguen manca de recursos per poder suportar un sistema que inclogui a tots als infants però aquest fet és una fal·làcia si tenim en compte que mantenir una educació segregada en centres especials és entre set i nou vegades més car que un sistema inclusiu (SOLCOM, 2011).

està generant noves bosses d'exclusió social i infantil (Carbonell, 2010), fet que encara s'accentua més per a aquells infants amb diversitat funcional, que estant patint realitats molt complexes (Campoy, 2013).

Si les ajudes que s'ofereixin als infants amb diversitat funcional han d'anar destinades a assegurar *l'accés efectiu* d'aquests a *l'educació* és important que aquestes ajudes no s'ofereixin des d'institucions o centres en els que els tractin com a pacients, ni des d'aules en les que se'ls consideri un problema. De quina manera, per tant, podem garantir *l'accés efectiu* dels infants amb diversitat funcional a *l'educació*? Si els serveis s'han de rebre de *manera adequada per aconseguir la màxima integració social* seria bo que aquests formessin part del marc socialitzador de l'infant. Com poden contribuir els mestres de suport a la *màxima integració social* dels infants quan els mantenen fora de l'aula fent determinades activitats mecàniques? Lorna Idol (1998) en un estudi en què analitzava algunes qüestions clau en la construcció d'escoles inclusives, va concloure, entre d'altres coses, que qui era més reticent a la inclusió dels infants amb diversitat funcional eren els propis mestres d'educació especial. Què succeeix quan "els serveis" són qui exclou? L'article 23 també especifica que les ajudes ofertes a l'infant siguin *adequades per aconseguir el desenvolupament individual*, que és important que sigui integral (Carretero, Pujolàs i Serra, 1997). En aquest sentit cal que considerem que hi ha entorns que imposen més restriccions que d'altres (Gottlieb, 1981) i activitats que suposen més desenvolupament que d'altres (Vigotsky, 1988).

Tal i com acabem de veure, el punt 3 de l'article 23 proposa que les ajudes i serveis que s'ofereixin als infants amb diversitat funcional han d'anar destinades a assegurar que l'infant amb diversitat funcional *tingui l'accés efectiu a l'educació*, i que a més li permetin *aconseguir la màxima integració social i desenvolupament individual*. Referint-se també a la finalitat de les ajudes i serveis, la Declaració de Montreal (2004, apartat 5.b) manifesta que han d'estar *basades en les necessitats, així com en el consentiment lliure i informat de les persones amb discapacitat* i l'ONU (1993, Art.4) i el Parlament Europeu (2001, Art.26) especifiquen que han d'anar dirigides a *garantir i augmentar l'autonomia*. Aquests aspectes ens fan pensar en si: es tenen en compte les *necessitats* reals dels infants a l'hora de proporcionar-los les ajudes i els serveis? Qui decideix quines són les *necessitats* dels infants amb diversitat funcional i en el procediment de fer-ho cerca i/o té en consideració el *consentiment lliure i informat* dels infants a l'hora de proporcionar-los determinades ajudes i serveis? Com poden contribuir les ajudes i serveis a un efectiu *augment de l'autonomia*? A quin preu poden pagar els infants amb diversitat funcional *l'autonomia*, la *màxima integració social*, etc. que se'ls ofereix des de les ajudes i els serveis? I és que garantir aquests drets no té sentit si això va en contra de les persones. Una mala organització dels serveis, ajudes o bé de la didàctica de l'aula pot donar lloc a la vivència d'experiències negatives per part dels infants amb diversitat funcional. Sovint l'intent d'oferir aquests drets xoca contra un conjunt de barreres que cal anar desmuntant a fi de que els processos inclusius es portin a terme de la millor manera possible i no es tracti de processos replets d'ombres (Echeita et.al, 2009).

### 1.2.8 Sobre la qualitat de vida i el benestar.

---

No podem obviar el benestar i la qualitat de vida dels infants amb diversitat funcional. Quelcom que per a nosaltres han tingut molt de pes en aquesta recerca. L'article 3 punt 2 de la Convenció dels Drets dels Infants especifica que "*Els Estats membres es comprometen a assegurar als infants tota la protecció i atenció necessàries per a llur benestar, (...) i, amb aquest fi, han de prendre totes les mesures legislatives i administratives adequades*". Estan protegits doncs els infants a les escoles? Com tenim en compte el *benestar* dels infants a les escoles? La *protecció* dels infants amb diversitat funcional i *llur benestar* també hauria de ser una finalitat de l'educació. És per aquest motiu que ha de ser quelcom que no només es reculli de forma més explícita en les lleis sinó que al mateix temps s'impulsi. No obstant, Echeita i Simón (2007) afirmen tenir una sensació paradoxal ja que mentre per un cantó s'ha reconegut la importància de l'educació per a una vida de qualitat, hi ha hagut també una frenada significativa de les polítiques en relació a aquest aspecte en moltes de les comunitats autònomes. Una sensació d'estancament que comparteix també Barnes (2007).

Muntaner (2013, p.35) remarca la importància de la qualitat de vida en els processos d'innovació i d'inclusió educativa: “*Els centres escolars que inicien un procés de canvi i innovació cap a la implantació d'un model educatiu inclusiu requereixen tres elements bàsics per a estructurar les seves propostes: per una part el nou concepte de discapacitat no basat en la patologia i les limitacions sinó en les barreres i facilitadors que es troben en el context; per altra part, un referent teòric clar i precís sobre el significat i el procés a seguir per a implantar un model d'escola inclusiva, i finalment, la incorporació a aquest model del concepte de qualitat de vida com a base per a introduir la cerca de la qualitat de l'educació*”. Així doncs, l'aplicació d'aquest concepte a les escoles ens ha de permetre tenir un coneixement de la realitat i avaluar els canvis necessaris, tant en els programes, com en la provisió de suports, com fins i tot en les polítiques (Muntaner, 2013; Muntaner et. al. 2010; Jové et. al. 2005), per a avançar en l'educació integral de les persones, i cap a una educació inclusiva i de qualitat (Muntaner, 2013). A més, i tenint present l'accés dels infants amb diversitat funcional a les escoles, seria bo recuperar les paraules de Goode (1997) quan afirma que concepte de qualitat de vida ha de ser el principi que orienti les accions destinades a les persones amb diversitat funcional.

Tal i com exposàvem en les línies precedents en funció de com organitzem els serveis, els suports i/o la didàctica de l'aula tindrem més o menys present el *benestar* dels infants. En conseqüència ens interessen aquelles formes organitzatives i didàctiques que ens permetin crear entorns emocionalment equilibrats en els que els infants se sentin a gust. Entorns ens els que es tenen en compte les relacions, els elements afectius, la motivació, es dona pes a la cooperació i l'ajuda mútua, es valoren les possibilitats dels infants, etc. (Cuomo, 1999, 2004, 2005; Ainscow, 2001b; Pujolàs, 2003). El rendiment acadèmic per tant, no pot ser allò més rellevant tal i com està succeint, sinó que la fita ha de ser que l'educació es centri en millorar la qualitat de vida de totes i cadascuna de les persones (Verdugo, 2009).

Per guiar als centres en l'avaluació de la qualitat de vida, com vèiem un element tant indispensable per als processos d'inclusió, ara tenim la sort de comptar amb l'instrument (Muntaner et. al. 2010) dissenyat per un equip d'investigadors des de les Illes Balears, així com en el seu moment vam disposar de l'índex per la inclusió per avaluar el grau d'inclusió de les escoles.

Són diversos els autors que coincideixen en assenyalar que la definició del concepte de qualitat de vida de les persones (amb o sense discapacitat) és quelcom molt complexe i que ha anat evolucionant al llarg de la història (Aróstegui 2002; Schalock i Verdugo, 2003; Vega, 2010; Verdugo et. al. 2012). No obstant, Muntaner (2013, p.38) assenyala que existeix “*un ampli acord a l'hora d'emmarcar aquest concepte en una determinada posició i, en aquest sentit, assenyalar que es tracta d'un concepte holístic i multidimensional que combina elements subjektius, referits al grau de satisfacció que la persona experimenta en relació a la cobertura de les seves necessitats, i objectius, referits a les condicions de vida que l'entorno li ofereix*”. Vistes aquestes dificultats per establir una definició concreta de qualitat de vida la comunitat científica ha optat per establir un marc conceptual comú en que uneixi dimensions i indicadors de qualitat de vida (Verdugo et. al. 2012).

Pel que fa a les dimensions que conformen la qualitat de vida, les més reconegudes per la comunitat científica al llarg dels anys han estat les que planteja Schalock (1997, p. 25):

- *“Benestar emocional: Seguretat, felicitat*
- *Relacions interpersonals: Família, amistats*
- *Benestar material: Treball, pertinences*
- *Desenvolupament personal: Habilitats, competències*
- *Benestar físic: Salut, nutrició*
- *Autodeterminació: Eleccions, autodirecció*
- *Inclusió social: Estatus, rols*
- *Drets: Privacitat, accés”.*

La qualitat de vida està composta per les mateixes dimensions, indicadors i relacions que són importants per a totes les persones. Aquesta està composta per elements objectius i subjectius però es la percepció de la persona la millor manifestació de la qualitat de vida que experimenta (Muntaner, 2013; Verdugo et. al. 2012). És en aquest sentit també que resultat tant important escoltar el que manifesten les persones amb diversitat funcional<sup>43</sup>.

La qualitat de vida és una qüestió d'alta importància i és per aquest motiu que és objecte de tants estudis. Tot i així, és també una qüestió que pot ser molt simplificable. És una qüestió de viure millor (Camps, 2001).

### 1.2.9. Sobre el dret a la inclusió a la societat.

---

L'infant amb diversitat funcional hauria de poder trobar el benestar en els entorns ordinaris de manera que la seva inclusió fos efectiva i pogués gaudir d'un vida el màxim de normalitzada i en igualtat d'oportunitats. En aquest sentit l'article 23 apartat 1er remarca que "*Els Estats membres reconeixen que l'infant disminuït físicament o mentalment ha de gaudir d'una vida plena i respectable en condicions que li assegurin dignitat, que li permetin d'arribar a valdre's per ell mateix i que li faciliten la participació activa en la comunitat.*" Què entenem per una vida plena? Aquest interrogant podria ser font de gran debat, que tot i que en aquest moment no recollim, entenem que està estretament vinculat als tres aspectes fonamentals que recull aquest article i als que ja ens hem referit en el transcurs d'aquest apartat: *respecte, dignitat, i participació activa en la comunitat.*

Per a l'ONU (2006a) el missatge principal d'aquest paràgraf és que els infants amb diversitat funcional han de ser inclosos en societat. Per tant, els estats han de reconèixer la importància global de les possibilitats d'accés dins el procés d'aconseguir la igualtat d'oportunitats en totes les esferes de la societat (ONU, 1993). En aquest sentit la Declaració de Montreal (2004, apartat 5c) manifesta que "*El respecte als drets humans i llibertats fonamentals de les persones amb discapacitat requereix la seva plena inclusió a la comunitat*".

Com ajudem a les persones amb diversitat funcional a aprendre a *participar activament en la comunitat* si els separem? Com podran els infants amb diversitat funcional aprendre les actituds i habilitats necessàries per la vida quotidiana en entorns heterogenis agrupats homogèniament a partir de criteris diagnòstics o basats en el rendiment? Tot i que som conscients que existeixen determinats aspectes que els infants poden treballar i/o practicar de forma aïllada, difícilment els entorns segregats poden reproduir les característiques dels ordinaris (Brown, Nietupski i Hamre-Nietupski 1987). Imaginem, com a exemple d'una situació semblant, que pretenguéssim ensenyar a jugar a futbol a algun infant i, que per fer-ho ens l'emportéssim de manera aïllada dels seus companys, en un altre espai a part. Un cop allà li expliquéssim com es juga i el fèssim practicar molt però amb un futbolí. Quan aquest infant sortís al camp de futbol, com podria *participar activament* del joc? Com sabria com es juga? Com sabria com relacionar-se amb els seus companys i companyes? Tot li resultaria estrany i desconegut, no sabria què fer ni què s'espera que faci. No sabria que la pilota es xuta amb els peus i no amb el canell com li havien ensenyat en un situació fictícia. Existeixen diferències molt notables entre un joc i l'altre, la mida de la pilota, l'amplitud del camp, els moviments físics i cognitius, etc. De la mateixa manera que existeixen diferències molt notables entre els entorns ordinaris i els segregats. Stainback (2001a) recull al respecte el testimoni d'una persona, que pel fet de ser considerada discapacitada va ser segregada durant els anys escolars. Aquesta persona explica que (p.19): "*Em vaig graduar sense estar gens preparada per al món real. Per tant, em tancava a casa tot el dia, pensant que trobar una feina estava fora de les meves possibilitats (...) Us ho dic de veritat un entorn segregat no serveix per preparar-te per a una vida integrada.*" Amb tot, som conscients de que no totes les experiències inclusives que viuen les persones amb diversitat funcional són positives i aquest fet genera realment el dilema més important a l'hora de plantejar-se els processos inclusius. Que les persones amb diversitat funcional puguin accedir a l'escola

---

(43) En aquest sentit recomanem la lectura de Romañach (2009) que des de la seva perspectiva com a persona amb diversitat funcional analitza alguns d'aquests aspectes.



ordinària és una qüestió que no pot entrar a debat ja que tal i com hem vist és un dret fonamental i com a tal se'ls hauria de garantir les condicions humanes, materials i emocionals per poder fer efectiu aquest dret<sup>44</sup>. Així doncs, no haurien d'existir les innumerables barreres amb les que topen una i altra vegada els infants amb diversitat funcional un cop escolaritzats en els centres ordinaris i que possiblement siguin les causes de les experiències negatives. En conseqüència la qüestió potser passaria a ser que les persones amb diversitat funcional haurien de tenir dret a viure processos inclusius ens els que es tingui cura del seu benestar.

Un altre article que està vinculat al 23 ja que també fa referència a l'educació com a mitjà per a preparar a l'infant per a la vida en societat és el 29 apartat 1c) de la mateixa Convenció que especifica que: "*Els Estats membres convenen que l'educació de l'infant ha d'anar adreçada a: Preparar l'infant a una vida responsable en una societat lliure, amb esperit de comprensió, pau, tolerància, igualtat entre els sexes i amistat entre tots els pobles, grups ètnics, nacionals i religiosos i persones d'origen indígena*". Quin pes té en els currículums que es desenvolupen a les escoles l'aprenentatge d'aquests valors? De quina manera es treballen aquests valors a les aules? Aquells a qui ens interessin els temes relacionats amb els processos d'inclusió/exclusió hem arribat a la conclusió i fins i tot hem manifestat en diverses ocasions que cal un canvi en el pensament social a fi de modificar les inèrcies i els prejudicis que la gran majoria hem absorbit culturalment en relació a les persones amb diversitat funcional. Aquest canvi no és possible sense la inclusió. No és factible sense la possibilitat de que tots els infants puguin compartir de forma efectiva, el dia a dia, l'escola, l'aula, el carrer, etc. Una de les nenes entrevistades en aquesta recerca, afirmava que "*Les persones, són persones!*". Una afirmació que aquesta nena ha tingut l'oportunitat de viure. Valors com la igualtat i/o equitat, justícia, tolerància/comprensió, democràcia, pau, etc. són difícils d'ensenyar, s'han de poder viure. Quin sentit té que intentem ensenyar als infants que tots som iguals en drets si els separem per múltiples i diverses causes? A més, no es tracta únicament d'una qüestió de valors, sinó també de com podem ensenyar als infants com és la societat o la vida en aquesta sense les persones amb diversitat funcional? No podem obviar quelcom tant important com el fet que no són només els infants amb diversitat funcional els qui han d'aprendre a viure en societat. Una societat en la que imperin aquests valors, una societat que aprengui a ser cada dia millor. Com podem aprendre a fer un món millor per a tothom sense tothom?

### 1.3 A mode de tancament.

---

A l'inici d'aquest capítol escrivíem que no volíem fer massa referència a les lleis educatives ja que eren canviats en funció del govern d'estat i en principi haurien d'estar regides per aquelles més prevalents. Amb tot, arribats a aquest punt, volem fer una breu referència a la LOE ja que ens resulta força increïble que després de veure com les lleis que hem revisat feien referència a la *no discriminació, dignitat, igualtat d'oportunitats, vida en societat*, etc. la LOE dediqui només mitja columna per fer referència a l'escolarització de les persones amb NEE. A més, el fet rellevant és que ho fa de manera tant summament ambigua que pot donar lloc a diferents casuístiques. Aquesta llei estableix que l'escolarització dels alumnes amb NEE es regirà *pels principis de normalització i inclusió* (Art.74. punt 1er). Però una mica més endavant, en el mateix paràgraf apareix un punt (.) que ho canvia tot. Potser els lectors es preguntaran, per què un punt ho pot canviar tot? Doncs perquè si es tractés d'un punt i final l'escolarització dels alumnes amb NEE es regiria *pels principis de normalització i inclusió*, tal i com la llei especifica. Però al tractar-se d'un punt i seguit<sup>45</sup>, aquesta llei recull després del punt: "*L'escolarització d'aquest alumnat en unitats o centres d'educació especial,(...), només s'ha de portar a terme quan les seves necessitats no puguin ser ateses en el marc de les mesures d'atenció a la diversitat dels centres ordinaris*". Quins límits tenen les *mesures d'atenció a la diversitat dels centres ordinaris*? Així doncs, aquest aparentment insignificant punt (.)

---

(44) A partir d'aquí, a més, les persones amb diversitat funcional han de poder decidir si exercir aquest dret o no. Si volen fer ús o no d'aquest dret és una altra qüestió, però que nosaltres no ens plantejem perquè entenem que no ens pertoca.

(45) Aquesta és la diferència entre el nostre país i països amb una tradició inclusiva molt més ben instaurada com Itàlia o Canadà. Podeu consultar la normativa italiana referent a aquest aspecte: Legge 5 febbraio 1992, n. 104 ("Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate"). Pubblicata sulla GU n.39 del 17 febbraio 1992.

es pot convertir en un forat negre<sup>46</sup> com els de l'espai, en el que desapareixen totes aquelles persones que per les seves característiques personals no encaixen o molesten a les escoles ordinàries per superar les possibilitats de les *mesures d'atenció a la diversitat*. Afortunadament, en moltes ocasions la cultura social d'interpretació de les lleis és força tolerant amb les singularitats de les persones. No obstant, aquesta ambigüitat en la situació legislativa continua deixant en mans de la bona voluntat dels professionals la possibilitat de dur a terme, o no, les experiències d'inclusió, causant que aquestes experiències siguin abandonades a la filantropia en comptes de ser una qüestió de justícia. Fets com aquests són els que porten a Pujolàs (2006b, p. 32) a plantejar-se els següents interrogants: *“A partir de quin moment, o a partir de quin grau de discapacitat, es pot dir que algun alumne ha de ser atès en un centre especial o en aules especials? A partir de quin moment o grau els problemes d'adaptació són greus? A partir de quin grau o moment ho són els trastorns de personalitat, i aleshores els qui en tenen han de ser atesos en una aula especial? Hi ha alguna manera clara i objectiva de mesurar-ho, tot això? No es pot caure fàcilment en nombroses arbitrarietats?”*

Tenim present que alguns dels documents que hem recollit no són prescriptius, tot i que portin adscrit, ni que sigui de forma implícita, el compromís moral dels governs. Però pel que fa referència principalment a les convencions, en tant que convencions assumides i proclamades pels estats membres, haurien d'anar més enllà de principis o orientacions a seguir per passar a tenir un caràcter normatiu. Campoy (2013) assenyala que tant la Convenció sobre els drets del nen com la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat formen part de l'ordenament espanyol des del 1990 i 2008 respectivament. I pel que fa referència concretament a l'educació Lema (2010), afirma que els principis de la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat es troben recollits en la legislació espanyola i que no hi ha cap punt en què entrin en contradicció. Som plenament conscients com assenyala Greve<sup>47</sup> (2009), que la posada en pràctica d'aquests textos no és fàcil. Però si el govern ha assumit el contingut d'aquestes convencions en el seu ordenament, com pot ser que encara es donin situacions com les que hi ha actualment de discriminació i exclusió i/o segregació? El govern espanyol ha realitzat una mala interpretació i assumció dels textos internacionals, no ha comprès les responsabilitats que assumia amb la ratificació d'aquestes convencions (Campoy 2013). O bé ha realitzat aquella interpretació i assumció que per interessos polítics, socials i/o econòmics li ha convingut. Aquest fet provoca com assenyala Echeita (2010) que a Espanya al mateix temps que es recolza les diferents convencions es segueixen escolaritzant infants en centres d'educació especial<sup>48</sup> en contra de les opcions dels seus pares. És per això que l'UNICEF (2013) manifesta que per tal d'anar cap a una escola i una societat més inclusiva cal ratificar i aplicar les convencions.

Així doncs, el problema torna a remuntar-se al punt (.) que explicàvem unes línies més amunt. Partim d'un model de sistema educatiu que contempla la possibilitat de que els nens i nenes siguin segregats dins del propi sistema. Mentre les lleis segueixin mantenint aquest punt (.) i seguit o fórmules lingüístiques com “a no ser que no sigui possible o en aquells casos en els que es requereixi” sempre hi haurà infants destinats a ser segregats en centres o aules especials. *“I en aquest sentit, fins que es modifiqui, s'hauria de rebutjar una interpretació de la actual normativa que mantingui un model que es remunta a la Llei de Integració Social dels Minusvàlids”* (Campoy, 2013, p.23). Un model que s'ha mantingut des de la LGE fins a la LOMCE, un model en què sucumbeixen els infants a diari i que encara que actualment usi termes com nens amb NEE en comptes de nens minusvàlids segueix segregant-los allunyant-los de l'opció de formar part de l'escola de tots i de la comunitat.

Per tancar aquest apartat, no voldríem perdre l'ocasió de fer-ho amb les paraules de la mateixa persona amb la que l'hem iniciat. Són paraules amb la voluntat de que tots aquests articles que hem recollit no siguin només paper escrit sinó que algun dia siguin també drets reals i efectius.

---

(46) El terme “forat negre” en astronomia no s'entén com un forat en el sentit usual del terme sinó com una regió de l'espai de la qual res no en pot escapar. En aquest sentit encara sembla més clar el símil que estem establint entre aquests i els CEE.

(47) President de la Agència Europea per al Desenvolupament en Necessitats Educatives Especials.

(48) Per a Campoy (2013), la correcta interpretació de les convencions suposaria el desmantellament dels centres d'educació especial per a reconvertir-los en centre de recursos per donar suport a la inclusió.

*“Ara és el moment de fer que les promeses de la democràcia siguin reals”*

*“Ara és el moment de pujar de l’obscura i desolada vall de la segregació a l’assolellat camí de la justícia”* (Martin Luther King, en el discurs final de la manifestació de Washinton, D.C el 28 d’agost de 1963.)

## 2. La consideració de les discapacitats: el model social de la discapacitat.

---

*“El “conocimiento de la historia” es tan necesario como el “contacto con la realidad” para el logro de un saber científico cabal”*  
Lain Entralgo (citado per Aguado, 1995, p.22)

En el transcurs de la història, la concepció vers les persones discapacitades ha anat canviant, com també ha anat canviant, degut a l'estret lligam que mantenen, el tipus de tractament social, mèdic, legislatiu i educatiu que se'ls ha ofert. Val a dir que aquests canvis no s'han produït mai de forma instantània ja que els fenòmens socials i les creences culturals no són tant fàcils de permutar com ho podria ser una peça de roba: un dia te'n poses una i a l'endemà una altra de completament diferent, sense la necessitat de molt esforç, temps o voluntat. Amb els canvis socials i culturals sempre arrossegueu elements del passat.

Afortunadament, tot i que amb reminiscències del passat, la humanitat ha anat avançant en el coneixement, i també ho ha fet en la consideració de les discapacitats. Un exemple que podria servir per il·lustrar-nos el canvi que s'ha anat produint, és la diferència qualitativa que existeix en el vocabulari usat: es passa de parlar d'imbècils, idiotes, cretins, estúpids i dementes, agrupats sota la mateixa estela i en un moment en el que eren exterminats o retinguts, i es comença a parlar de diferents tipus de dèficits, de NEE derivades de diferents factors, o de persones amb diversitat funcional, en un moment en el que hi ha una lluita constant, per part de diferents col·lectius, per tal de que totes les persones puguin gaudir d'una vida amb el màxim de plenitud possible.

Les concepcions i interessos mèdics, religiosos i econòmics han influït d'una forma important en la política, la literatura, l'educació i les actuacions en relació a les persones amb diversitat funcional. Totes aquestes concepcions i interessos han anat creant al llarg dels anys les actuals relacions socials amb les persones discapacitades. Unes relacions socials massa sovint basades en una cultura minusvalista i que considera les persones discapacitades com les diferents a una normalitat establerta també socialment. Sens dubte, tots aquests plantejaments poden suposar una dificultat explícita i implícita a l'hora de que les persones discapacitades exerceixin la seva ciutadania en igualtat d'oportunitats i amb qualitat en les seves vides.

Tot i que segons Riddell (1998) alguns consideren que reflexionar sobre les concepcions en relació a les persones amb diversitat funcional és una activitat elitista de la que es pot prescindir, aquesta mateixa autora com també Seelman (2004) defensen la necessitat de que es contempli i tingui en compte aquest element. Particularment Riddell (1998), ens aporta dues justificacions a partir de les quals argumenta aquesta defensa. En primer lloc, perquè desafiar les relacions de poder existents és important ja que ens permetrà fer explícita la teoria subjacent que impera i oferir interpretacions alternatives. En segon lloc, perquè estudiar les concepcions ens permetrà entendre per què les institucions, polítiques, i relacions socials adopten determinades formes i no unes altres.

A fi d'anar coneixent com s'han anat construït les diferents concepcions en relació a les persones amb diversitat funcional, la pretensió d'aquest apartat és fer un breu recorregut pels diferents models que les recullen així com els moments històrics en els que s'han generat. En aquest sentit pensem que entendre el passat ens permetrà conèixer millor el present. No obstant, l'objectiu que ens proposem amb aquest apartat no és dur a terme una recerca històrica, ja que aquesta ja ha estat feta per altres amb molta precisió i en treballs específicament elaborats amb aquest objectiu<sup>49</sup>. Som conscients que tal i com exposen Jiménez i Vilà (1999) en els anàlisis històrics que, com aquest, són sintètics es presenten els pensaments de forma general. Aquest fet pot provocar el descuit de particularitats, no per això menys importants, com per exemple el fet que no totes les discapacitats han tingut el mateix tractament

---

(49) Aguado, 1995; Bautista, 1991; García, 1993; Giné et. al. 1989; Lain Entralgo, 1961; López, 1993; Sanz, 1995; Puigdemívol, 1995.

social al llarg de la història. Amb tot, el nostre interès gira al voltant de recollir aquells successos i tendències socials que ens permetin conèixer i comprendre, com dèiem, les diferents concepcions en relació a les persones amb diversitat funcional.

Per tal de dur a terme aquest repàs pels diferents moments històrics i models en la consideració de les discapacitats, ens hem ajudat de les aportacions de diversos autors d'entre les quals podem destacar el treball d'Aguado (1995) per la seva exhaustivitat. En el transcurs d'aquests treballs s'utilitzen diferents noms i formes de concreció dels diferents models. Després de la revisió bibliogràfica realitzada ens hem decantat per la proposta plantejada per Palacios i Romañach (2006) ja que s'aproximen al tema que ens ocupa d'una forma molt clara, concisa, ordenada i vinculada directament al nostre objectiu. Aquest fet no exclou, però, que no haguem tingut en consideració les aportacions de tots els altres autors.

En la consideració i tractament de les persones amb diversitat funcional hi ha hagut diverses variacions en funció de les cultures i moments socials. Hi ha hagut també però algunes constants. Una de les constants històriques que s'han donat interculturalment i interperíodes és la marginació (Aguado, 1995). Graus i formes de marginació que han variat en funció del moment històric i la civilització però sempre marginació. Una altra constant històrica, també definida per Aguado, ha estat la tensió entre les diferents concepcions i tractaments dels que han estat i són objecte els dèficits i conseqüentment les persones amb diversitat funcional. Tensió, contrast i confrontació establerta entre un *enfocament o actitud passiva* que considera les deficiències fruit de causes alienes a l'ésser humà i per tant com a una situació immodificable i, un *enfocament o actitud activa* que entén els dèficits fruit de causes naturals i/o biològiques i/o ambientals i per tant com a una situació modificable. Una tensió, oscil·lació i confrontació que com que s'ha mantingut al llarg dels diferents models (Aguado, 1995) pensem que és important tenir-la en consideració en el nostre treball.

Així doncs, a continuació us presentem els models en la concepció i tractament de les persones amb diversitat funcional que han esdevingut al llarg de la història, i que en certa manera i en més o menys mesura segueixen coexistint en el present (Palacios i Romañach, 2008; Romañach, 2009).

## 2.1 El model de *prescindència*

---

Tal i com hem explicat a la introducció d'aquest capítol, per a la concreció dels diferents models en relació a la concepció i tractament de les persones amb diversitat funcional hem optat pel plantejament de Palacios i Romañach (2006). El primer model que aquests autors ens exposen i que per tant correspon al model més antic històricament és el de la *prescindència* (ja que degut a les qüestions que veurem tot seguit la societat decideix *prescindir* de les persones amb diversitat funcional).

Dins d'aquest model s'hi engloben dos submodels l'*eugenèsic* i el de *marginació* que cobreixen consecutivament el període que va de l'antiguitat clàssica fins ben finalitzada l'edat mitjana, és a dir un període que va des del segle V a. de C. fins al segle XV-XVI d. de C. Tot i que aquests dos submodels coincideixen en les presumpcions en relació a l'origen de la discapacitat, cadascun conté els seus trets distintius.

### 2.1.1 El submodel *eugenèsic*:

---

Des del submodel *eugenèsic*, que situariem a la línia de la història com l'originat i predominant a l'antiguitat clàssica, es considerava i s'explicava l'origen de la discapacitat a partir de fets sobrenaturals. És a dir que, s'argumentava que era fruit de l'enuig dels déus o que albergava missatges diabòlics (Palacios i Romañach, 2006; Illán i Arnaiz, 1996).

Les d'Hipòcrates (s.V a C) són les úniques referències que s'han trobat d'aquell moment social referint-se a l'epilèpsia com a malaltia i no com a càstig diví. Per tant, per a Illán i Arnaiz (1996) el que es va viure posteriorment va ser un retrocés en la consideració de les persones amb diversitat funcional.

En aquest submodel imperava també la creença que les persones amb diversitat funcional ni aportaven ni contribuïen en res a les necessitats de la comunitat. L'autosuficiència i la fortalesa social i el conseqüent menyspreu vers la dependència i la debilitat provocava que les persones amb diversitat funcional fossin considerades una càrrega i per tant no era convenient permetre'n el desenvolupament (Fernández, 1993). Aquests arguments van suposar una dificultat per a la supervivència de les persones amb diversitat funcional, provocant que la resposta que se'ls donés des d'aquest submodel fossin pràctiques *eugenèsiques*. D'aquestes pràctiques, les més popularment conegudes són les dutes a terme pels espartans qui les practicaven des del naixement, tot i que l'infanticidi era una pràctica habitual i generalitzada.

### 2.1.2 El submodel de marginació.

---

Històricament el submodel de marginació el podríem emplaçar entre els finals de l'antiguitat clàssica i l'edat mitjana. En aquest submodel les explicacions per a l'origen de la discapacitat, tot i que amb certes diferències en relació a l'antiguitat clàssica, també varen ser sobretot religioses. Aquest període es caracteritza per una certa ambigüïtat en la consideració i el tracte a les persones amb diversitat funcional. Per un cantó amb l'hegemonia de la moral cristiana les accions perden el caràcter violent que havien tingut durant el període anterior (es prohibeix l'infanticidi<sup>50</sup>). A més a més, moltes de les persones amb diversitat funcional eren subestimades o considerades "eterns infants", éssers inferiors, fet que els suposava certa protecció. Però, per l'altre cantó, les explicacions més habituals atorgades a les característiques de les persones amb diversitat funcional eren les demoníques (Jiménez i Vilà, 1999) i per aquest motiu algunes persones (com per exemple les que sofrien atacs epilèptics) eren sotmeses a exorcismes i en el pitjor dels casos condemnades a la foguera. Per a Sánchez i Torres (1997) els principals trets de l'edat mitjana són el refús i la repulsió vers les persones amb diversitat funcional, ja sigui fruit del desdeny o bé conseqüència de la por (és per això que l'exclusió era la resposta social que generava major tranquil·litat (Palacios i Romañach, 2006)). Així doncs, la marginació de les persones discapacitades era la resposta més estesa, ja fos apartant-les habilitant, per exemple, les antigues leproseries, com permetent la seva subsistència a través de la caritat. Qui afavoreix l'acció caritativa, sobretot a mesura que avança l'edat mitjana, és l'església a través de les parròquies, monestirs i orfenats, tractant-se sempre d'almoïna i no de rehabilitació (Aguado, 1995). És a dir, una resposta com a extensió del compromís transcendent que l'església desenvolupava en el camp social (López, 1993).

A mesura que s'avança en el temps va guanyant adeptes la posició que entén que l'origen de les discapacitats es pot explicar racionalment, i paulatinament els arguments amb caràcter més científic van reemplaçant el dogma com a explicació de determinats fets.

## 2.2 El model rehabilitador.

---

El model *rehabilitador* neix històricament a mesura que va perdent predomini el submodel de *marginació*. Els arguments científics van guanyant pes sobre els religiosos per interpretar la discapacitat. És a dir, que es comença a deixar de parlar de malefici per començar a parlar de salut o malaltia (Aguado, 1995).

---

(50) Tot i que com assenyalen Palacios i Romañach (2006) la majoria dels infants amb diversitat funcional segueixen morint a causa de la manca d'interès i recursos o bé pel fet de recórrer només a la fe com a mitjà de salvació.

Des d'aquest model es focalitza l'atenció en la persona i el seu cos i per tant es percep la discapacitat com a una conseqüència directa d'un mal funcionament d'aquest (Anderberg, 2005). Un mal funcionament que servirà per explicar la conducta de les persones amb diversitat funcional en tot moment i en totes les situacions. En aquest sentit, si el problema és ubicat al cos de la persona i el seu mal funcionament, l'objectiu primordial des d'aquest model és curar, ocultar, reparar, i l'èxit es valora en funció de la quantitat d'habilitats que s'aconsegueixi rehabilitar (psíquicament, física o sensorial) a la persona amb diversitat funcional (Palacios i Romañach, 2006). És per aquest motiu que les accions tenen sobretot un caràcter clínic-assistencial. Les persones amb diversitat funcional es converteixen en pacients, de forma més permanent o esporàdica en funció de factors com les condicions individuals (és a dir, n'hi ha que es converteixen en pacients tota la seva vida), el suport de la comunitat, les polítiques relacionades amb la institucionalització o les actituds dels professionals (Seelman, 2003). Uns professionals que tenen l'autoritat legítima de decidir quines són les persones amb diversitat funcional, i que posen l'èmfasi en la categorització tant dels subjectes com dels problemes<sup>51</sup>, així com també posen esforç en dotar-se d'una àmplia taxonomia que els sigui útil per a aquesta comesa. A més de procurar fer extensiu aquest model no només al diagnòstic sinó també al tractament (Giné et. al. 1989).

Així doncs, aquest període acaba convertint-se en el de tancament, a institucions, de les persones que presenten algun tipus de retard en el seu desenvolupament (Sánchez, Botías i Higuera, 2000), generant-se d'aquesta manera una nova imatge i identitat de les persones amb diversitat funcional. Una identitat lligada a les institucions que les acollien. La institucionalització, com explica López (1993), suposa per a les persones amb dèficits sensorials un moment de grans avenços, contràriament al que va succeir amb les persones amb afectacions psíquiques, que van ser tancades juntament amb condemnats i delinqüents. Amb tot, aquesta situació no es va prolongar excessivament i es comença a generalitzar l'habilitació de grans centres allunyats de les ciutats i rodejats de jardins i valls, on la societat deriva els ciutadans amb diversitat funcional a fi de que en aquest clima de separació se'ls pugui oferir una vida més sana i alegre. Segons explica Bautista (1991), una de les idees que imperava darrera d'aquestes accions és que calia protegir a la resta de les persones de les concebudes com a discapacitades entenent que aquestes últimes eren éssers antisocials i per tant podien ser un perill. Es desenvolupa també l'actitud inversa creient que cal protegir a les persones amb diversitat funcional de la societat ja que el contacte només els pot suposar danys i prejudicis. La resposta des d'ambdues creences és la mateixa, la segregació.

És en aquest període quan comencen a dur-se a terme les primeres accions més enllà de l'assistència i la caritat. Lògicament les accions educatives d'aquesta època eren molt lligades al model imperant (clínic) en la consideració de les persones amb diversitat funcional. Es pensa i s'executa les accions i intervencions sempre des d'una perspectiva correctiva i terapèutica, posant el focus en les limitacions de l'infant i en les deficiències. Així la discapacitat queda reduïda al nivell de la deficiència (Seelman, 2004).

Tot i que pugui semblar sorprenent, el model rehabilitador no és l'únic model del que encara avui en podem percebre herències en la nostra cultura social, educativa i legislativa. Un clar exemple d'aquests fets ocorre quan no és d'estranyar trobar persones que s'avergonyeixen dels seus fills o néts a causa de la diversitat funcional i els tanquen a casa o bé demanen explicacions a déu sobre què han fet malament per merèixer "això". O les pràctiques justificades a partir de la bioètica. Ara bé, perdura de forma més abundant, l'estela del model rehabilitador, model que ha tingut i té ferm control sobre la forma de considerar la discapacitat actualment (Anderberg, 2005; Basnett, 2001). Un exemple clar n'és la pràctica més comunament acceptada com és la institucionalització. O la justificació de la segregació a partir de l'argument de la protecció, el dèficit o la capacitat.

---

(51) Amb aquesta finalitat comença a quallar un enorme desenvolupament i ús de proves i tests (Marchesi i Martín, 1994).

## 2.3 El model social.

---

Aquest model sorgeix com a alternativa al tractament que històricament han estat rebent en tots els àmbits possibles les persones discapacitades. Neix dels propis col·lectius de persones discapacitades en defensa de tots els tractes discriminatoris que els han suposat l'herència incrustada als models anteriors. Aquest model és anomenat així per l'acadèmic discapacitat Mike Oliver (Barton, 2009).

Les idees que configuren aquest model cada vegada són més. A mesura que avancen els anys, són més també les discussions, plantejaments i perspectives que el model engloba, així com també els arguments per rebatre algunes de les crítiques que ha rebut. No és la intenció d'aquest apartat fer un recull de tot el que envolta al model social sinó que el que es vol és exposar-ne algunes de les característiques més significatives per tal de poder conformar una idea bàsica de quin ha estat el model en què ha procurat situar-se aquesta recerca.

Des d'aquest model es deixen enrere els plantejaments dels models anteriors quant a la consideració de l'origen de la discapacitat. L'aparició d'aquest model lògicament ha tingut gran incidència en el canvi de paradigma a l'hora de conceptualitzar la discapacitat i en conseqüència les bases teòriques i d'actuació. Muntaner (2013, p. 37) analitzant les aportacions de dos dels principals organismes internacionals<sup>52</sup> que s'han encarregat d'aquesta conceptualització explica que:

*“Ambdós organismes coincideixen en dos premisses bàsiques:*

- *La discapacitat deixa de centrar-se en la persona com a nucli de la intervenció i objecte del concepte, per a centrar-se en el context com a responsable de les possibilitats de participació, autonomia i normalització de la seva vida.*
- *S'abandona el caràcter absolut de la discapacitat per a explicar-la des de la interacció dinàmica entre les capacitats del individu, per un cantó, i les exigències i factors de l'entorn on viu i es desenvolupa cada persona, per l'altre”.*

Així doncs, des d'aquest model l'enfocament canvia deixant de problematitzar a la persona per posar l'èmfasi en les influències o limitacions que l'entorn li pot imposar i conseqüentment en la identificació i disseny de suports per a la millora del funcionament dins d'aquest context (Wehmeyer, 2009). En aquest sentit doncs, podem considerar que la discapacitat pot ser un fracàs de l'entorn per donar resposta a determinades necessitats (Barton, 1998).

Si entenem que la discapacitat sorgeix de la interacció entre les característiques de la persona i les de l'entorn, entren en joc idees importants a remarcar. L'entorn és un element discapacitador. No ens voldríem imaginar com ens tractarien en un entorn com podria ser l'exèrcit on les exigències d'aquest context ens convertirien en discapacitats per totes i cadascuna de les accions diàries. La discapacitat passa a ser quelcom no fixe, sinó canviant en funció de les limitacions personals, de l'entorn on ens trobem i dels suports que aquest ens pugui oferir. En aquest sentit cal posar especial atenció en la transformació i millora de les condicions de l'entorn, materials, legislatives, socials, educatives, etc., és a dir, deixar de centrar la mirada en els dèficits per a pensar com modificar l'entorn per a que aquest deixi de ser discapacitador (Abberley, 1998; Barton, 1998, 2009; Barnes i Mercer, 2003, 2010; Romañach, 2009). Una altra idea clau, doncs, és que tots som susceptibles de ser discapacitats<sup>53</sup> (Palacios i Romañach, 2006, 2008), i que totes les persones som capaces per a unes determinades coses i discapacitades per a d'altres. A més, des d'aquest model es reivindica també la idea de que lògicament la persona discapacitada per a determinades coses no ho és per a tot, per desgràcia una concepció molt arrelada a la cultura social establerta fruit de la mirada del model rehabilitador.

---

(52) Per una part l'Organització Mundial de la Salut (2001) i per l'altra l'"American Association on Intellectual and Developmental Disabilities" (2012).

(53) En aquesta afirmació els autors també fan referència a les causes de l'envelliment i els accidents.



El model rehabilitador comporta que les persones discapacitades no només visquin la pèrdua de determinades funcions sinó també de valor (Barton, 1998). És per això que aquest model hauria de contribuir a la recuperació d'ambdós elements robats. El rol desenvolupat per una persona discapacitada en un context social no depèn de les seves condicions i/o característiques personals sinó de les actituds socials imperants vers la discapacitat (Aguado, 1995). Aquestes concepcions influiran en la possibilitat de desenvolupar una rol social o un altre. El rol que poden tenir dins d'una cultura les persones amb diversitat funcional forma part d'un continuïum que va des de participants a refusats (Barnes i Mercer, 2003). Des del model social és defensa la idea que les persones discapacitades poden fer aportacions de valor a la societat sempre i quan se'ls permeti participar de forma equitativa (Palacios i Bariffi, 2007; Seelman 2003, 2004; Romañach 2009).

Molts autors coincideixen en assenyalar que la consideració a les persones discapacitades té a veure amb el model social de producció econòmica (Apple, 2010; Oliver, 1998; Shakespeare 1994, 1997). Es considera que la producció i aportació de les persones discapacitades és baixa i fins i tot inexistent. L'escola n'està impregnada d'aquesta idea. És un dels principals arguments per qüestionar la inclusió de tots els infants a l'aula, la diversitat en la velocitat i quantitat de producció. No obstant, Shakespeare (1994, 1997) exposa que la productivitat no és l'únic argument pel qual es discrimina a les persones discapacitades sinó que recupera la idea que exposàvem sobre les representacions culturals al voltant de les persones discapacitades. Unes representacions arrelades a la cultura i que es transmeten de generació en generació.

Resumint-ne les idees principals, Barnes (2007, p. 17) emmarca els tres punts principals que repetidament s'ha destacat sobre el model social:

- *“Un, en contrast amb el model mèdic individual convencional de la discapacitat, és un intent deliberat de canviar l'enfocament de les limitacions funcionals de les persones amb impediments cap als problemes causats per la incapacitació dels entorns, les barreres i les cultures.*
- *Dos, que és un enfocament holístic que explica els problemes específics que pateixen les persones amb discapacitat en termes de la totalitat dels entorns discapacitants i cultures. Això inclou els sistemes d'educació inaccessible, (...).*
- *Tres, la perspectiva de model social no nega la importància o el valor de les intervencions individuals apropiades basades en la vida de les persones amb discapacitat, ja siguin mèdicament, re/habilitació, educació o ocupació, però crida l'atenció les seves limitacions pel que fa a la promoció del seu apoderament i la inclusió en una societat construïda per persones sense discapacitat per a les persones sense discapacitat”.*

Aquest darrer punt, sobretot la part de la consideració de la medicina, ha donat lloc a la creació de nous models. El model integratiu que planteja Seelman (2003, 2004) seria el creuament entre l'àmplia base de coneixements acumulada per la medicina i la informació que aporta l'experiència de les persones amb diversitat funcional. S'entén des d'aquest model que les persones amb diversitat funcional són ciutadans però que també són usuaris dels serveis mèdics. No donar prou atenció als aspectes mèdics que envolten les persones amb diversitat funcional ha estat, a més, una de les crítiques que ha rebut el model social (Anderberg, 2005). No obstant, el model social, tot i que hagi centrat el seu focus en el respecte als drets i en el paper que juga la societat com a discapacitadora, no refusa en cap moment el tractament mèdic (Barton, 2009; Barnes i Mercer 2003, 2010; Romañach, 2002). Així, lluny de descartar les intervencions adequades des del coneixement de la medicina, Barnes (2007), remarca que el model social de la discapacitat és una eina amb la qual obtenir una visió de les tendències discapacitadores de la societat amb la finalitat de generar polítiques i pràctiques que en facilitin l'eradicació. Respecte a aquest fet, Romañach (2002) fa una reflexió molt interessant quan explica que no nega la dimensió mèdica com a origen d'alguns dels problemes que viu com a persona amb diversitat funcional, però que problemes de salut i dèficits en el funcionament del cos en tenim tots. El problema real és quan aquests problemes de salut o dèficits en el funcionament afecten la dimensió social. És a dir, que per a ell ser miop no li ha suposat cap problema social (el suport a la miopia són unes ulleres que és una resposta molt generalitzada i molt acceptada socialment); però en canvi la

tetraplègia (en la que el suport per a desplaçar-se és una cadira de rodes, una resposta ja no tan generalitzada<sup>54</sup>), fa que visqui situacions de discriminació permanents. Per tant, el seu problema, remarca, no està a la dimensió mèdica sinó a la social, d'integració, de drets, de discriminació, etc. Remarca doncs, que si el problema és social la resposta ha de ser social.

Barnes (2007) citant a (Hunt, 1966b: 146) exposa que “*el problema de la discapacitat no només rau en el deteriorament de la funció i els seus efectes sobre nosaltres de forma individual, sinó també, sobretot, en l'àmbit de la nostra relació amb la gent “normal”*”. La discapacitat és quelcom que va més enllà de les limitacions físiques que l'entorn pot imposar i per tant, són necessaris canvis més profunds que els referents a qüestions d'accessibilitat i recursos (Barton, 1998). Com veïem, la discapacitat té també una dimensió social. És habitual escoltar, fins i tot en àmbits acadèmics, que la societat no està preparada per absorbir a les persones amb diversitat funcional. I encara és més habitual escoltar que les escoles no estan preparades per a acollir els infants discapacitats. Arguments que serveixen per justificar i perpetuar les concepcions de determinades estructures del model rehabilitador. “*La importància fonamental del model social en la lluita per la igualtat i per un món no opressiu, no discriminatori, radica en el fet de que va més enllà de la pròpia qüestió de la discapacitat i es centra més aviat en l'establiment i manteniment d'un món social en què totes les persones experimenten la realitat dels valors inclusivament i de les relacions*” (Barton, 2009, p. 144). Es tracta d'un model que busca incorporar valors inherents als drets humans com són la no discriminació i el respecte per la dignitat humana, la ciutadania, i que vol inspirar la rehabilitació de la societat de tal manera que es pugui eliminar qualsevol tipus de barrera i es pensi i dissenyi per donar resposta a les necessitats de tothom<sup>55</sup> (Palacios i Romañach, 2006).

És important remarcar, que no és només una qüestió de valor econòmic, de discriminació o de relació social, “*Ser discapacitat suposa experimentar la discriminació, la vulnerabilitat i els assalts abusius a la pròpia identitat i estima*” (Barton, 1998, p. 24). Per aquest motiu es donen situacions com les que narra l'autora de Nacida con AMC, Marga Alonso (2009, p.30) que exposant la seva vivència explica que necessitava saber que “*jo no sóc el problema, que el problema està en les barreres*”, quan a ella socialment sempre li havien fet sentir el contrari. És per tots aquests motius, que quan ens plantejem sota quins paràmetres configurem els models de consideració de la discapacitat, cal anar més enllà dels valors a partir dels que s'ha fet sempre, la capacitat. Mentre el paràmetre sigui una perspectiva funcionalista o de capacitat, “*Encara que el tipus o grau particular de insuficiència que incapacita a una persona per a la plena participació a la societat pugui canviar, és inevitable que existeixi sempre una línia, un tant indefinida però no per això menys real, entre la majoria capacitada i la minoria discapacitada als interessos dels quals se'ls concedeixi menys importància en les activitats de la societat en el seu conjunt*” (Abberley 1998, p. 82 citant a Topliss, 1982). Analitzant aquests fets, i amb la intenció de deixar enrere aquests paràmetres, Palacios i Romañach (2008) i Romañach (2009), plantegen un nou model, el model de la diversitat. Aquest model pretén deslliurar-se de la capacitat com a eix teòric i substituir-lo per la dignitat. Des d'aquest model, es considera que tot ésser humà ha de tenir garantida la dignitat humana, i que per tant aquest ha de ser l'eix de consideració, anàlisi i resposta. Tot i que des d'un plantejament ampli del model social ja es tenen en compte aspectes com la discriminació o la garantia dels drets, és important que guanyi força la idea de seguir pensant i replantejant els eixos teòrics que guien els models, les concepcions, les accions i les polítiques per tal d'aconseguir una millor vida per a tothom.

En aquest afer d'aconseguir una millor vida i escolarització per tothom hi tenen un paper molt important les polítiques educatives (Ainscow i Miles 2009; Barton 1998, 2009; Echeita i Ainscow 2011). Les Nacions Unides (2013, apartat 27) ho reconeixien exposant que “*El marc jurídic per a l'educació ha d'exigir que s'adoptin totes les mesures possibles per a evitar l'exclusió*”. Afortunadament, el model social, és la base sobre la que actualment es construeixen les polítiques nacionals i internacionals (UNICEF, 2013). O almenys això és el que sembla, ja

---

(54) Alonso (2009) afirmava que a la comunitat de veïns li van dir que com que la rampa només la necessitava ella, no la volien posar perquè destorbava.

(55) Al voltant d'aquesta idea recomanem la lectura de Parrilla i Susinos (2005, p. 18): 2.3 *Un nuevo modo de pensar la sociedad*.

que, mentre que per un cantó es plenament afirmable que els plantejaments teòrics en els que es fonamenten les polítiques són algunes de les consideracions del model social, i que per tant es tracta de polítiques que, a priori, són beneficioses per al conjunt de la societat, si analitzem el nostre entorn comprovarem que existeixen realitats que segueixen molt marcades pel model rehabilitador. *“La discriminació existeix i a més s’incompleixen sistemàticament les lleis pensades per a evitar-la. Mentrestant, l’administració, accepta aquesta discriminació, permet l’incompliment de les lleis i es fa d’allò il·legal una nova norma”* (Palacios i Romañach 2008, p. 39). Resulta curiós qüestionar-se per què mentre hi havia lleis basades en el model rehabilitador es complien i es posaven en pràctica, i ara que les lleis han superat aquest model s’incompleixen sistemàticament. No es pot pretendre que es segueixi aplicant el model rehabilitador quan aquest model ja ha estat superat pel model social i per l’actual normativa en relació a les persones amb diversitat funcional (Campoy, 2013).

Finalment, pel que fa a aspectes vinculats a la recerca, el model social, *“es situa en el centre dels estudis sobre discapacitat, sent aquest, el nexa d’unió amb l’origen dels moviments de les persones discapacitades. A mode de resum es pot dir que el model social desenvolupat per les persones discapacitades compleix diverses funcions:*

- *Proporciona un marc i una llengua per a que els discapacitats puguin descriure les seves experiències. La discriminació, l’exclusió i la desigualtat poden ser mencionades i qüestionades.*
- *Ofereix un mitjà per a poder explicar i entendre la qüestió de la discapacitat en termes de condicions i relacions socioeconòmiques més amplies.*
- *Proporciona una base per al suport i el compromís col·lectiu entre els discapacitats.*
- *Finalment, es tracta d’un mitjà a través del qual es pot oferir una alternativa i projectar una imatge positiva de la discapacitat en el món dels no discapacitats. Per tant, té una funció educativa molt important”* (Barton, 2009, p.142).

Referent sobretot al primer punt de les funcions que Barton exposa que compleix aquest model, Abberley (1998), tractant-se d’una idea compartida amb els altres autors que treballen des de la perspectiva del model social, exposa la importància de l’aportació del coneixement de les persones discapacitades sobre la seva situació. D’aquí la importància també d’escoltar la veu de les persones amb diversitat funcional en tots els àmbits. Dificilment un grup de joves no discapacitats podria fer les afirmacions que van fer els joves reunits per a elaborar la Declaració de Lisboa (2007), sense tenir la base de l’experiència de les situacions de discriminació i segregació que els han fet viure. Aquests són reclams de qui coneix a la pròpia pell quins són els drets dels que ha estat privat.

En relació a la importància d’escoltar la veu de les persones discapacitades, pensem que pot ser d’interès per tancar aquest apartat, llegir les paraules de Romañach (2002) que parla des de la seva pròpia experiència:

*“Tal como hemos analizado en este texto, la mayor parte de la tradición de la humanidad lastra nuestra existencia como colectivo. Siempre hemos sido personas enfermas, sin cura, sin posibilidad de ser felices, viviendo en una sociedad que se apena de nosotros y que desea la erradicación de este tipo de miserias que prefiere no ver mucho. Nuestra única esperanza parece ser que la ciencia avance y nos cure, o bien ocurra un milagro de Dios.*

*Además, los intentos de erradicarnos por la vía violenta, siguiendo las corrientes eugénicas del mundo occidental del siglo pasado no sólo fracasaron, sino que han generado un cargo de conciencia en la sociedad, de manera que busca remedios menos violentos como anticipar nuestra discapacidad antes de nacer para ahorrarnos esta triste existencia que llevamos.*

*Siendo éste nuestro colectivo ¿quién puede desear pertenecer a él? ¿quién no desearía salir de él? Cualquiera persona con dos dedos de frente odia estar así y busca vías de escape. El camino más conocido es el de los héroes, aquellos que se sobreponen a todo y consiguen hacerse un hueco, son vistos como iguales e incluso son admirados por haber sido capaces de haber superado tanta dificultad. La historia está llena de*

*estos casos: Theodor Roosevelt, Stephen Hawkings, el maestro Rodrigo, Beethoven, Stevie Wonder, etc. son personajes que tienen un nombre propio en el libro de la historia. Pero... ¿y el resto? El resto somos parias de lujo de la sociedad. Pertenece a una casta que lleva años intentando eliminar nuestra permanente discriminación, y que ha alcanzando un cierto progreso y mejora de sus condiciones de vida en la sociedad.*

*Esta lucha, sin embargo, ha carecido de ideología, de pensamiento, de reflexión profunda sobre la génesis de nuestra idiosincrasia. Ha llegado el momento de olvidarnos del origen de nuestra discapacidad y de su dudosa futura curación, para afrontar con dignidad nuestra posición, intentando cambiar siglos de historia y buscar la plena consecución de la igualdad de personas y derechos.*

*Es el momento de diseñar un nuevo modelo de sociedad en el que todos seamos bienvenidos, aceptados como iguales y como personas que aportamos nuestra diversidad.*

*Ha llegado la época de la autoestima, de sentir que desde la ceguera, la sordera, la silla de ruedas, los problemas de aprendizaje, en suma, desde la diversidad, se puede aportar con orgullo un modelo de construcción social en el que todos estemos en condiciones de igualdad, y en el que la felicidad sea posible, si lo es, para todos sin distinción.*

*Me atrevo a asegurar que esta diversidad es buena y aporta beneficios a la sociedad. Baste como muestra un botón: el correo electrónico, medio de comunicación que utilizan hoy millones de personas, se inventó para poderse comunicar con una persona sorda.*

*No por eso se debe renunciar a la mejora individual, ni siquiera a la propia curación, de igual manera que el pobre siempre aspira a mejorar sus condiciones económicas. La lucha debe ser más social, más colectiva, con la seguridad de que las mejoras obtenidas redundarán en el beneficio de toda la sociedad, en la que no haya parias y no se necesiten héroes”.*

### 3. L'educació inclusiva.

---

Al llarg de la història la consideració a les persones amb diversitat funcional ha estat marcada per l'exclusió, la segregació, la integració i la inclusió, encara que no han tingut el mateix pes. En educació, ha succeït el mateix, s'ha optat per aquests quatre enfocaments. Quatre enfocaments que poden coexistir en una mateixa societat i poden afectar a més persones que les discapacitats (OACDH, 2013). Com a part d'un contínuum, tots quatre enfocaments són objecte d'interès i per tant tots seran considerats, no obstant, focalitzarem el nostre recull cap a l'opció més justa i més coherent amb els drets humans.

En efecte, aquells estudis que parlen sobre els processos d'exclusió (Parrilla i Susinos, 2005), ens poden ajudar a comprendre també el funcionament i la millora de les situacions de les persones per a que puguin viure processos més inclusius (Barton, 2009). Inclusió i exclusió educativa són dos processos que mantenen una interdependència directa de tal manera que si un augmenta l'altre es redueix i viceversa (Parrilla, 2002; Echeita 2011). Per desgràcia, vivim en una societat que, encara avui en dia, exclou a tantes persones, que els índex que la mesuren creixen (Ainscow, Booth i Dyson, 2006; Martínez, 2011; Rogero, 2014). A més, aquest no és només un problema actual sinó també potencial. La impossibilitat de l'educació i el desenvolupament és decisiu per desencadenar processos de risc tant a nivell social com laboral (CERMI, 2003; UNESCO, 2008). Els qui sens dubte, prenen direcció, habitualment sense camí de tornada, cap als processos d'exclusió, segregació, fracàs escolar, i marginació són els infants amb diversitat funcional (Echeita i Domínguez, 2011), tantes vegades a conseqüència de la seva invisibilitat (UNICEF, 2013). Així doncs, cada vegada més, guanya importància adoptar un ferm compromís amb el que Booth (2011) descriu com els valors particulars que representen el desig de superar l'exclusió i promoure la inclusió.

Aquesta situació no és fàcilment modificable, la qüestió de l'educació inclusiva és complexa i polèmica ja que està conformada per factors històrics, culturals, globals, polítics i econòmics que han seguit i segueixen tenint una forta influència al llarg dels anys, i els quals caldria replantejar profundament per al canvi (Barton, 2003; Vega, 2010). Un canvi poc palpable a l'escola que segueix perpetuant la finalitat amb la que es va crear, és a dir, promocionar les elits i alfabetitzar a la resta (Gratacós i Ugidos, 2011; Parrilla, 2002; Vega, 2010). Una escola en la que es procura "*l'èxit dels que el poder necessita per a seguir mantenint i ampliant el seu poder i el fracàs dels sobrants*" (Rogero, 2014, p.44). Una escola abraçada a l'instrumentalisme, que aprofita l'educació per a aconseguir els objectius econòmics de la societat, afavorint l'ensenyament i aprenentatge de forma competitiva i jeràrquica, seleccionant i diferenciant els alumnes de tal manera que condueix a la reproducció de les desigualtats (Barton, 2003). Una escola que no només dicotomitza l'ensenyament, sinó que ho fa cada vegada de forma més accentuada (Martínez, 2011). L'escola inclusiva, per contra, suposa adoptar un altre tipus de pensament i postura crítica justament contrària a la teoria i pràctica educativa basada en la selecció, la competició i l'individualisme (Barton, 2009).

L'enfocament de l'educació inclusiva sorgeix com a resposta als altres enfocaments que oferien una resposta més discriminatòria. Una resposta discriminatòria que si és acceptada des de l'educació, és acceptada des de la base per a evitar l'exclusió (CERMI, 2003). És per aquest motiu que organitzacions com l'ONU treballen des de fa anys per garantir una resposta més justa, que respecti les diferències i les condicions individuals de totes les persones. Aquest treball pren empenta sobretot a partir de la Declaració de Salamanca en la que es comença a manifestar la necessitat d'aconseguir una escola per a tothom (OACDH, 2013; Muntaner, 2010). Així, aquesta declaració (UNESCO, 1994), comença a recollir aspectes com que les escoles han d'acollir i educar amb èxit a tothom, fins i tot aquells infants amb discapacitats greus (aparat 3 p.6). Des d'aquell moment els treballs realitzats al voltant de l'educació inclusiva han estat múltiples i diversos. En la revisió que hem pogut realitzar, els autors parlen de varietat de finalitats de l'educació inclusiva (Ainscow 2012 a i b; Ainscow et. al. 2012; Ainscow, Booth i Dyson, 2006; Ainscow i César, 2006; Ainscow i Miles, 2008, 2009; Barton, 2003, 2009; Booth, 2011; Echeita i Ainscow 2011; OACDH, 2013; Rodrigues, 2014; Parrilla, 2002).

Muntaner (2010, p. 7), n'assenyala dues en les que tots coincideixen:

- *“La defensa de l'equitat i la qualitat educativa per a tots els alumnes, sense excepcions.*
- *La lluita contra l'exclusió i la segregació en l'educació”.*

Si l'educació inclusiva ha de perseguir aquestes finalitats, no pot funcionar en una escola que es regeixi en termes tradicionals (Pujolàs, 2008; Rodrigues, 2014), necessita innovar i un anàlisi i revisió constant tant de les pràctiques educatives com dels processos de canvi (Verdugo i Parrilla, 2009).

Tal i com hem anat veient en el transcurs d'aquest marc teòric, tant l'evolució de les lleis i directrius nacionals i internacionals com la preeminència del model social de la discapacitat, justifiquen la necessitat i l'opció per una educació inclusiva. Sobretot el segon, el model social, és el que ha marcat les principals contribucions als marcs teòrics subjacents dels plantejaments inclusius (Parrilla, 2002). La conseqüència d'aquest canvi de conceptualització és la que ha permès avançar de models centrats en en la classificació, la teràpia, l'assistència, l'educació especial o la integració, cap a un model inclusiu (Muntaner, 2010).

3.1 De la segregació a la integració i, de la integració a la inclusió. El pas d'un enfocament assistencial a una educació de qualitat i per a tothom.

---

Tal i com acabem de veure, aquests enfocaments teòrics i modalitats de pràctiques coexistent en l'actualitat. No hem aconseguit encara abandonar certes herències dels models del passat. Segueix viva l'existència dels CEE i la creença en la seva necessitat. Si bé és cert que la humanitat necessita els seus “*temps*” per anar assumint determinats canvis, seria convenient però, que aquesta dificultat no frenés la possibilitat de les persones amb diversitat funcional de veure acomplert el somni de la justícia i la dignitat. Així per molt que determinats professionals de l'educació actuïn a partir de determinades idees basades en el model rehabilitador, hi ha quelcom que està per sobre de tot, que són els drets de les persones<sup>56</sup>. Reafirmada la coexistència d'aquests enfocaments ens ha semblat interessant analitzar-ne alguns elements que estableixen nexes comuns i diferències.

Tot i que com hem vist segueix existint significativament l'exclusió, a continuació centrarem ja la nostra atenció en la segregació i la integració. Tant la segregació com la integració troben la seva base en el model rehabilitador. Per tant, les pràctiques d'ambdós estan orientades sota aquest precepte. Tot i que pugui semblar que entre la segregació i la integració hi ha una diferència significativa important pel fet de que la primera suposa la necessitat d'entorns separats i la segona pot tenir lloc en entorns comuns, la distància entre les dues es tan curta que podem parlar dels dos conceptes a la vegada. Podríem entendre la integració com una forma de segregació dins un entorn ordinari. Un exemple d'aquest fet el trobem en aquells infants que tot i estar en entorns comuns segueixen segregats, al fons de l'aula, a l'USEE, o a través de diferents itineraris formatius. “*Recolzant-se en normatives o en sofisticats processos de categorització, selecció i competició les exclusions a l'escola de la integració continuen presents ja sigui de forma parcial o permanent*” (Parrilla, 2002, p. 17).

Parlar d'integració, suposa, a més a més, mantenir un sistema segregat a partir del qual intentar integrar les persones que es consideri que tenen suficients possibilitats. Per tant, suposa mantenir l'educació especial com a aquell sistema que dona resposta als més desafavorits sense considerar la possibilitat de fer-ho garantint els seus drets i dignitat. Suposa mantenir un sistema que deixa sense qüestionar l'exclusió i segregació educativa, mantenint respostes com ocupar-se només de les conseqüències d'aquests processos, categoritzar, donar respostes exclusivament tècniques, consolidar l'especialitat i mantenir l'estatus quo (Echeita, Parrilla, Carbonell, 2011). Un estatus que complau a tothom menys a gran part dels principals protagonistes, aquells que viuen la segregació en la seva

---

(56) Pot resultar interessant llegir aquest manifest com a mostra de les realitats encara existents al nostre país. <http://www.asociacionsolcom.org/node/328>

pell. Un complanyiment que està tenint l'efecte de limitar els esforços per seguir lluitant per a allò que queda per aconseguir (Echeita i Simón, 2007).

També és cert però, que tant des dels àmbits de pensament com de la pràctica hi ha voluntat de grups de persones per superar tant el terme com les pràctiques integradores per a avançar cap a la inclusió. La diferència que existeix entre aquests dos conceptes no és només una qüestió de matís, va més enllà del lèxic, fins i tot quan moltes vegades els utilitzem com a sinònims. Stainback, Stainback i Jackson (1999) exposen els aspectes que al seu entendre diferencien aquests dos conceptes. En primer lloc, assenyalen que “incloure” comunica amb major precisió allò que fa falta: s’ha d’incloure/comprendre a tots els infants a la vida dels centres i de les aules, i no només situar-los dins –“integrar”-. Tot i que aparentment pugui semblar que retirar un nen d’un context segregador i situar-lo dins d’un context ordinari ha estat una decisió inclusiva, pot ser que no sigui res més que deixar-lo en un context improvisat, sovint vuit de recursos, sense canvis en l’oferta i la pràctica educativa i que es converteixi en una extensió de les seves experiències anteriors de segregació (Barton, 2003, 2009; Vernor, 2007). Amb la integració es mantenen també lògicament els atributs com nens “d’integració”, “d’educació especial” o “amb NEE”, etiquetes que no afavoreixen la promoció de la igualtat sinó que al contrari contribueixen a l’estigmatització (Echeita, Parrilla, Carbonell, 2011; Ainscow, 2012a).

En segon lloc, el concepte “integrar” està mal usat ja que l’objectiu de la integració és la reintegració de les persones que un primer moment havien estat excloses. En canvi, l’objectiu primer de la inclusió consistiria en no deixar a ningú fora. Finalment, aquests autors, expliquen que la integració suposa adaptar a l’alumnat prèviament exclòs a la “normalitat” establerta, mentre que la inclusió parteix d’un sistema dissenyat per a satisfer les necessitats de tothom. I és que segueix vigent la tendència a pensar en l’educació inclusiva com a quelcom que afecta únicament als alumnes amb diversitat funcional (Ainscow, 2001a), sent aquests, els considerats no normals, els que s’han d’adaptar a les exigències de l’entorn dels considerats normals. Així, la integració, “*amb el seu concepte implícit de reformes addicionals la realització de les quals es necessària per a acomodar els alumnes considerats especials en un sistema tradicional i inalterat*” (Ainscow, 2003, p. 2), ha estat el pretext a partir del qual s’han construït durant dècades les barreres a l’accés, la participació i l’aprenentatge que han trobat les persones discapacitades. És la revisió d’aquestes barreres la que ens ha de permetre anar caminant cap a escoles i aules més inclusives (Ainscow, 2003; Booth i Ainscow, 2002).

Barton (2003), en relació a la diferenciació entre integració i inclusió posa l’accent en la forma en que entenem i ens comprometem amb la diferència. Mentre que des de la perspectiva integradora la diversitat és un problema, des de la perspectiva de la inclusió és un fet enriquidor que cal celebrar, una oportunitat per l’aprenentatge (Stainback, 2001b), allò normal (Parrilla, 1999).

Per la seva banda Sage (1993), citat per Idol (1998), realitza una diferenciació que complementa les que hem exposat fins al moment. Situant-se a l’inici dels termes, Sage explica que la integració es va originar degut a l’existència de dos sistemes educatius paral·lels, un majoritari i un minoritari (especial). Per tant, la integració suposa el trànsit del sistema minoritari al majoritari. En canvi, la inclusió, suposa l’existència d’un únic sistema educatiu “*unificat que abraça a tots els membres per igual*” (Idol, 1998, p. 43).

En termes d’integració i inclusió, Echeita i Ainscow (2011), expliquen que algunes organitzacions de persones discapacitades continuen exigint i prestant serveis especialitzats segregats i que des d’aquesta perspectiva, hi ha qui creu que les unitats o aules d’educació especial als centres ordinaris, són una resposta per a aquells infants que tenen unes necessitats difícils de satisfer en una aula ordinària. “*Es tracta d’una alternativa que ha de ser analitzada críticament, doncs recordant la dita que ens alerta de que “el camí a l’infern està plagat de bones intencions”, amb la “millor de les intencions” aquest tipus d’actuacions ens desvien de l’objectiu que es persegueix amb la inclusió educativa*”(p.3). Al nostre entendre, la magnitud del problema creix quan sota l’estela de la integració el trànsit canvia de direcció i cada vegada hi ha més infants que en comptes d’anar del centre o l’aula especial a l’ordinària, prenen la direcció contrària. Cada vegada hi ha un volum més gran d’infants que es

considera que han d'estar integrats i no simplement escolaritzats amb els companys que els pertoca. És a dir, que els mateixos pretextos que s'usen per a la integració d'infants que estan exclosos, en deriven tants d'altres. Això succeïx en el marc d'una escola que, cada vegada més, estableix criteris de selecció i categorització basats en les possibilitats d'accés al currículum, sense tenir presents les barreres que els diversos elements de l'entorn imposen.

Tal i com hem anat veient, incloure ha estat massa sovint només integrar, situar dins, permetre l'accés. En les línies anteriors deixàvem entreveure dos dels elements que discriminen integració d'inclusió, que considerem més importants i que per aquest motiu volem reprendre. Per parlar d'inclusió, no n'hi ha prou amb l'accés, sinó que cal que aquells alumnes que estan presents a l'aula puguin participar del que hi succeïx i puguin progressar en el seu desenvolupament (Ainscow, 2003, 2005; Ainscow, Booth i Dyson, 2006; Ainscow i César, 2006; Ainscow i Miles, 2008; Booth i Ainscow, 2002). La incorporació d'aquests dos elements a la pràctica marquen una diferència abismal entre la integració i la inclusió. Existeix un salt qualitatiu molt important entre l'infant que està assegut a la cadira sense participar de la vida de l'aula, sense possibilitat d'interaccionar amb els seus companys i realitzant activitats i experiències alternatives a les dirigides a tot el grup (sovint únicament amb la vetlladora o mestre de suport), i aquell infant que pot treballar i conviure juntament amb els seus companys formant part del conjunt.

Presència, participació i progrés, a més, ens serveixen per revisar i millorar les pràctiques, ja que per a dur a terme pràctiques inclusives (no integradores), s'han de donar els tres elements en el seu conjunt. Primer, cal garantir la presència. Un cop aquesta està garantida<sup>57</sup>, cal pensar en la participació. No pot tractar-se d'una "falsa participació" sinó que ha de ser una participació que promogui el desenvolupament. La "falsa participació", o el que també podríem anomenar entreteniment, ha estat una de les vivències més habituals de les persones discapacitades en el marc de les escoles degut a la incapacitat de l'entorn per a oferir-los propostes educatives que no els suposin barreres. Així, sovint infants amb diversitat funcional s'han vist sotmesos a una participació que no té en compte el progrés sinó només la reproducció mecànica. Amb això no volem realitzar una crítica gratuïta a la reproducció mecànica ja que podria suposar un progrés si es tractés d'una prioritat educativa de l'infant, sinó que el que volem fer és ressaltar la importància de que la participació dels infants estigui pensada per garantir l'aprenentatge.

### 3.2 Algunes consideracions i elements a tenir presents al voltant de l'educació inclusiva.

---

Tot i que en certa manera, diferenciant la inclusió de la integració, ja hem realitzat una primera aproximació al concepte, en aquest apartat voldríem endinsar-nos-hi amb més profunditat a fi de conèixer-lo de forma més global i completa.

L'educació inclusiva pot ser definida de múltiples maneres ja que és un enfocament que ha suposat moltes ambigüitats tant a nivell conceptual com pràctic (Ainscow, Booth i Dyson, 2006; Booth o Ainscow, 2002; Echeita i Ainscow, 2011; Echeita, 2006a, 2008b). Ainscow, Booth i Dyson (2006) expliquen que allò que principalment ha comportat ambigüitats i confusió al voltant d'aquest enfocament ha estat com el concepte s'ha traduït a la pràctica, però també admeten que seria un error suposar que aquest marc de valors és indiscutible i permet la traducció inequívoca a la pràctica.

Vista la varietat de definicions que al llarg dels anys s'han elaborat al voltant d'aquest concepte no farem un recull de les diferents definicions, sinó que partirem d'una i la revestirem d'aquells principis, que en la revisió realitzada els autors han destacat en els darrers anys, que cal considerar al voltant de l'educació inclusiva i, que a més, hem considerat els més adequats a tenir presents en aquest treball. La definició escollida, no és ni molt menys la més actualitzada ni completa<sup>58</sup>, però sí que a nivell personal té un valor simbòlicament romàntic ja que és la primera

---

(57) Hi ha infants que per desgràcia ja troben barreres en aquest primer esglaió cap a la inclusió.

(58) Per exemple podem recomanar la de la UNESCO (2005, 2008) o Echeita (2011).



definició d'educació inclusiva que vaig llegir i adoptar en la meua forma de pensar i actuar.

Susan Stainback, autora vinculada des de fa molts anys a la millora comprensiva de les escoles a partir dels treballs que ha desenvolupat a una regió de Canadà, defineix l'educació inclusiva com a *“aquell procés<sup>59</sup> pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar essent membres de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula”* (Stainback, 2001a, p.18), el centre i la societat (Ainscow, 2012a; Barton, 2003). És a dir, que en un sistema inclusiu hem d'entendre l'escola com *“una escola que no exclou absolutament a ningú, perquè no hi ha diferents categories d'estudiants que requereixin diferents categories de centres”* (Pujolàs i Lago, 2006, p.7). La inclusió és la promoció de l'escola per a tothom (Ainscow, Booth i Dyson, 2006).

Tal i com apuntàvem, tant a nivell teòric i de la literatura, com també de forma estesa en la pràctica, el terme inclusió educativa s'ha associat directe i unívocament a conceptes com NEE i/o discapacitat. Booth (2011, p. 307) ens alerta del perill d'això ja que si *“La idea que la “inclusió” ha de fer referència a un grup, mentre que la “inclusió social” es refereix a un grup diferent, sembla absurda i pot fomentar la creença que les persones amb discapacitat pateixen algun tipus d'exclusió no social que sorgeix naturalment com un resultat directe del seu impediment”*. Per sort també, cada vegada s'entén el concepte de forma més àmplia de manera que tal i com assenyalen Echeita i Verdugo (2004), quan es comença a pensar de forma inclusiva es comença també a deixar de circumscriure aquesta idea a un grup determinat d'alumnes. De totes maneres, això no vol dir que en la inclusió es posi l'atenció en aquell grup d'alumnes més vulnerables de ser marginats i exclosos (Ainscow, 2003, 2005).

Com ja hem vist l'apartat anterior, parlar de inclusió és parlar de garantir la presència (assistència), la participació i el progrés (rendiment) de tot l'alumnat (Ainscow, 2003, 2005; Ainscow, Booth i Dyson, 2006). La presència correspon a la possibilitat d'estar amb el grup des de la igualtat d'oportunitats i el respecte a la diferència i porta implícita la pertinença al grup tant a nivell individual com col·lectiu (Muntaner, 2010). La participació *“en educació implica anar més enllà de l'accés. Implica aprendre amb altres i col·laborar amb ells en el transcurs de les classes i les lliçons. Suposa una implicació activa amb el que s'està aprenent i ensenyant i es podria dir el mateix en relació a la educació que s'està experimentant. Però la participació també implica ser reconegut per allò que un és i ser acceptat per això mateix. Jo participo amb tu quan tu em reconeixes com a una persona semblant a tu i m'acceptes per qui sóc jo”* (Booth, 2002, p. 2, citat per Echeita i Domínguez 2011). Echeita i Domínguez (2011), afegeixen, a més a més, que hi ha alguns autors que prefereixen parlar de participació ja que té una connotació molt més activa que el terme inclusió (que la té molt més passiva), i que a més a més, la inclusió té un sentit més condicional ja que poden ser els altres qui et permetin estar inclòs, fet que no passa tant amb la participació que implica una responsabilitat recíproca. Pel que fa al progrés, fa referència al fet que tots els alumnes han d'aprendre i desenvolupar-se a partir de les seves experiències escolars. Aquest aprenentatge però, no ha de ser el mateix ni en la mateixa mesura que el de la resta (Muntaner, 2010), sinó al màxim de les possibilitats de cadascuna de les persones i a partir de les seves prioritats educatives.

Vinculat a la presència la participació i el progrés, per a Stainback (2001b) l'escola inclusiva és aquella a la que tothom hi vol anar, i on tothom, adults i infants, gaudeixen junts de l'aventura d'aprendre i ajudar-se sense amenaces. On el sentiment imperant és el que està basat en el “nosaltres” en comptes del “jo”, fet que permet aconseguir el compromís en els valors socials fonamentals com són el de la justícia, la tolerància, la preocupació i respecte vers els altres i la cerca de coneixement. És aquella en la que tothom se sent segur ja que en qualsevol activitat en la que es participi sempre hi haurà persones amb les que es pot comptar per demanar ajuda. Aquest fet genera que l'ansietat, la por al fracàs o el sentiment del ridícul s'allunyin. *“Amb una relació semblant, d'interdependència i de suport entre tots els membres de l'escola, aquests s'adonen que totes les persones necessiten ajuda i, a l'hora, que*

---

(59) La idea de procés és una idea que han recollit també d'altres autors (Ainscow, 2003, 2005; Echeita, Parrilla, Carbonell 2011). A més, voldríem recollir l'aportació de Barton (2003, 2009), quan exposa que l'educació inclusiva no és un fi en sí mateixa sinó un mitjà per a la seva fi.

*tothom, fins i tot ells mateixos, té alguna cosa important per oferir als altres. La responsabilitat de donar ajut la comparteixen tots els membres de l'escola i, per tant, es pot confiar en la seva ajuda quan es necessita*" (p.28)<sup>60</sup>. La cooperació es valora per damunt de la competitivitat. Això comporta que l'alumnat treballi interdependentment de manera que la felicitat i l'èxit d'un company i/o companya suposa també la de tots els membres. El mestre no parteix d'un conjunt preconcebut d'informacions i estratègies no vàlides per a un context tan canviant i per a unes característiques tan diverses de l'alumnat; sinó que el mestre és qui organitza el context de l'aula, els recursos, els procediments per a l'aprenentatge i les condicions pràctiques, partint d'una preocupació que consisteix en la participació, la interacció i l'aprenentatge interdependents de l'alumnat i, un repte que consisteix en oferir els recursos i les tècniques necessàries per localitzar les fonts d'informació i dirigir el currículum perquè l'alumnat tingui oportunitats, motivacions i interessos per a l'abordatge de les seves necessitats educatives. Es dona importància a l'aprendre a aprendre<sup>61</sup> amb la intenció de que l'alumnat es converteixi en pensador crític i aprenent al llarg de la vida. No es deixa de banda, però, les habilitats bàsiques per aprendre, com ara llegir, escriure i comunicar-se, enteses aquestes, no obstant, com un mitjà per aprendre més que no un fi en elles mateixes. Així, convé també, com explica Barton (2003), la transformació d'aquestes profundes barreres estructurals per al canvi que inclouen la base social de les definicions dominants d'"èxit", "fracàs" i "capacitat".

Igualment vinculat de forma directa a la possibilitat d'accés, de participació i d'aprenentatge, tal i com també hem començat a entreveure a l'apartat anterior, apareix el concepte de barreres. Les barreres, un concepte heretat del model social, són, com expressen diversos autors (Ainscow, 2003, 2005; Booth i Ainscow, 2002; Echeita i Ainscow, 2011; OACDH, 2013; UNESCO, 2008), les responsables de l'impediment de l'exercici efectiu del dret a l'educació inclusiva. Echeita (2011, p. 5) ens defineix, clarividentment, quina ha de ser la direcció a prendre. *"Per a reduir l'exclusió es precis reconèixer les barreres de diferent tipus i naturalesa (materials, culturals, psicopedagògiques, didàctiques, valòriques, actitudinals,...), que interactuen negativament amb les condicions personals o socials d'alguns estudiants i del producte de les quals apareix el desavantatge, la marginació o el fracàs que alguns alumnes experimenten. D'aquí que la tasca de preguntar-se per quines poden ser les barreres que en cada context escolar sostenen l'exclusió educativa, resulti ser una de les tasques essencials per a l'avenç de la inclusió"*. En aquest treball, nosaltres hem centrat l'atenció a les barreres didàctiques i les que es construeixen fruit de l'organització dels centres educatius. Per a això hem pres com a nuclears els treballs de Pujolàs (2003, 2008), Cuomo (1999, 2004, 2005, 2007a i b), Cuomo i Bacciaglia (2005), Cuomo i Imola (2008), i Imola (2010) que ens plantegen com a partir de determinades accions organitzatives i didàctiques és possible destruir aquestes barreres.

"Educació inclusiva", és un concepte estretament lligat al de qualitat, tant a la qualitat de l'educació com a la qualitat de vida de les persones que viuen els processos d'aquesta índole. L'educació inclusiva és una educació de més qualitat per a tothom (Rodrigues, 2014; OACDH, 2013; UNESCO, 2008). De fet, quan Ainscow (2003, 2005) planteja el concepte participació ho fa en termes de qualitat de l'educació<sup>62</sup>. Cal tenir present a més a més, que seria un error creure, com s'ha fet des de posicions contràries a la inclusió, que afavorir la possibilitat de que tots els nens comparteixin la mateixa aula no suposa també un benefici per als infants amb més facilitats. Com afirma Muntaner (2007) l'educació inclusiva persegueix l'excel·lència per a tot l'alumnat. En aquesta direcció, Coll (2010) afirma que una escola de qualitat, o ho és per a tots o no és de qualitat.

Un dels fets més remarcables, en paràmetres de la qualitat en educació, és que des d'aquesta perspectiva s'entén la inclusió educativa com una oportunitat per a la millora dels processos educatius. És per això que Porter (2001), entre d'altres, expliquen que des d'un enfocament inclusiu la millora de la qualitat dels processos educatius no s'ha de concebre en termes d'estudiants que abandonen ni en termes de dèficit o discapacitat, sinó en termes de

---

(60) Aquest fet plantejat per Stainback (2001b), el suporta també la UNESCO (2008).

(61) Aquest fet plantejat per Stainback (2001b), el suporta també l'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació de l'Alumnat amb Necessitats Educatives Especials (2009) i el currículum LOE.

(62) Considera també important que per a valorar aquesta qualitat cal democratitzar l'escola, i per tant, cal escoltar l'opinió dels propis alumnes, és a dir, que es permeti que totes les veus siguin escoltades (Parrilla, 2010; Echeita, Parrilla, Carbonell, 2011).

com els educadors poden millorar les seves pràctiques per cobrir les necessitats de tot l'alumnat. És en aquest sentit, que Cuomo (1999, 2004, 2005, 2007a), interrogant les experiències d'inclusió educativa dutes a terme al llarg de més trenta anys a Itàlia, ens proposa un canvi en la perspectiva i planteja si podem parlar a les escoles de "dificultats d'aprenentatge" o hem de parlar de "dificultats d'ensenyament".

Però la inclusió fa també referència a la qualitat de vida. Per a Muntaner (2013), la qualitat de vida és una de les potes sobre les que suportar els processos d'inclusió. Hegarty (1994, pp. 245-246) relaciona qualitat de vida i educació i assenyala que les estratègies per garantir la qualitat de vida dels alumnes a les escoles són:

- *“Assegurar a tots els estudiants experiències significatives que contribueixin al seu creixement i desenvolupament a través de totes les àrees del currículum,*
- *Crear un ambient en el qual els estudiants gaudeixin,*
- *Assegurar que tots els estudiants independentment del seu nivell d'habilitat experimenten èxits positius,*
- *Proporcionar-los tanta autonomia com sigui possible per a que puguin prendre decisions i fer eleccions responsables,*
- *Assegurar-se de que experimenten un creixent sentiment d'autovàlua,*
- *Proporcionar-los un marc en el qual les relacions personals constructives siguin la norma i arribin a convertir-se en relacions d'amistat, i*
- *Proporcionar un ambient lliure de dany físic i moral.”*

Reprement un argument que ha tingut molt pes al llarg d'aquest marc teòric, Stainback (2001b) i Parrilla (2004b) plantegen que en una educació inclusiva, cada membre de l'escola es considera com a membre de ple dret, valorat i important per a la comunitat educativa; en comptes d'estar situat en un estatus major o menor que la resta pel simple fet de tenir unes característiques determinades o aprendre de manera diferent. Per tant, desapareix tota forma de discriminació i es contribueix a la creació d'una societat també inclusiva en la que es viu de la mateixa manera que es viu a l'escola. Per a Barton (2009), la clau d'aquesta inclusió són qüestions com la justícia social, els drets humans, la no discriminació o l'equitat. Aquest darrer terme està prenent molta importància a l'hora de referir-se, repensar i actuar en l'àmbit de l'educació inclusiva (Ainscow, 2011, 2012b; Ainscow et al, 2012; OCDE, 2012; Rodrigues, 2014). L'equitat és, també, un dels aspectes que Booth (2011, p. 310) recull en el marc de valors inclusius que planteja per a pensar i actuar inclusivament. Booth els descriu com els valors particulars que representen el desig de superar l'exclusió i promoure la inclusió. No entrarem a la descripció de cadascun dels valors que Booth planteja però sí que els anomenarem perquè són d'interès per a aquest treball<sup>63</sup>. Aquests valors són: *“Igualtat, drets, participació, el respecte a la diversitat, comunitat, sostenibilitat, la no-violència, confiança, honestat, coratge, alegria, compassió, amor/cura, optimisme/esperança i bellesa”*.

---

(63) Tot i que no en realitzem la descripció en recomanem la lectura a Booth (2011, p. 310) pel gran interès del plantejament d'aquest autor.

#### 4. L'escola, la de veritat.

---

En aquest capítol, tot i que mantindrem en part l'estructura de l'*Index for inclusion*, perquè tindrem en compte les dimensions que planteja ja que entenem que són dimensions primordials per a prendre una tendència inclusiva a les escoles, no en seguirem l'ordre ni el contingut de forma específica. En aquest capítol, es presentarà, en primer lloc, aquells aspectes que fan referència a les actituds, concepcions i cultures de les escoles, que en condicionen plenament la tendència inclusiva. En segon lloc, es recollirà aquells aspectes amb un caràcter més estructural pel que fa a l'organització dels centres inclusius. Finalment, recollirem aquells aspectes relatius a la col·laboració amb les escoles que també han emergit com a significatius. Aquest ordre no vol donar a entendre que ens haguem oblidat de l'organització inclusiva sinó que a aquest aspecte ens hi dedicarem específicament el següent capítol.

Quan ens referim a l'anàlisi i organització inclusiva dels centres educatius, l'aportació més important que hem tingut al llarg dels últims anys és l'*Index for inclusion* (Booth i Ainscow, 2002). Aquest document és una guia per a analitzar les pràctiques que es porten a terme als centres, replantejar noves accions que ens permetin eliminar les barreres a la presència, la participació i l'aprenentatge i, donar una resposta inclusiva a la diversitat. En aquest document, a més, s'introdueix un canvi rellevant, i és que vista la concepció que hi ha darrera de cadascun dels termes, no s'usa el concepte de NEE sinó que es parla de la consideració de les barreres per a la participació i l'aprenentatge. Les barreres, de la mateixa manera que la possibilitat d'eliminar-les, les podem trobar a tots els nivells, aspectes i estructures dels centres educatius (Echeita i Simón, 2007). Compartim amb Echeita i Simón (2007), la consideració de l'Índex com un document amb un enfocament molt positiu, ja que recull un corpus molt important d'elements facilitadors de la inclusió i que a més permet moure el focus de la preocupació i de la intervenció cap a factors més modificables a través de l'acció educativa.

Quan ens referim a la inclusió en els centres educatius, sovint el discurs es dirigeix cap als recursos i suports dels que el centre disposa per a atendre aquells infants que són més vulnerables i més susceptibles de trobar barreres a l'accés, la participació i l'aprenentatge. És a dir, que de forma natural fem referència únicament a la possibilitat d'oferir recursos (normalment personals) addicionals a aquells infants que ho requereixen. La idea de suport que plantegen els autors de l'*Índex* és més global, sempre en coherència amb els plantejaments del *model social*. Aquesta idea de suport fa referència a "*totes les activitats que augmenten la capacitat d'un centre educatiu per a atendre la diversitat de l'alumnat*" (Booth i Ainscow, 2002, p. 8). Aquests mateixos autors entenen que el fet d'oferir recursos addicionals als infants, a banda de ser una idea encara molt vinculada al concepte de NEE, hauria de ser només una petita part dels intents per a garantir l'accés, la participació i l'aprenentatge dels infants que ho requereixin, ja que quan es porten a terme mesures generals com el fet de plantejar les activitats d'ensenyament aprenentatge de forma lo suficientment oberta (reconeixent tot l'alumnat, tenint present els diferents coneixements previs o estils d'aprenentatge, les interaccions entre companys o les diferents prioritats educatives) com per a propiciar la participació de tots els infants, es redueix la necessitat del suport individual, tot i que igualment s'està proporcionant suport i garantint la inclusió.

Les escoles inclusives es caracteritzen per la seva capacitat a l'hora de donar una resposta equitativa a la diversitat dels seus alumnes (Ainscow, 2012b; Rodrigues, 2014). El gran repte rau en trobar un equilibri entre allò que ha de ser comú (comprensivitat) per a tots els alumnes i la necessària atenció a la diversitat de necessitats educatives derivades de la singularitat de cadascun dels alumnes, sense generar, amb això, desigualtat i exclusió (Giné, 1998; Echeita i Sandoval, 2002).

La transformació dels centres escolars en escoles inclusives ha de passar, necessàriament, per l'establiment als centres de reptes abordables que s'han d'anar plantejant i revisant de manera sistemàtica durant el curs acadèmic i al final d'aquest (Booth i Ainscow, 2002). Aquests reptes han d'incloure projectes de canvi ben definits que tinguin en compte l'estat inicial del qual parteix el centre, les seves necessitats i preocupacions més immediates respecte a la diversitat dels alumnes; i que tinguin en compte l'experiència i coneixement previ del professorat del claustre (Onrubia, 1999).

Una escola inclusiva, segons Ainscow (1995, 2002), és aquella que no es planteja els processos d'ensenyament i aprenentatge des de les possibles dificultats de l'alumnat sinó des de la perspectiva de la resposta educativa que es pot donar des del currículum. Aquest pas des d'una perspectiva centrada en l'individu i les seves característiques a una de curricular es recolza en dos pilars bàsics: en primer lloc, que l'escola no pot estar presidida per la individualització de l'acció docent, sinó per la cultura de la col·laboració entre el professorat que recolza les estratègies col·laboratives de presa de decisions sobre els processos educatius; i en segon lloc, que les dificultats en l'aprenentatge de l'alumnat s'entenen com un incentiu per a la millora de l'activitat docent. En aquest sentit, la diversitat de l'alumnat emergeix com una realitat positiva dels centres, ja que obliga a modificar l'actuació docent per a respondre a les diferències, fet que acaba optimitzant tots els processos d'ensenyament i aprenentatge de tots els alumnes, no només d'aquells que troben barreres per a la participació i aprenentatge (Echeíta i Sandoval, 2002).

Com veurem a continuació, el caràcter més o menys inclusiu dels centres també ve marcat per la consideració que es tingui del currículum. Aquest fet però, no depèn únicament i exclusiva de les escoles. A banda d'aspectes referits a les polítiques antidiscriminatòries, el finançament, la formació dels professionals, el repartiment dels recursos de forma equitativa, etc. per aconseguir que els centres educatius esdevinguin escoles inclusives, la primera gran mesura que l'administració hauria de prendre és l'opció per un model de currículum obert (Martín i Mauri, 1996; Miras i Onrubia, 1997). Aquesta opció possibilita que els diferents centres educatius puguin realitzar concrecions específiques i diverses (tenint en compte les característiques del seu entorn social i econòmic i les característiques del seu alumnat) a partir d'uns objectius i continguts mínims comuns i alguns criteris globals d'orientació metodològica i per a l'avaluació (Schoenfeld, 2002). Per a que les escoles puguin dur a terme totes aquestes mesures però, és indispensable també que les administracions permetin la descentralització i un alt grau d'autonomia de centre (Carbonell, 2001; Porter, 2001). Arribas (2005), destaca la importància de l'autonomia de centre per a promoure la cultura de la diversitat i per combinar una major participació democràtica de l'alumnat, més possibilitats de participació dels pares i una gestió més eficaç de les escoles. *“Una major autonomia sobre el currículum, l'economia de recursos o la consolidació d'equips docents podria fer la gestió escolar més sensible a les necessitats de les seves comunitats i estimular el compromís al voltant de les prioritats de l'escola en col·laboració de la direcció, els docents, els pares i els propis alumnes”*(p. 122).

#### 4.1 Les formes de pensar, concebre, viure o actuar en els processos d'inclusió.

---

Davant el repte d'anar caminant cap a una escola inclusiva i l'assoliment del respecte als drets de totes les persones, cal anar derruïnt les barreres que ho impedeixen. *“Entre els problemes potencials que s'han observat cal citar les actituds i els valors negatius existents pel que fa a les persones amb discapacitat; (...) Els estereotips sovint combinats amb hostilitat i actituds tradicionals cap a les persones amb discapacitat (...), poden reforçar l'exclusió dels estudiants amb discapacitat, i evidentment obstaculitzar la inclusió”* (Vernor, 2007, p. 14-15). Per tant, mentre segueixin presents aquestes barreres fruit d'actituds<sup>64</sup> negatives, o de la ignorància com assenyalen Soriano, Kyriazopoulou et. al (2007), per part de les comunitats, els professionals o fins i tot els mitjans de difusió i els governs, les vides dels nens i nenes amb diversitat funcional canviaran molt poc (UNICEF, 2013). Afortunadament, no són totes les persones les que sostenen aquestes barreres sinó que som moltes també les persones que hem aconseguit sortir, en certa mesura, de la corrent social, fàcilment absorbent, d'intolerància, incomprensió i negació d'allò que ens resulta diferent i desconegut.

---

(64) Un dels autors considerat dels més importants en el camp de l'estudi de les actituds, les defineix com a *predisposició a respondre* Allport (1935). Per a Allport la predisposició és *mental i neural* (entenen, neural com un equivalent a fisiològic). Si bé Allport és considerat, com deia, un dels autors més importants en l'estudi de les actituds, no hem d'oblidar que es tracta d'un autor del corrent conductista de la psicologia, amb la qual cosa la seva aportació és totalment ampliable, tot i que no és la pretensió d'aquest apartat. En el treball de Soldevila i Comas (2005) disponible en línia podeu seguir consultant aspectes en relació a això (apartat 8): <http://www.recercat.net/handle/2072/2013> (també a Soldevila i Comas, 2006). De totes maneres recollirem també la definició de Brenster que ens sembla la més adient pel que ens ocupa. Brenster defineix les actituds com a *“disposicions inferides al voltant de les quals un individu organitza els seus pensaments, sentiments i tendències d'acció vers un objecte”* (dins Rodríguez, 1989, p.206).

En aquest apartat ens centrarem només, i de forma breu, en les actituds del professorat, les quals, pel paper que desenvolupen en l'educació, són de vital importància per dur a terme els processos d'inclusió educativa (De Boer et.al. 2011; Vlachou, 1999). Tot i que són nombrosos els estudis que parlen d'actituds neutres o negatives vers la inclusió per part del professorat (De Boer et.al. 2011), són també diversos els estudis que han recercat els factors que poden influir de forma positiva. A mode d'exemple en recollim uns quants per tal de conformar-ne una idea: l'èxit obtingut amb l'alumnat amb diversitat funcional (Dengra, Durán i Verdugo, 1991), tipus i grau d'afectació de l'alumnat integrat (Boyle, et.al. 2013; De Boer et.al. 2011; Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Porras, 1998; Vlachou, 1999), la qualitat del suport ofert pel mestre d'educació especial (Vlachou, 1999), el temps transcorregut des de l'inici del procés (De Boer et.al. 2011; Parrilla, 1992), la por (Bandura, 1987, 1982, Stainback, 2001a), la formació rebuda (Boyle, et.al. 2013; De Boer et.al. 2011; Dengra, Durán i Verdugo, 1991; Marchesi et.al., 1991; Porras, 1998; Vlachou, 1999). En relació a aquest darrer, la formació rebuda, Asensio (2004) contraposa, a partir d'una experiència inclusiva que van dur a terme, que el què va fer possible que es tirés endavant van ser les actituds, ja que afirma que el professorat no tenia molts coneixements però sí voluntat inclusora. En aquest sentit, Ainscow (2012a) afirma que és la voluntat col·lectiva l'element més important per a que la millora de l'educació inclusiva sigui una realitat.

En relació a les actituds, Muntaner (2010) fa un matís important ja que tot i que també considera com a fonamental el canvi en l'actitud del professorat en la consideració de la diversitat per a evitar l'exclusió, afegeix el fet que cal també una actitud innovadora, compromesa amb la resolució de problemes i la recerca d'alternatives per a poder donar respostes inclusives a la diversitat. Aquesta aportació, té a veure amb el que Bunch (2008), considerant el camí cap a la inclusió com a mai finit, anomena una actitud qüestionadora.

Però els processos d'inclusió no són només qüestió d'actitud o voluntat, sinó que un altre element que condiciona plenament tant l'accés, com la participació, com el progrés de l'alumnat més vulnerable, són les concepcions educatives del professorat (Echeita i Simón, 2007; Urbina, Simón, Echeita, 2011). Aquest conjunt d'idees preconcebudes suposen una de les barreres més importants que troben els infants amb diversitat funcional i que els suposen viure processos de discriminació i exclusió (OACDH<sup>65</sup>, 2013). I és que aquestes poden exercir un paper limitador des de l'organització de centre fins a les pràctiques d'aula. El caràcter de l'escola ve plenament marcat per les concepcions de les persones que la integren, és a dir, l'escola la construeixen les persones que hi ha dins, i la forma en com aquestes la conceben. Moltes vegades escoltem el mite, de les escoles públiques en relació a les escoles privades o concertades, com a escoles més innovadores o inclusives. En el marc del nostre grup de recerca, el GRAD, disposem avui ja d'una basta experiència tant en processos d'assessorament, com de recerca, com d'intercanvi internacional, per a afirmar que les escoles es viuen, es pensen, actuen i es transformen en funció de les concepcions de les persones que les conformen (no dependent de la titularitat<sup>66</sup>). Així, per modificar les situacions d'exclusió en el marc de les escoles, caldria treballar al voltant de les concepcions dels actors que hi entren en joc (Echeita, Parrilla, Carbonell, 2011). Les concepcions són determinants en les òptiques a partir de les quals interpretar la realitat i la presa de decisions al respecte (Ainscow, 1995; Carretero, Pujolàs i Serra, 1997) i conseqüentment com a factor clau per a comprendre, mantenir, o millorar les pràctiques del professorat en relació a la inclusió de tot l'alumnat (Urbina, Simón, Echeita, 2011).

Pozo (2006), ens explica que per poder canviar l'educació és necessari, entre moltes d'altres coses, canviar les representacions que professors (i també alumnes) tenen sobre l'ensenyament i l'aprenentatge. Unes concepcions que, com el mateix Pozo (2006) ens assenyala, són una herència cultural producte de com en la nostra cultura s'organitza la transmissió del coneixement, tant a nivell contemporani com més històric, i de la nostra vivència en relació a aquests processos. Es tracta de creences que heretem sense adonar-nos-en, és a dir, de forma més implícita que explícita, sense manual de funcionament, i que conformen la nostra realitat, el que sabem del món,

---

(65) Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

(66) Tot i que també és cert que la titularitat tingui certa incidència pel perfil de professorat contractat.

per tant ens conformen també a nosaltres (Pozo, 2006). A més, les creences són judicis i valoracions que acceptem moltes vegades com a encertades sense la necessitat de verificar-les (Gratacós i Ugidos, 2011).

Per assenyalar la importància de les concepcions Gratacós i Ugidos (2011, p. 103), fent una analogia amb el teatre que ens sembla molt interessant. *“Mentre l’activitat és frenètica darrera l’escena, l’atenció del públic recau únicament sobre els actors que representen l’obra sobre l’escenari. Tanmateix, aquesta activitat invisible als ulls dels espectadors és imprescindible per l’èxit de l’obra”*. La clau de la qüestió en relació a la inclusió està en el fet que les creences i concepcions incideixen en el que les persones fan i expressen (Pérez Echeverría, et.al. 2006). En els processos cognitius solen passar per davant dels aprenentatges explícits a l’hora d’actuar. Per tant, aconseguir el control del coneixement explícit per sobre de les creences implícites *“és més una conquesta cognitiva i cultural, un èxit de l’aprenentatge i la instrucció, que el mode defectiu o natural de funcionar de la ment humana”* (Pozo, 2003, citat per Echeita i Simón, 2007, p. 1109). El problema sorgeix també del fet que les concepcions es situen més enllà del que sabem (Pozo, 2006), i si com vèiem, condicionen el que fem, que no té per què ser el que pensem racionalment o hem après de forma explícita (Pozo, et. al. 2006), quan els professors actuen (o fins i tot realitzen afirmacions) en base a la creença de que *“aquest nen no pot aprendre”*, estan realitzant una afirmació basada en teories construïdes de forma pròpia (també fruit de l’herència) profundament assumides, que guien de forma inconscient les seves accions educatives i sense discutir-les amb bases més científicament contrastables sobre l’ensenyament i l’aprenentatge. A més, en aquest sentit, Solé i Martín (2011), exposen que hi ha perfils de professorat que no estan tant pendents del que les teories educatives i bases científiques proposen<sup>67</sup> en relació als processos d’ensenyament aprenentatge, i que per tant aquests professionals conceben aquests processos de forma molt més simplificada del que són. Aquest fet desencadena fàcilment en respostes simples o centrades en les característiques del l’infant, com vèiem, *“aquest nen no pot aprendre”*, o *“si no aprèn és per culpa de les seves característiques”*, sense qüestionar-se el seu paper i/o plantejament en el procés d’ensenyament aprenentatge. Les concepcions i els judicis generen barreres que no ens deixen conèixer els alumnes que tenim davant i els poden obrir o tancar portes a la vida (Gratacós i Ugidos, 2011).

Martín et al. (2006), proposen alguns exemples a partir d’una recerca que van realitzar, que ens poden il·lustrar com les concepcions intervenen en les pràctiques i pensaments del professorat i que expliquen aspectes vinculats als processos d’ensenyament aprenentatge però que habitualment tenen també incidència directa en els processos d’inclusió de tots els infants a l’aula i a l’escola. Aquesta recerca posava en evidència que la tradició de la major part dels sistemes educatius posa l’accent en l’aprenentatge del contingut en sí mateix i no en l’aprenentatge d’aquest com a un mitjà per a l’adquisició de determinades capacitats. La pregunta que per als autors millor reflecteix aquesta creença<sup>68</sup>, és la que proposava el dilema de si era necessari donar tot el temari encara que es considerés que era llarg i difícil. Un terç dels professors creien que era imprescindible perquè si no baixaria el nivell i els estudiants tindrien problemes a la secundària, un altre terç proposava fer grups diferenciats per a que el grup *“amb capacitat”* rebin tot el temari i la resta facin fins on arribin i només un terç optava per l’opció de seleccionar alguns temes i veure’ls en profunditat<sup>69</sup>. Així doncs, aquest estudi permetia accedir a *“determinades idees molt arrelades en les concepcions dels docents, a pesar de que la teoria educativa actual les consideri superades”*(Martín et al., 2006, p. 181).

*“La tesis que emergeix és que les pràctiques educatives a les aules estan basades en una sèrie de creences populars sobre les ments dels aprenents, algunes de les quals poden haver funcionat conscientment a favor o inconscientment en contra del benestar del nen. Convé explicar-les i reexaminar-les”* (Pozo, 2006, p. 53 citant a

---

(67) La seva recerca conclou que el perfil de professorat que té unes concepcions més sofisticades al voltant dels processos d’ensenyament aprenentatge són aquells que es dediquen a l’atenció a la diversitat. Aquest fet s’explica en part per la formació rebuda.

(68) I que ens ha semblat d’especial rellevància ja que es tracta d’una creença i dilema contra el que hem topat constantment en les nostres recerques sobre inclusió i també en els processos d’assessorament a les escoles per a l’estructuració cooperativa de l’aula en el marc del GRAD.

(69) El mateix van fer amb els dilemes al voltant de la motivació, l’avaluació, els conceptes, els procediments i les actituds. Un estudi que no recollirem en aquest marc teòric però que fa aportacions molt interessants al voltant d’aquest tema i per la qual cosa en recomanem la lectura.

Bruner), i contrastar-les amb bases més científiques en relació a les teories de l'educació. És en aquest sentit que pren una importància destacable la figura de l'assessor (Solé i Martín, 2011). Tal i com hem vist, el control sobre les creences implícites a l'hora d'actuar no és el comportament cognitiu natural, per tant, per a que això esdevingui és necessari dissenyar entorns i situacions que ho afavoreixin (Echeita i Simón, 2007). Qui pot contribuir, doncs de forma significativa també a la creació d'aquests entorns i situacions és la figura de l'assessor. Un assessor que col·labora i acompanya els mestres en la modificació de les concepcions. Pozo et. al. (2006), expliquen que modificar les concepcions, tot i ser una tasca summament difícil, degut al seu caràcter implícit, no és impossible. Hi ha situacions, en què el reajustament de la pràctica sens dubte suposa al mateix temps un ajustament de les representacions. Principalment per a aquells professors reflexius, que són els que solen atribuir aquest paper a la pràctica quant a la construcció del coneixement (Pérez Echeverría, et.al. 2006). També pot ajudar analitzant les concepcions i els judicis a través del llenguatge ja que aquest permet modificar-les i fins i tot ens pot oferir la possibilitat de recodificar les emocions i els sentiments originals que les hagin creat (Gratacós i Ugidos, 2011).

Així doncs, com hem pogut veure les concepcions del professorat en relació als processos d'ensenyament aprenentatge han de ser analitzades i considerades en els processos de canvi (Pérez Echeverría, et.al. 2006), sempre amb l'horitzó del benestar de l'infant, d'una escola més justa, d'una escola per a tothom.

Amb aquesta finalitat de canvi, del benestar de l'infant, de la justícia, de la inclusió, és la finalitat amb la que Booth i Ainscow (2002), Stainback, Stainback i Jackson (1999), i Sapon-Shevin (1999) proposen la necessitat de crear comunitat. Aquests autors afirmen que per a la transformació de les escoles cap escoles més inclusives cal posar molt èmfasi en la reflexió i l'aprenentatge al voltant dels valors inclusius. Expliquen com la creació d'una cultura inclusiva que potencii la idea de comunitat i el desenvolupament de valors inclusius, ha estat sempre molt oblidat quan en realitat és la base sobre la que poder construir una escola inclusiva. Entenen aquesta cultura com un element vital per a donar suport al desenvolupament de l'ensenyament i l'aprenentatge o dificultar-lo. A més, la creació d'aquesta cultura i el desenvolupament d'aquest valors faciliten els canvis en altres dimensions com l'organització del centre o les pràctiques dins de l'aula. Booth i Ainscow (2002) fins i tot anomenen aquesta cultura com el punt clau per a la millora escolar. Aquest mateixos autors quan assenyalen la importància d'aquesta dimensió recullen un conjunt d'indicadors que poden ajudar tant a l'anàlisi com a la posada en pràctica d'aquest concepte. Pel que fa al fet de *Construir comunitat*, els indicadors que proposen són si: *1 Tothom se sent acollit, 2 Els alumnes s'ajuden els uns als altres, 3 Els professors col·laboren entre ells, 4 El professorat i els alumnes es tracten mútuament amb respecte, 5 Hi ha col·laboració entre el professorat i les famílies, 6 El professorat i els membres del Consell Escolar treballen conjuntament, 7 Totes les institucions de la comunitat local estan implicades en el centre.* I pel que fa al fet d'*Establir valors inclusius*, els indicadors que proposen són si: *1 Les expectatives són altes per a tots els alumnes, 2 La comunitat educativa comparteix els valors de l'educació inclusiva, 3 Tots els alumnes són igualment valorats, 4 El professorat i l'alumnat són tractats com a persones, independentment del seu rol. 5 El professorat intenta eliminar totes les barreres a l'aprenentatge i a la participació en el centre. 6 El centre s'esforça per reduir qualsevol forma de discriminació* (Booth i Ainscow, 2002, p. 48).

En aquesta direcció ens sembla interessant també recollir les aportacions concretes de Sapon-Shevin (1999, p.38), que a banda de remarcar la importància de fets com el treball, a partir d'activitats concretes, de les diferències i/o l'oposició als estereotips i la discriminació, recupera l'aportació de Ramsey (1987) que planteja vuit objectius de l'educació en relació a la cultura inclusiva. Aquests són:

- *“Ajudar als nens a elaborar identitats positives de gènere, raça, cultura, classe social i individual i a reconèixer i acceptar la seva pertinença a grups molt diferents.*
- *Capacitar als nens per a que es considerin part d'una societat més àmplia, per a que s'identifiquin, empaticin i es relacionin amb individus d'altres grups.*
- *Promoure el respecte i l'estima de les diferents formes de viure d'altres persones.*
- *Estimular l'obertura i l'interès per la resta, la disposició a incloure als altres i el desig de cooperar des de les primeres relacions socials que estableixen els nens petits.*



- *Promoure el desenvolupament d'una consciència realista de la societat contemporània, el sentit de responsabilitat social i una preocupació activa que s'estengui més enllà de la pròpia família o grup immediat.*
- *Capacitar als nens per a que es converteixin en analistes autònoms i crítics i en activistes del seu medi social.*
- *Recolzar el desenvolupament d'habilitats educatives i socials necessàries per a que els nens es converteixin en participants plens en la societat de la manera més adequada als seus estils individuals, orientacions culturals i mitjans lingüístics d'origen.*
- *Promoure unes relacions eficaces i recíproques entre les escoles i les famílies”.*

Tot i que en aquesta part final de l'aparat ens haguem desviat cap al treball directe amb els infants, és molt important, com dèiem, que en els processos inclusius per part dels mestres (i la comunitat en general), tinguem en compte les concepcions per la seva incidència tant en les formes de pensar i actuar com en la creació de cultures inclusives.

#### 4.2 L'organització inclusiva de l'escola.

---

Com hem vist a l'apartat anterior, el primer tipus de barreres amb les que podem topiar de cara a encaminar un centre cap a horitzons inclusius són les que corresponen a les concepcions del professorat i la cultura del centre. En aquest apartat però, ens centrarem en aquelles que poden derivar dels aspectes amb un caràcter més organitzatiu i curricular del centre.

El nostre sistema educatiu viu entre una legislació que, en certa manera, recull uns principis inclusius i unes pràctiques sovint excloents i segregadores (Gratacós i Ugidos, 2011). És a dir, que allò que els principis normatius estableixen no es tradueix en la promoció als centres d'una organització que afavoreixi la presència, participació i progrés de tothom.

Fer referència a un centre inclusiu, a banda tal i com hem vist dels aspectes més vinculats a les concepcions del professorat i les *cultures inclusives*, implica també parlar d'aquells elements més estructurals que en defineixen el caràcter com a tal. Tal i com deixa entreveure Pujolàs (2008), aquests elements més estructurals són la lògica en l'agrupament de l'alumnat, la concepció del currículum i l'estructuració de l'activitat<sup>70</sup>. Un plantejament inclusiu d'aquests elements i prendre decisions al respecte, és el que pot permetre a un centre donar una resposta favorable i justa a la totalitat del seu alumnat. Resulta sobtament, però, com en els lideratges dels equips directius i de l'administració sovint s'ha posat més èmfasi en els elements secundaris (com recursos materials, les noves tecnologies, etc.) a l'hora de plantejar reformes als centres. Resulta complicat d'aquesta manera que els centres segueixin una línia inclusiva si es desvien per altres senders que mantinguin la lògica de la homogeneïtat<sup>71</sup>, un currículum unificador i selector, i una estructura de l'aula basada únicament en la interacció professor/alumne i el l'aprenentatge individual.

##### 4.2.1 L'homogeneïtat? Amb quina finalitat?

---

La pretensió d'homogeneïtzació no és quelcom actual sinó que és un dels llegats del *model rehabilitador*, que va destinar gran part de les seves energies i estudis científics a la nosologia, i que s'ha transferit també a l'educació, convertint i perpetuant l'homogeneïtzació en una de les principals preocupacions de l'escola. A més, no resulta inquietant el fet que l'homogeneïtzació sigui una de les principals preocupacions de l'escola, ja que suposa un

---

(70) Aquest darrer serà més àmpliament abordat en el següent apartat.

(71) Concepte adoptat de Brown et. al. (1987).

desgast inútil d'energia, sinó també el fet de que l'hagi convertit en una de les seves principals finalitats i funcions social. Possiblement en aquest cas convindria fer cas a la dita "val més una imatge que mil paraules" perquè és justament una de les imatges que ens regala Francesco Tonucci, "La maquina de l'escola"<sup>72</sup>, la que més bé podria il·lustrar tot el que intentem explicar.

La preocupació per l'homogeneïtat ha estat també deguda a la incapacitat de l'escola per donar una resposta positiva a la diversitat. Aquesta, considerada un problema més que un valor, suposa no poder desenvolupar un únic model de tasca, una única velocitat en la resolució d'aquesta tasca, una única explicació per part del mestre i fins i tot preguntes incòmodes, etc. La lògica de la homogeneïtat és un plantejament que dirigeix la seva actuació a un alumne "mig" que no existeix i que està més preocupada per la categorització o la selecció dels alumnes que s'aparten d'aquests paràmetres que de la seva educació (Muntaner, 2000a). Des d'aquesta lògica, la pretensió és sempre reduir la diversitat, amb l'excusa de que "aquests alumnes" estaran millor en grups especials, on es pugui adaptar l'ensenyament a les seves necessitats i capacitats, on estaran millor atesos i se'ls pugui oferir el tracte que es mereixen, ja que això no pot passar en el grup ordinari (Muntaner, 2010<sup>73</sup>). Fet que no és cert ja que els alumnes es troben en situació de desavantatge i alguns viuen aquesta situació certament malament pel que fa a la construcció de la seva identitat (Gratacós i Ugidos, 2011; Imola, 2008). A més, no cal repetir que el resultat és la segregació, tobogan de l'exclusió. I és que en els centres educatius, s'han desenvolupat moltes pràctiques que, sota l'aparença d'un xaiet bondadós i inclusiu amaguen el llop de l'exclusió. Per exemple, moltes vegades la creació de grups de nivell, o grups flexibles o desdoblaments no correspon a una voluntat inclusiva (Gratacós i Ugidos, 2011).

Aquesta recerca de l'homogeneïtat, tant estesa encara en les institucions escolars, "no té en compte que "amb l'assumpció i la creença en les propietats presumiblement positives de la lògica de l'homogeneïtat dins dels sistemes educatius, els educadors han impedit sistemàticament, encara que potser inadvertidament, que molts alumnes discapacitats i no discapacitats adquirissin les habilitats, els valors i les actituds necessàries per funcionar en els polifacètics i interpersonalment complexos entorns dels adults" (Brown, Nietupski i Hamre-Nietupski, 1987, p. 23). Això mateix denuncia Mel Ainscow (1995), quan afirma que el fet de posar l'accent en les característiques individuals comporta moltes vegades l'atenció individualitzada (separada) d'alguns alumnes, als quals es nega la possibilitat d'interactuar amb els altres. Això limita evidentment les oportunitats d'aprenentatge dels alumnes separats o exclosos dels entorns generals ja que la interacció amb companys de diferent capacitat, interès, motivació... beneficiaria sens dubte el seu aprenentatge. Efectivament, la majoria de persones aprenen més i millor quan participen en activitats amb altres persones, gràcies a l'estímul intel·lectual que això suposa i la confiança que els dona l'ajuda que els altres poden oferir-los si aprenen junts" (Pujolàs 2008, p. 67).

En les diferents maneres d'agrupar els alumnes a les escoles, hi ha implícits un seguit de criteris. Després d'analitzar-los, Naranjo (2005) en recull excel·lentment els resultats. En el seu anàlisi es mostren els següents criteris:

- Tipus d'agrupament: si es tracta d'un agrupament heterogeni o homogeni, i, en aquest cas, a quin criteri d'homogeneïtat respon, malgrat la majoria de vegades el criteri d'agrupació homogènia ve determinat pel rendiment acadèmic, és a dir, pels diferents nivells d'aprenentatge que hagin assolit els alumnes. En relació a això Pujolàs (2008) fa referència a la fantasia de la homogeneïtat, ja que mentre el criteri sigui la capacitat estem parlant d'una fantasia, d'una fal·làcia.

Booth i Ainscow (2002), exposen la necessitat de fer servir criteris com l'ordre alfabètic per garantir la heterogeneïtat dels agrupaments.

---

(72) Aquesta imatge està recollida a Tonucci (1983). Per a aquelles persones que no la coneguin la poden consultar a l'Annex 7.

(73) És important matisar que tant l'autor com nosaltres realitzem aquesta afirmació des de la lògica de la homogeneïtat, principis que no compartim.

Un altre aspecte remarcable dins aquesta dimensió és si l'agrupament en el qual es troba l'alumne és voluntari, és a dir, si ha estat una tria personal; suggerit pel seu tutor o per algun docent; o bé si és obligatori i l'alumne no ha tingut cap possibilitat de triar el fet d'anar-hi.

- Tipus tècnic de grup: aquesta dimensió manté certa relació amb l'anterior. Hi podem distingir entre grup ordinari, és a dir, aquell en el qual es troben tots els alumnes, i, grup d'assignació específica, és a dir, aquell grup que s'ha creat amb la finalitat de que hi assisteixin alumnes concrets. Dins els grups d'assignació específica, alhora, podem trobar diferències. Així, en primer lloc, parlarem de grup d'assignació específica mixt quan el criteri de selecció dels alumnes per la seva assistència a aquest grup estigui presidida per criteris explícits d'heterogeneïtat; s'entén, doncs, que la terminologia "mixt" es refereix al nivell d'assoliment d'aprenentatges. En segon lloc, podem trobar grups d'assignació específica de nivell únic; en aquest cas el criteri de selecció de l'alumnat per a què assisteixi a aquest grup és l'homogeneïtat pel que fa al nivell d'aprenentatges assolits. D'aquesta manera distingirem entre grups d'assignació específica de nivell únic baix, mig i alt. Aquest tipus tècnic d'agrupament dels alumnes es correspondrien amb els grups de reforç o les USEE (com a grup d'assignació específica de nivell únic baix). Respecte a aquest darrer agrupament, Gratacós i Ugidos (2011) exposen que sovint en aquests grups no es segueix cap tipus d'adaptació significativa del currículum, ni de les activitats d'ensenyament aprenentatge sinó que l'adaptació consisteix simplement en fer menys temari, menys exercicis, menys deures, etc. Aquest mateixos autors, assenyalen també que aquests tipus d'agrupament "*fomenten una autoimatge dels membres del grup associada a concepcions del tipus de ser els tontos, els "retrassats", els que no serveixen per a estudiar, etc.*" (p. 37). Concepcions que desemboquen en comentaris i valors que queden tant impregnats a la pell dels infants que assisteixen a aquests grups com als seus companys d'escola qui els les solen recordar. A més a més l'assistència a aquests grups genera en els infants una actitud de poca predisposició al rol que se'ls ha atorgat, condicionant o condemnant-los també a un baix rendiment (Gratacós i Ugidos, 2011). Queda clar doncs que en el marc d'una escola inclusiva els infants resten a l'aula i no hi ha agrupament per a fer reforç o per anar a l'USEE.

#### 4.2.2 Repensant el currículum.

---

Tal com hem vist quan plantejàvem els elements estructurals que medien la resposta educativa a la diversitat que un centre ofereix, un altre element a considerar és la concepció del currículum. Amb currículums molt tancats la comprensivitat és irrealitzable (Aymerich, Lloró, Roca, 2011). Abans però, d'endinsar-nos més concretament en els termes d'enginyeria curricular, ens agradaria fer una prèvia amb la finalitat de seguir escoltant la veu dels protagonistes tantes vegades silenciats. El currículum ha estat durant molts anys l'eina que ha permès segregar a tants i tants infants. Stainback, Stainback i Moravec (1999), ens adverteixen però de que quan parlem d'allò que cal que aprenguin els infants no ens podem centrar excessivament en uns objectius curriculars predefinitos. Aquests mateixos autors, ens exposen l'anàlisi de la situació que feien uns pares de la seva filla discapacitada. Aquests pares exposaven que el problema al que s'enfrontaven era si totes les destreses que la seva filla havia anat aprenent, li servien per a poder comportar-se com qualsevol membre de la societat. La conclusió a la que arribaven era que no i que ni que les assolís aquest fet li garantiria ser membre actiu de la comunitat. Que per a que la seva filla fos membre de la comunitat, ella hauria de confiar en els seus amics i en que aquests s'hi vulguin relacionar pel simple fet de ser amics no per les destreses que tingui. "*L'assoliment d'un objectiu curricular concret no sempre és l'única, ni tan sols la principal, meta per a garantir l'èxit i la felicitat a la vida*" (Stainback, Stainback i Moravec, 1999, p. 85). En aquest sentit, Javier Romañach<sup>74</sup> ens deixa una altra de les seves perles quan explica que "*No em sembla ni remotament tan rellevant quant s'aprèn a l'escola, ja que saber molt et pot donar eines per a sobreviure en una societat utilitarista i capacitista com la nostra, però no té per què contribuir a que siguis més*

---

(74) Javier Romañach és un dels majors activistes del "Foro de vida independiente". El text és consultable íntegrament a la pàgina web d'aquesta organització. (Annex 8)

*feliç. I el nostre punt de partida és que els éssers humans hauríem de tenir l'oportunitat i l'objectiu de ser feliços, no capaços. Feliç es pot ser en qualsevol circumstància de la vida, però és impossible que siguis sempre capaç*". Encara que un infant no aprengui tantes matemàtiques, ciències i història com els seus companys, segueix sent fonamental que s'inclouï de manera que tots plegats puguin descobrir i aprendre el respecte mutu, l'afecte i el suport d'una societat integrada. Amb aquestes reflexió no volem magnificar la idea que la felicitat ha de ser la finalitat última de l'escola deixant de banda la resta de continguts i competències contemplades en el currículum. Simplement, voldríem recordar que allò que no es pot deixar totalment de banda és la felicitat, perquè tantes vegades els objectius que perseguim els adults per als infants o per a les persones discapacitades no són els mateixos que ells persegueixen per a sí mateixos.

Tot i que aquest autor no fa referència explícita a la felicitat, sí que la seva aportació marca la línia a seguir. Booth (2011) manifesta que cal un replantejament amb profunditat del currículum, d'allò que considerem important a aprendre i de com aprendre-ho.

En els aspectes vinculats al currículum, han anat evolucionant. En les primeres experiències integradores que Hegarty, Hodson, Clunies-Ross (1988) van dur a terme, plantejaven cinc formes diferents d'organitzar el currículum: el currículum general, el currículum general amb alguna modificació, el currículum general amb modificació significativa, el currículum especial amb alguna addició, i el currículum especial. Jorba i Sanmartí (1994), identifiquen tres formes diferents d'organitzar el currículum amb la finalitat d'atendre a la diversitat de l'alumnat. Aquest autors identifiquen i defineixen tres models són les següents<sup>75</sup>:

- Model 1. El currículum s'organitza en dos parts, una comuna i una variable.
  - 1.a. Tot el grup realitza les mateixes activitats, però es separa segons es facin activitats de reforç o d'ampliació.
  - 1.b. Tota la classe realitza les mateixes activitats. El grup es separa segons els interessos. Als nous grups es troben estudiants de diferents classes. Els temes que s'imparteixen als diferents grups es diferencien, no només pel contingut, sinó també pel nivell.
- Model 2. Els alumnes realitzen diferents activitats en funció de les seves capacitats i ritmes d'aprenentatge.
  - 2.a. Tot el grup es troba a la mateixa aula però realitzen activitats diferents en funció de diversos nivells preestablerts. Només hi ha un professor a l'aula.
  - 2.b. L'alumnat, en algunes àrees, és distribuït en diferents grups en funció de les seves dificultats i/o nivells d'aprenentatge. La distribució dels alumnes pot canviar cada "x" període de temps. Diferents professors atenen els diferents grups.
  - 2.c. Material seqüenciat i individualitzat. Cada estudiant segueix el seu propi ritme de treball i el professor ajuda a resoldre dificultats puntuals.
- Model 3. El currículum és bàsicament el mateix per tots els alumnes, però s'institucionalitzen mecanismes de regulació adaptats a cada tipus de dificultat.
  - 3.a. Tots els alumnes realitzen les mateixes activitats i al mateix ritme. Algunes de les seqüències poden no ser comunes, en funció dels interessos o nivells de l'alumnat. Aquestes seqüències, que proposen activitats que van dels continguts més fàcils fins els més difícils, poden caracteritzar-se per plantejar diverses hores amb activitats diversificades i regulades pel professor.
  - 3.b. Les activitats que es duen a terme en cada seqüència són comunes excepte en l'aplicació, moment en el qual es diferencien per interessos o per nivells. D'aquesta manera, pot ser que hi hagi alumnes que, malgrat passin per tota la seqüència, realitzin "estades" diferents en cadascuna de les activitats, o bé que

---

(75) Recollim la seva proposta tot i no compartir alguns elements de les seves concepcions com són referir-se, en els processos d'ensenyament aprenentatge, a aspectes com ritme o nivell.

rebin ajudes més ajustades i diversificades per part del professor.

Volem aprofitar aquest espai per fer referència també a un aspecte que ens genera certa preocupació, els Plans Educatius Individualitzats (PEI). És principalment en el model 2 en el que es posa l'accent en l'elaboració dels PEI, però tot i així cal remarcar-ne algunes consideracions importants ja que són documents, amb un alt component curricular, molt presents a les escoles. Els PEI han estat també aquells documents instrument de segregació explícita. Han servit constantment per a justificar la lògica de l'homogeneïtat. Imola (2008), recollint l'experiència italiana al voltant dels PEI ens proposa allò que haurien de ser aquests documents si perseguissin una intenció inclusiva, i per tant, també allò que no haurien de ser. Els PEI no poden ser una programació en sí mateixa i només per a l'alumne per a qui s'elaboren, és a dir una programació fora de la general. Aquesta manera de concebre'ls i d'elaborar-los suposa per a l'infant treballar de manera isolada sovint només amb el suport de la MEE, a part dels companys i en temps i llocs diferents. Tal i com assenyala la mateixa Imola, els PEI s'han de realitzar fent les aportacions dels dispositius adequats a la programació general de la classe per a fer-la accessible a l'alumne en qüestió. *“L'alumne amb dèficit de fet forma part de la classe a tots els efectes i la programació global, haurà d'estar pensada i realitzada tenint en compte també la seva presència i els seves necessitats formatives en relació a aquelles dels companys, així com és necessari tenir en compte l'originalitat de cada infant present a l'aula. L'atenció del cos de mestres per tant haurà d'estar dirigida a la programació general, que s'haurà de portar a terme respectant i potenciant cadascuna de les singularitats de cadascun dels infants (més enllà de l'infant amb dèficit) presents a l'aula”*(p. 93). El PEI no ha de partir dels continguts sinó de les situacions contextuals i sobretot ha de tenir com a base les coses que l'alumne sap fer en comptes de ser una llista de totes aquelles coses que no es troba en disposició de poder dur a terme (Imola, 2008). Per dur a terme una tasca d'aquesta índole és necessari que els mestres estiguin dotats d'una alta professionalitat. En funció del tipus de PEI que s'elabora i es porta a terme podem discriminar entre aquells mestres que el fan servir per a reafirmar les seves concepcions al voltant del dèficit que veuen en l'infant o podem trobar mestres que, amb una actitud més recercadora, l'entendran com a la possibilitat de realitzar reflexions i hipòtesis i construir una resposta que posi atenció als contextos, al clima relacional, a les atmòsferes emocionals, afectives i a l'organització dels temps, dels espais, dels tons de veu, dels objectes, dels plaers i els desitjos, etc. (Cuomo, 2005, 2007a i b; Imola 2008). El PEI, per tant, pot ser l'oportunitat per a canviar la mirada al voltant de l'infant i ser l'eina de transformació de l'aula en comptes de l'instrument per a la discriminació.

#### 4.2.3 Cap a on hem d'anar?

---

López (2004) assenyala que mentre no ens decantem per un currículum per a tothom, un currículum que permeti que tots els infants arribin a aconseguir el màxim de les seves competències, cognitives, afectives i socials, estem mantenint la no acceptació de la diversitat i perpetuació de les desigualtats entre l'alumnat, determinant i subratllant que són insalvables. Com dèiem el currículum ha estat justament l'eina per instrumentalitzar un valor negatiu a la diferència. El currículum manté una estreta vinculació amb el que hem explicat al voltant de la lògica de l'homogeneïtat.

L'escola no serà inclusiva si no té un currículum obert i elàstic capaç d'abraçar a totes les persones. Un currículum, com explica Onrubia (2009), que permeti fer una planificació acorada, coordinada i flexible, que possibiliti prendre acords sobre el tractament de determinats continguts, continuïtat entre nivells i aules, delimitació de continguts transversals, etc. Un currículum que defineixi el ferm posicionament de l'escola, per una escola que s'acomoda a les diferències i no al revés (López, 2004).

En relació a això, Gary Bunch (2008, 2015) analitzant les experiències des del *Marsha Forest Center*, ens explica que a Canadà, on les experiències inclusives han estat exitoses, el currículum és entès com un instrument i no un agent per al control. La clau és que els infants puguin aprendre junts encara que estiguin a diferents parts del currículum. En aquest sentit assenyala el mateix Bunch (2008) que quan l'objectiu és la inclusió, el disseny

del currículum està encarat a l'accés universal. *“En els sistemes educatius que continuen amb l'enfocament de l'educació especial, sembla que el terme “universal” està mal entès com significat de “per a gairebé tots els estudiants”. Aquells qui valoren la inclusió de tots els alumnes estan fent girar els seus esforços en el disseny dels currículums i de l'ensenyança basats en aquests conceptes per a tots els alumnes”* (p.86). El disseny universal del currículum proporciona equitat, té en compte a tots els infants en un ambient d'aprenentatge inclusiu centrant-se ne les fortaleces i necessitats de cadascun dels infants (AuCoin, 2014). Aquest enfocament es porta a terme, sense deixar de banda la necessitat de que cadascun dels infants assoleixi el més alt nivell d'èxit personal, l'excel·lència de tots (Muntaner, 2007).

Des de fa uns anys Tom Booth està explorant un nou plantejament del currículum que no correspongui als continguts predefinits per l'escola tradicional. Si recordem a l'inici d'aquest apartat, Stainback, Stainback i Moravec (1999), ens advertien de que quan parlem d'allò que cal que aprenguin els infants no ens podem centrar excessivament en uns objectius curriculars predefinits. Intentarem sintetitzar doncs la proposta que Booth (2011) fa. El professor Booth explica que repensar radicalment allò que ensenyem el va portar a dissenyar una nova proposta de currículum que parteixi de l'experiència compartida com a base per a les activitats educatives. Un pla d'estudis relacionat amb les necessitats bàsiques de la població com són els aliments, roba, refugi, la salut i les relacions. Refent aquest primer esbós a partir de diferents lectures i diàleg amb col·legues, la seva proposta s'ha acabat concretant en: el menjar, l'aigua, la roba i decoració del cos, l'habitatge/edificis, la salut/relacions, el transport, la terra, el sistema solar i l'univers, la vida a la terra, l'energia, la comunicació i les tecnologies de la comunicació, la literatura/arts/música, l'ètica, poder i govern, i finalment el treball/activitat. En aquesta proposta, els infants poden ser més participatius en la construcció del currículum i poden tenir coneixement i control sobre les seves pròpies vides. Poden ser ciutadans actius, a nivell local, nacional i internacional. Aquesta proposta curricular és tant oberta que pot tenir sentit i ser rellevant immediatament per a un nen de qualsevol lloc del món (i hi afegim nosaltres) i siguin quines siguin les seves característiques. Booth ens adverteix també que *“un error comú en el pensament sobre la naturalesa dels plans d'estudi a les escoles és el d'identificar l'ensenyament i l'aprenentatge, i creure que el que un té la intenció d'ensenyar és el mateix que el que s'ensenya i s'aprèn. Els currículums inclusius parteixen del coneixement, l'experiència, i els interessos dels alumnes i es basen en els coneixements, l'experiència i els interessos dels docents. Així que un marc curricular com el que jo suggereixo podria esdevenir un recurs per als professors, més que una recepta per als alumnes”* (Booth, 2011, p. 315). En aquesta línia, Apple i Beane (1997, p. 14) expliquen com *“Un càlid dia de setembre, un grup de quasi 60 estudiants de l'educació mitja i els seus professors estan treballant junts per crear un currículum a partir de les preguntes i preocupacions que tenen sobre sí mateixos i el seu món. Finalment agrupen les preguntes en temes com “La vida en el futur”, “Problemes ambientals”, “Conflictes”. Després de seleccionar el primer tema i planificar activitats rellevants, intentaran respondre durant el curs a aquelles preguntes, les seves preguntes”*.

#### 4.2.4 Algunes consideracions més per a organitzar l'escola inclusiva.

---

Tant en relació al currículum com a l'organització general de centre, Ainscow (2002) assenyala que una de les mesures institucionals que afavoreixen l'atenció a la diversitat als centres és la formalització i sistematització de les decisions que s'han pres col·lectivament per tal de donar resposta a la diversitat de l'alumnat. El grau de consens d'aquestes decisions, la coordinació que ha possibilitat aquesta presa de decisions, i la implicació per part de tot el claustre de professorat són alguns dels aspectes a tenir en compte per tal que l'organització i l'estructura del centre afavoreixi la participació de tots els seus membres en la presa de decisions per atendre a la diversitat de l'alumnat. Onrubia (2009) i Echeita (2006a), assenyalen la necessitat d'un projecte educatiu compartit per tota la comunitat i que tingui com a eix central l'atenció a la diversitat. En aquest sentit, si el centre té elaborat o no el Projecte Educatiu de Centre (PEC) i el Projecte Curricular de Centre (PCC) ens pot informar sobre si han pres o no decisions sobre la pròpia proposta educativa d'atenció a la diversitat. En el cas que el centre hagi elaborat el PCC, serà important que hagin pres decisions sobre què i quan ensenyar, què avaluar, com ensenyar (que veurem més àmpliament en el proper apartat) i com avaluar (tenint molt present que la mesura dels resultats ha de ser sempre

en base al rendiment individual tal i com expliquen Ford, Davern i Schnorr, 1999).

El mateix Ainscow (2002), en relació a les mesures d'organització, recull un altre indicador que informa de com ha plantejat el centre, com a tal, la resposta educativa a la diversitat. Aquest autor identifica com a indicador la varietat d'espais organitzatius dels que disposa el centre. Aquests espais poden ser l'equip directiu, la comissió de coordinació pedagògica, la coordinació dels cicles, la coordinació per equips docents que imparteixen docència en el mateix grup-classe, etc. També serà important conèixer els espais del centre on es decideixen mesures d'atenció a la diversitat de l'alumnat. D'aquests espais, es poden destacar els següents: comissió d'atenció a la diversitat, comissió pedagògica, òrgans de participació de l'alumnat, etc.

En aquesta mateixa línia d'identificar la varietat d'espais organitzatius dels que disposa el centre, Huguet (2006), destaca la importància de promoure els espais de col·laboració com són la CAD o Comissions més específiques, les reunions de cicle per parlar de situacions concretes que suposen reptes a l'equip de mestres, reunions de coordinació entre el mestre de suport, vetlladora i el tutor, reunió entre el mestre de suport i tutor i els professionals dels serveis territorials, reunions amb altres professionals externs al centre (psicòlegs, logopedes, etc.). En aquest sentit, Pujolàs (2008) remarca també la importància de dedicar temps i esforç per a la coordinació amb els altres. Torres (2005) afegeix que calen estructures que fomentin la interconnexió entre els professors i entre ells i altres professionals. Estructures que fomentin la connexió amb altres idees i coneixement per a evitar que s'empobreixi i trencar amb una dinàmica molt establerta a les escoles que és la del treball individual. Una dinàmica apresada en el currículum ocult de les institucions de formació inicial del professorat ja que solen aprendre a partir d'una pedagogia que prima la individualitat. Una individualitat que fomenta el perill de que qui la viu acabi aïllat socialment, professional i intel·lectual. Les experiències amb més èxit en inclusió han estat aquelles que promouen el treball cooperatiu també entre el professorat (Lindsay et. al. 2014).

Un element molt important que acompanya aquests espais de coordinació és el suport mutu i l'ajuda (Onrubia, 2009; Stainback, 2001b; Porter, 2001). Aquests autors assenyalen que els equips configurats per a la resolució de problemàtiques proporcionen un model de suport que es basa en el potencial individual dels mestres i en l'aprofitament de les diferents formes de suport que els membres de la comunitat es poden oferir. Per exemple Porter (2004, p. 20) parla d'una comissió per a incloure a tots els infants que anomena *l'equip escolar de serveis als estudiants*. Porter i Stone (2001), distingeixen entre el que seria el servei directe que correspon al mestre habitual d'aula i el servei indirecte, suport i col·laboració que correspondria a un equip escolar (professor de suport, professor conseller, director, altres professors, paraprofessionals, pares, altres estudiants, entre d'altres).

Stainback, Stainback i Jackson (1999, p. 31) parlen fins i tot d'establir un *grup de treball sobre educació inclusiva* que tingui un caràcter més ampli amb la participació dels mestres, alumnes, pares, assessors, membres de l'administració i especialistes. Les iniciatives d'espais per gestionar el suport i la inclusió poden tenir lloc també entre companys com serien les *xarxes de suport entre companys*, que expliquen Villa i Thousand (1999, p. 151) o *la comissió de suports*, recollida pels mateixos autors citant a Stainback i Stainback 1990. En relació a la possibilitat d'oferir espais de participació de l'alumnat, són molt els autors que en destaquen la importància amb la finalitat d'aconseguir escoles més democràtiques i inclusives (Apple i Beane, 1997; Apple 2008; Fielding, 2011; Ford, Davern i Schnorr, 1999; López, 2004; Messiou, 2006; Rudduck i Flutter, 2007; Susinos i Haya, 2014; Stainback, Stainback i Jackson, 1999). Es tractaria de crear espais de participació per part dels infants en els que se'ls escolti i es doni a la seva veu el valor que es mereix. De fet es poden crear espais nous com comissions o assemblees a l'aula, aprofitar els ja existents com pot ser el consell escolar, o aprofitar la figura del investigador extern com en el cas de la recerca desenvolupada per Messiou (2006, 2012, 2014).

A banda de tots aquests espais que hem recollit per a coordinar, prendre decisions i posar en pràctica la tendència inclusiva de les escoles, el *lideratge* es destaca com un dels elements més significatius a tenir presents per a la gestió inclusiva dels centres. Són nombrosos i diversos els autors que coincideixen en assenyalar-ho, Ainscow (2008), Ainscow et al. (2012), AuCoin (2014), Booth i Ainscow (2002), Bunch (2008, 2015), Giangreco (1999),

Ryan (2006), Huguet (2006, 2011a), Macarulla i Saiz (2009), Porter (2001). Com Onrubia (2009), aquests autors destaquen que ha de ser un lideratge eficaç, plenament dirigit a la inclusió, acceptat per tothom, i amb la participació i coordinació del professorat. Per la seva banda però, Shields (2006, 2010), insisteix molt en la idea de que es tracti d'un lideratge democràtic, que seria una consideració molt propera a la de Staniback (2001b) quan fa referència a la necessitat a les escoles d'un govern adhocràtic. Huguet (2011a) hi afegeix la importància de que aquest lideratge rebi el recolzament i si és necessari l'assessorament del psicopedagog del centre o altres tipus d'assessors.

Ainscow (2002) encara assenyala dos aspectes més que ens poden informar de la tendència inclusiva del centre: la identificació i/o demanda de recursos personals i, els aspectes organitzatius que tenen a veure amb l'organització d'espais i temps pels alumnes.

La identificació i/o demanda de recursos personals i materials específics que afavoreixin l'atenció a la diversitat, fa referència a la demanda explícita, via administrativa, de recursos que efectua el centre com ara psicopedagog, USSE, etc. Huguet (2006) assenyala que el repartiment dels recursos ha de ser equitatiu. Dins l'apartat de recursos, també serà primordial tenir en compte quin és l'ús que es fa dels recursos disponibles del centre. Podríem identificar un ús inclusiu del recurs en aquells casos en els quals el recurs sigui més aviat temporal, ajustat a les necessitats de cada alumne, afectant als elements clau del procés d'ensenyament i aprenentatge, planificat i formatitzat, tingui incidències per a la resta de l'alumnat i es porti a terme dins l'aula ordinària. En el pol oposat, un ús segregador del recurs es caracteritzaria per ser un recurs més aviat permanent, comú per a tots els alumnes etiquetats amb dificultats en l'aprenentatge i que només va destinat a ells, que només afecta als aspectes organitzatius i estructurals, que no té planificació específica, i amb un caràcter extraordinari. En aquesta direcció, Onrubia (2009, p. 60) suggereix que allò que cal és *“Un aprofitament sistemàtic dels recursos i espais ordinaris per a l'atenció a la diversitat, i un ús acotat dels recursos “especials”, establint un continu de possibilitats d'adaptació, des de les menys específiques i significatives, fins a les més específiques i significatives, i assegurant que els recursos més específics només s'utilitzen després d'haver esgotat les possibilitats de resposta en espais i recursos (més ordinaris)”*.

York et. al. (1999), assenyalen com a element molt favorable, que quan fem referència a recursos personals s'esculli en base a criteris que tinguin en compte factors contextuais, familiars, d'experiència prèvia, etc. i que no es centrin només en les característiques de l'infant. Aquests autors expliquen que o bé no es té en compte cap criteri, o bé només es té en compte aquest darrer, i que això produeix un funcionament defectuós de l'experiència. Aconsellen també que l'elecció de les persones de suport sigui múltiple en funció de la situació concreta i que en cada situació pugui intervenir la professional de suport més adequada (logopeda, fisioterapeuta, infermera, etc.). Aquest fet ens fa pensar que és molt important, degut al paper que juga en la inclusió de tots els infants al grup, que es seleccioni de forma molt acurada també quina mestra serà la tutora del grup-classe on hi hagi escolaritzats els infants que troben més barreres per a la presència, participació i progrés, així com també seria necessari escollir quins són els mestres especialistes d'àrea que hi intervindran. Al nostre entendre, el primer criteri per a aquesta selecció ha de ser que tinguin, per la rellevància que hem vist que comporten, una actitud i unes concepcions positives.

AuCoin (2014), a partir de les experiències dutes a terme a Canadà, especifica que per dur a terme experiències inclusives, es requereix personal de l'escola ja que això permetrà ser flexibles i respondre als canvis. En aquest sentit, entenem també, que si el centre ho requereix es pot organitzar per crear figures noves com podria ser la coordinadora pedagògica, al marge de les concessions de l'administració o de la provisió dels recursos de la zona.

Pel que fa als aspectes organitzatius que tenen a veure amb l'organització d'espais i temps pels alumnes, l'exemplificació més evident la trobem en la forma d'agrupar-los. Dins els diferents tipus d'espais, podem trobar: l'aula de reforç, els desdoblaments, l'USEE, etc. Aquest tipus de mesura, en sí mateixa, no genera modificacions substancials ni en la pràctica del professor ni en el rendiment de l'alumne, però sí que s'ha de tenir en compte que



s'haurà de definir el contingut i l'activitat que ha de configurar aquest nou agrupament diferent del grup ordinari, i establir els criteris que han de regular el comportament dels diferents professionals que hi imparteixin docència. Tal i com es pot intuir, aquest tipus d'agrupament manté correspondència directe amb els models de currículum plantejats per Jorba i Sanmartí (1994) que hem vist en aquest mateix apartat.

Amb paraules de Carbonell (2001), la colonització burocràtica i la rigidesa de la vida escolar és un dels grans obstacles per a l'autonomia innovadora. Aquest fet obliga a les persones encarregades del professorat, espais i horaris, a fer autèntiques obres d'art si es volen dur a terme experiències inclusives, ja que, per exemple, si es volen posar en pràctica projectes d'aprenentatge a l'aula la primera dificultat amb la que es pot topar és amb la rigidesa horària marcada per les disciplines. Com ens recorda Onrubia (2009), amb a aquest propòsit cal fer una planificació coordinada i flexible dels espais, temps i agrupaments.

Els horaris són els espais de temps en els que desenvolupar la mobilització dels recursos per a l'atenció a la diversitat. Els horaris s'han d'organitzar en funció de les necessitats dels infants, de la coordinació dels suports i dels mestres, i en aquells casos que sigui convenient, procurant que les hores de suport coincideixin amb determinades àrees i sempre, degut a la importància que té a l'hora d'incloure tot l'alumnat, quan hi hagi la tutora (Huguet 2006). Per a aquesta autora tant els recursos com els espais i horaris han d'estar gestionats per l'equip directiu i la comissió d'atenció a la diversitat

Finalment cal destacar que, tal i com hem vist, un centre no és només l'estructura material que el sosté però també aquesta mereix certa atenció (Booth i Ainscow, 2002; Vernor, 2007). La inclusió ha de tenir lloc en un entorn físic accessible, on tots els estudiants i personal de l'escola se sentin benvinguts, segurs i valorats (AuCoin, 2014). Vernor (2007) recull un conjunt d'aspectes a tenir en compte per a neutralitzar els factors externs de l'entorn físic que poden limitar l'accés. Així, ens explica que cal posar atenció a el disseny dels passadissos i aules, els pupitres, l'eixamplament de les entrades, les rampes d'accés als edificis, la instal·lació d'ascensors, l'adaptació de les normes i els principis d'ingrés, a més de factors personals com les classes complementàries, altres o noves formes de comunicació, etc.

Al llarg d'aquest apartat hem intentat remarcar aquelles mesures organitzatives que estan a disposició tant del sistema educatiu, com del centre, per poder atendre la diversitat dels alumnes. Per finalitzar, però, volem aportar un apunt de reflexió sobre la descripció d'aquestes mesures o recursos. En primer lloc, que aquests recursos, malgrat la gran majoria constitueixen la base per atendre tots els alumnes, s'utilitzen en la majoria d'ocasions per atendre els alumnes etiquetats com a alumnes que tenen dificultats en el procés d'aprenentatge, posant-se al servei així, de la segregació. En segon lloc, que tot i que els factors de diversitat són infinits, els recursos s'utilitzen quasi bé únicament per respondre a la diversitat de capacitats.

Encara és palpable l'existència de moltes escoles que es troben lluny de les condicions que hem recollit, però com assenyala Onrubia (2009, p. 62), entenem *“que és imprescindible concebre aquest procés en termes de grau, plantejant millores progressives, des de les condicions de partida de cada centre, en aquells aspectes que es puguin dur a terme a cada moment amb majors possibilitats d'èxit. Entenem igualment que aquest procés de canvi no pot ser idèntic en la seva forma ni en el seu desenvolupament en els diferents centres: la diversitat institucional també existeix i també s'ha de tenir en consideració. L'establiment a cada centre de projectes i propostes concretes de canvi, ben definides i acotades, compartides pels diversos implicats, que parteixin de les seves preocupacions i inquietuds, que tinguin en compte i aprofitin el coneixement i l'experiència de la institució i dels seus membres, que puguin ser abordats amb garanties d'èxit des de les condicions i suports dels que disposi efectivament del centre, i siguin objecte de seguiment i valoració explícita a curt i mitjà termini –donant lloc a nous projectes i propostes, eventualment de major abast-, és, a judici nostre, una via privilegiada per al canvi així concebut”*.

Tal i com ja hem exposat, l'escola inclusiva no pot dur-se a terme en una escola que manté les estructures més tradicionals (Pujolàs, 2008; Rodrigues, 2014), necessita canvis. Canvis, una paraula tant fàcil de pronunciar i tant difícil de portar a la pràctica. Rudduck (1999), exposa que les escoles que s'enfronten als canvis, s'enfronten a un tenaç conservadurisme: "*L'organització del saber en disciplines, la parcel·lació del temps, la reglamentació estricta, el sistema de distribució dels seients, agrupament, classificació i qualificació, la imatge del mestre són característiques residuals d'un poderós model burocràtic. El dens entremat de tradicions i rutines, combinat amb la vaga connexió dels seus sistemes de comunicació interna, poden fer que les escoles siguin tan impermeables com fortalises*" (p. 43). Aymerich, Lloró i Roc (2011), assenyalen que el tancament, la sobrecarrega del currículum d'aspectes poc rellevants dels del punt de vista pedagògic i la prescripció política també són elements que contribueixen a aquest immobilisme.

Afortunadament però, i tot i que es trobin amb totes aquestes dificultats perfectament assenyalades i definides per Rudduck, des de fa anys els centres educatius implicats en la millora inclusiva de la seva organització i de les pràctiques, estan portant a terme canvis i innovacions. I és que els canvis, a més d'inevitables són necessaris (Fullan, 2002). Ara bé, el mateix autor ens adverteix que no tot canvi implica millora, tot i que tota millora necessita d'un canvi.

Gran part de les escoles<sup>76</sup>, han reconegut en els assessoraments aquesta possibilitat d'innovació i millora. Carbonell (2001, p.17), exposa una definició d'innovació, que recull com a l'acceptada, entenent-la com a "*una sèrie d'intervencions, decisions i processos, amb cert grau d'intencionalitat i sistematització, que tracten de modificar actituds, idees, cultures, continguts, models i pràctiques pedagògiques. I a la vegada, d'introduir, en una línia renovadora, nous projectes i programes, materials curriculars, estratègies d'ensenyament i aprenentatge, models didàctics i una altra forma d'organitzar i gestionar el currículum, el centre i la dinàmica de l'aula*". Així, la figura externa de l'assessor és un dels elements que contribueix i acompanya al professorat en el replantejament de les pràctiques educatives per tal de caminar cap a horitzons més inclusius, i dur a terme processos d'innovació (Lago, 2007; Lago i Onrubia, 2010, 2011; Lago, Pujolàs i Naranjo, 2011). Ara bé, cal professorat amb un alt grau d'implicació i autoexigència professional, responsabilitzat amb la seva acció educativa, reflexiu al voltant de la seva pràctica amb voluntat de millora-la i innovar-la (Onrubia, 2009), i obert a la formació amb aquesta finalitat (Onrubia, 2009; Porter, 2004).

Entenem l'assessorament, de la mateixa manera que Lago i Onrubia (2011, p. 12), com un procés de col·laboració, com a aquell "*procés de construcció conjunta centrat en la millora de les pràctiques educatives*". Per a Parrilla (2004b), el treball en equip, la col·laboració, és la base per a la millora de la resposta que en el marc de les escoles es dona a la diversitat des d'una perspectiva inclusiva. Si no hi ha una col·laboració significativa, en la que els diferents membres, mantenint una relació simètrica, participin en un procés compartit de la resolució de problemes, les idees que doni l'assessor no es posaran en pràctica. Per tant la col·laboració és una forma de treball conjunt fonamental per a la cooperació (Garden i Bauer, 1999). Aquests mateixos autors assenyalen que en algunes recerques s'ha corroborat que la col·laboració és millor entre mestres, que els especialistes no tenen facilitat per a col·laborar amb els mestres degut a les diferències de les seves funcions. Les relacions han de ser de coordinació i no de superioritat i subordinació, cal que treballin com a iguals. De totes maneres també destaquen que hi altres recerques que han arribat a la conclusió que la col·laboració no correspon a una funció inherent al títol professional sinó a una funció del comportament interpersonal de les persones. Allò que determinarà si és col·laboració o no, més enllà del títol professional, és com s'operi en les formes i les conductes específiques com escoltar, procurar aclarir problemes, preguntar, suggerir, etc. Garden i Bauer (1999), també afirmen que allò fonamental per a que els processos de col·laboració funcionin són la creació i manteniment d'unes relacions positives i de confiança, a

---

(76) D'altres ho han fet simplement per les exigències formatives requerides des de l'administració.

més de la reserva d'uns espais per a poder-la dur a terme (York et. al. 1999)

La col·laboració pot tenir diferents característiques en funció del tema, el nivell educatiu, les persones que hi participen, etc. però Parrilla (2004b, p. 38), resumeix en sis idees un substrat que es manté de forma comú:

- *“Es basa en l'establiment de relacions simètriques, en l'assumpció d'igualtat entre els participants.*
- *La participació és voluntària, està basada en lliures compromisos.*
- *Es reconeix i valora el coneixement de l'altre. Es participa perquè s'assumeix que es pot aprendre dels participants en els processos.*
- *Hi ha una adequada i sistemàtica planificació del treball i orientació del grup.*
- *Els processos de comunicació estan basats en el diàleg l'escolta i la comprensió.*
- *Hi ha una orientació molt important cap a processos de canvi i millora pràctics, amb incidència real a les aules i/o la comunitat educativa en general”.*

A més, la col·laboració ha estat reconeguda com una de les estratègies inclusives que permet promoure respostes adequades als requeriments de la diversitat (Bunch 2008, 2015; Parrilla, 2004b). Es comença a deixar endarrere la idea de treballar “sobre” les escoles i pren força la de treballar “amb” les escoles (Latorre, del Rincón, Arnal (2005) recollint una idea de Lieberman (1986)). Huguet (2006) parla de la col·laboració amb el centre per a la millora de la qualitat educativa i l'atenció a la diversitat i especifica que l'assessor ha de promoure espais de col·laboració tant amb ell com entre la multiplicitat de professionals que formen part de l'escola o poden participar de forma externa. Ha de col·laborar en els processos de millora del centre. L'assessorament psicopedagògic no ha, ni pot, substituir mai els veritables agents educatius. En tot cas ha de col·laborar amb el centre per a augmentar la seva capacitat de resposta a la diversitat i en l'adquisició de l'autonomia necessària per a resoldre les situacions del dia a dia (Huguet, 2006). Col·laborar amb els centres sense donar una resposta assistencial a les demandes concretes sinó acompanyant-los en el procés de creixement i autogestió dels propis recursos per pensar i crear una escola cada vegada més inclusiva. Allò que Carbonell (2001) anomena *autonomia innovadora associada a la diversitat i creativitat pedagògica i organitzativa*.

Huguet (2011a) explica que l'assessor pot exercir un paper de suport a la iniciació d'aquests processos de transformació de l'escola. El procés només té sentit i tindrà continuïtat si es pot incorporar a l'estructura del centre i si es realitza amb estreta col·laboració amb l'equip directiu i el compromís de part del claustre. Això no vol dir que no es puguin començar mica a mica amb algun dels mestres més motivats o implicats o, si més no, preocupats per la seva pràctica, però sempre serà molt més legítimat si compta amb el suport de l'equip directiu. *“Paral·lelament a aquesta funció de suport a l'equip que lidera el centre, per a que es promogui l'autoestima i la capacitat d'autocrítica del mateix sistema, és positiu identificar elements ‘clau’ del sistema amb els que comptar i als que reconèixer per a que participin més activament en els canvis que es pretenen promoure. Es tracta de captar docents ‘experts’ amb una bona capacitat de gestió de les aules, que utilitzen metodologies innovadores i actituds i estratègies inclusives”* (Huguet, 2011a, p. 149). Considerem, a més, que aquest fet pot ser un reconeixement a la implicació que alguns docents mostren sigui en l'assessorament sigui en la posada en pràctica de determinats canvis. Especifiquem que es tracta d'un reconeixement i no un agraïment a aquesta tasca ja que normalment a més implicació més feina extra per al professorat.

És molt important també el fet de la ubicació de l'assessor, ja que coneix el centre des de dins però és un agent extern (Huguet, 2006; Huguet 2011b). El que Booth i Ainscow (2002), anomenen un “amic crític”. Aquest fet ofereix possibilitats en l'acompanyament als centres ja que des del coneixement intern es pot dur a terme l'anàlisi extern, existeix la proximitat però també la distància. A més, normalment l'assessor està dotat d'una perspectiva i experiències psicopedagògiques diferents, fet que pot enriquir aquesta col·laboració.

En el marc de les escoles, els processos d'assessorament es poden donar a diferents nivells, fet que comportarà la implicació de diferents participants (Monzón, 2011). En aquesta direcció, Huguet (2006) defineix els assessora-

ments com a sistèmics. S'entén l'escola com un sistema<sup>77</sup> obert conformat per diferents nivells en els que es pot col·laborar: el nivell institucional, el nivell d'aula i el nivell d'alumne. No ens podem estar de matisar que des de la perspectiva adoptada en aquest treball, que troba la base en el *model social*, no compartim el nivell d'intervenció amb l'alumne ja que considerem que aquest tipus de plantejament respon més al *model rehabilitador*. Però si que compartim plenament el fet que l'assessor s'ha d'acabar decantant per prioritzar el àmbits de participació davant la impossibilitat (habitualment deguda als espais de temps que l'assessor passa a l'escola) de poder dedicar-se de la mateixa manera als tres.

Es donin al nivell que es donin, Lago i Onrubia (2011, p.13), plantegen un aspecte molt important a tenir present en els processos d'assessorament, i és l'assumpció d'un model educatiu d'intervenció psicopedagògica. "*Adoptar un model educatiu d'intervenció psicopedagògica comporta assumir alguns principis teòrics respecte a les dimensions bàsiques implicades en les activitats educatives que es desenvolupen en una institució escolar*". Per a aquests autors aquests principis tenen a veure amb una concepció sociocultural del desenvolupament, un model socioconstructivista de l'aprenentatge, una visió sistèmica de la pràctica i les institucions educatives, una concepció interaccionista de les diferències individuals i una visió inclusiva de l'escola.

Existeixen diferents models d'assessorament però en aquesta recerca en hem situat en el *model educacional-constructiu de l'assessorament psicopedagògic* (Monereo i Solé, 1996). Dins d'aquest model, un dels plantejaments més significatius que formulen Monereo i Solé (1996, p.26-27) és el d'operar, en allò que fent una analogia amb la Zona de Desenvolupament Proper, defineixen com la Zona de Desenvolupament Institucional. Un assessorament que operi en aquesta zona hauria de:

- *"Partir de la situació inicial de la institució, és a dir, de les concepcions del professorat sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge, de les seves pràctiques educatives i del seu model de gestió i organització.*
- *Ajudar a l'equip directiu i als equips docents en la presa de decisions ajustades als objectius perseguits i a les peculiaritats del centre, en especial en allò que fa referència al compliment de les mesures i solucions formulades en els diferents documents que el centre elabora per a regular la seva activitat, així com en aquest procés d'elaboració.*
- *Afavorir l'eficàcia de les reunions, la coresponsabilitat dels implicats en el compliment dels acords, el seguiment de les accions iniciades i la seva puntual i correcte avaluació i revisió.*
- *Facilitar la creació de xarxes de comunicació entre tota la comunitat educativa i contribuir al seu desenvolupament i fluïdesa.*
- *Disposar de criteris per a avaluar els alumnes amb dificultats d'aprenentatge amb el propòsit d'identificar el tipus i intensitat de les ajudes que necessiten per a progressar; així com per a analitzar, conjuntament amb els docents, les condicions que afavoreixen la permanència de les dificultats i les que permeten superar-les.(...).*
- *Ajudar als docents a realitzar un anàlisi i reflexió compartida de les seves pràctiques quotidianes amb la finalitat d'afavorir la significativitat dels aprenentatges de l'alumnat, així com de potenciar la seva pròpia autonomia professional en la presa de decisions en relació a les possibles dificultats dels seus alumnes. Aquest apartat és especialment rellevant perquè, en la mesura en que els professors i l'escola comptin amb majors recursos i autonomia, l'assessor podrà dedicar una major part del seu temps a tasques preventives".*

Aquest model serà el que guiarà, com a pensament subjacent, totes les activitats que l'assessor porti a terme.

En el transcurs de les recerques portades a terme per a Ainscow (2001b, p. 230), també s'han posat de manifest cinc categories d'activitat que porten a terme els assessors i que els mestres i les mestres assenyalen com les més significatives per a ajudar a la transformació de les escoles. És per aquest motiu que ens sembla molt oportú

---

(77) Una idea de sistema que desenvolupa de forma molt més complexa a Huguet (2011b).

recollir-les. Aquestes cinc categories són:

- *“Estimular l’avenç del pensament.*
- *Enquadrar els problemes.*
- *Estimular les col·laboracions.*
- *Proporcionar incentius.*
- *Exemplificar formes de treballar”.*

Algunes d’aquestes coincideixen també amb les que planteja Huguet (2006) per a qui l’assessor ha de contribuir a la detecció i identificació de problemes, necessitats i disfuncions, aportar criteris i fer propostes concretes, ha d’assessorar i col·laborar en la resolució de conflictes (i ha de dinamitzar i col·laborar en l’avaluació psicopedagògica de l’alumnat), i sempre sent coherent amb la dinàmica global del centre (Huguet, 2011a).

En els processos d’assessorament a l’escola, s’ha entès com a molt important allò que col·loquialment anomenem, “no començar la casa per la teulada” (Ainscow, 2001b; Huguet, 2011b; Lago i Onrubia, 2010, 2011; Latorre, 2008), poder analitzar de forma gradual i crítica quins elements de la dinàmica escolar i de les pràctiques educatives que es porten a terme frenen la inclusió (Ainscow, 2003, 2005; Booth i Ainscow, 2002; Echeita i Ainscow 2011) i plantejar respostes favorables. És per aquest motiu que trobem tan significatiu el plantejament de les fases d’assessorament desenvolupades per Lago i Onrubia (2010) i el conjunt de components que les integren. Aquests components venen determinats per diferents fases en les que s’especifica també quines tasques s’han de portar a terme. Aquest plantejament és la concreció d’un procés d’assessorament des del *model educacional-constructiu de l’assessorament psicopedagògic* (Monereo i Solé, 1996).

Les fases i tasques plantejades per Lago i Onrubia (2010) són:

- *Fase 1: Anàlisi i negociació de la demanda i definició conjunta dels objectius del procés d’assessorament.*  
Promoció i orientació per a la formulació de la demanda com a procés de col·laboració.  
Negociació i delimitació del rol de l’assessor i els participants en el procés d’assessorament.  
Definició i concreció del problema / continguts d’assessorament.  
Delimitació dels components de la pràctica objecte d’anàlisi i millora.
- *Fase 2: Registre i anàlisi de les pràctiques del professorat i formulació de propostes de millora.*  
Recollida i anàlisi de les pràctiques del professorat respecte als continguts de millora acordats.  
Anàlisi de documents, informes i experiències sobre els continguts de millora.  
Elaboració d’hipòtesis respecte a les possibles millores específiques en determinats aspectes de les pràctiques del professorat.
- *Fase 3: Disseny de les millores de la pràctica del professorat.*  
Delimitació de cadascuna de les propostes de millora.  
Anàlisi conjunt de canvis a introduir per a cadascuna de les propostes de millora.  
Selecció i/o elaboració de materials i instruments per a la introducció de les millores.  
Acords sobre el procés d’introducció, seguiment i avaluació de les millores.
- *Fase 4: Col·laboració en el desenvolupament, seguiment i avaluació de les millores.*  
Implantació, seguiment i valoració de les diferents millores.  
Ajust i redefinició, si és necessari, dels diversos canvis i millores.
- *Fase 5: Avaluació del procés i decisions sobre la continuïtat.*  
Avaluació del procés, de les millores en les pràctiques i de les millores en l’aprenentatge de l’alumnat.  
Preses de decisions i compromisos en relació amb la continuïtat del procés d’assessorament i/o del procés

de millora de les pràctiques.

Més concretament en relació a l'assessorament per a l'aplicació del programa Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar (CA/AC), un programa per a l'estructuració cooperativa de l'aula que veurem en el següent capítol, Pujolàs i Lago (2011, p. 128) també plantegen unes fases i accions a seguir. Les fases que aquests autors plantegen són:

- *“Fase de negociació de l'assessorament i formació en el Programa CA/AC.*
- *Fase de disseny, desenvolupament i seguiment de les dinàmiques.*
- *Fase de disseny, desenvolupament i seguiment de les estructures cooperatives.*
- *Fase de disseny, seguiment i avaluació d'una unitat didàctica amb estructures cooperatives.*
- *Fase de disseny, seguiment i avaluació del pla de l'equip en una unitat didàctica.*
- *Fase de disseny, seguiment i avaluació del quadern de l'equip en una unitat didàctica.*
- *Fase d'avaluació del contingut i el procés d'assessorament i d'elaboració de propostes de continuïtat”.*

## 5. L'organització inclusiva de l'aula.

---

No podem perdre de vista que tot i la importància d'elements com les polítiques o l'organització general del centre i la seva incidència en el marc de l'escola, l'escenari on els infants habitualment passen més hores és a l'aula amb els seus companys. Per tant, aquesta es significa també com a un element clau per a les experiències inclusives. Les pràctiques a l'aula han de garantir el respecte als drets dels infants i la posada en pràctica d'una educació de qualitat per a tots i cadascun dels infants. La resposta a la diversitat dels infants no pot ser l'eliminació de la diferència, ja aquesta és un fet natural, sinó que ha de ser la diversificació de la pedagogia (Gimeno 1999, 2005). Calen pràctiques analitzades i repensades que responguin i siguin coherents al discurs teòricament acceptat i oficialment reconegut de la inclusió escolar.

A banda dels referents teòrics i l'actitud del professorat, i el model organitzatiu de centre, l'organització i la didàctica de l'aula suposen també un punt clau en la transformació inclusiva de les escoles (Muntaner, 2010). Tantes vegades cometem l'error de remetre l'educació inclusiva criteris de justícia o socialització i ens deixem enrera els psicoeducatius. La inclusió de tots els infants a l'aula és també una qüestió de participació i sobretot d'aprenentatge (a banda de qualitat com hem vist). Els infants van a l'escola a aprendre i això no pot passar en funció només de les característiques que tinguin com a persones, o de la capacitat per adaptar-se a unes activitats tancades o a una lògica escolar que busca únicament la reproducció d'allò que el mestre ha explicat prèviament. *“Millorar la “inclusió educativa” passa, sobretot, per analitzar els processos, les situacions i els factors que promouen l'exclusió i que, en definitiva, es configuren com a “barreres” per facilitar el que, en darrer terme vindria a ser l'essència l'acte educatiu: l'aprenentatge. Ara bé, prenguem nota de que no es tracta, per a res, d'una aposta per un acció educativa que promogui simplement “la felicitat” d'alguns” estudiants, per sobre dels seus èxits escolars; l'objectiu és un altre: millorar el rendiment i l'aprenentatge de tots els alumnes, la qual cosa no es pot fer si de manera simultània no es presta atenció a tot allò que configura una autoestima positiva dels aprenents i una vinculació positiva amb aquells que són els seus iguals, és a dir, el seu benestar personal, social i emocional (participació)”* (Echeita i Simón, 2007, p. 18-19). El 1999 Stainback, Stainback i Moravec, ja ens remarcaven que en els últims anys s'havia posat molta atenció a la vida associativa dels infants a l'aula i a l'entorn però que no s'havia tingut tant en compte el fet de garantir la participació de manera activa en l'aprenentatge que és quelcom igualment vital. Aquesta ens sembla una idea fonamental que compartim plenament les paraules d'Echeita (2008b, p.11) quan ens exposa que *“la inclusió educativa no és només un sentiment de pertinença i de benestar emocional i relacional a què es pugui arribar des de la perifèria de l'acció educativa. La inclusió educativa s'ha d'entendre amb la mateixa força com la preocupació per un aprenentatge i un rendiment escolar de qualitat i exigent amb les capacitats de cada estudiant. D'altra banda, la vida escolar en què tots els alumnes han de sentir inclosos transcorre a través de les activitats d'ensenyament i aprenentatge amb els seus iguals i no al marge d'elles i, perquè la millor contribució de l'educació escolar a la inclusió social de qualsevol és poder aconseguir el major nivell d'assoliment i de qualificació escolar possible. En aquest sentit treballar per a la inclusió educativa és pensar en termes de les condicions i processos que afavoreixen un aprenentatge amb significat i sentit per a tothom”*. És en aquest sentit que Tharp et. al. (2002) parlen de la importància de la inclusió però mai en detriment de l'harmonia, l'equitat i l'excel·lència. I és que no podem perdre mai de vista que l'escola des d'una perspectiva psicoeducativa té la funció de garantir l'aprenentatge de tots aquells continguts necessaris per al desenvolupament de la vida i que no es tingui la certesa de que s'aprenuin en altres contextos (Onrubia, 2009).

Sovint el discurs imperant a l'escola s'encasella en el fet que la possibilitat de dur a terme pràctiques inclusives és principalment una qüestió de recursos, com si aquests fossin la vareta màgica que podria donar resposta a totes aquelles situacions que són incòmodes a l'aula. El reclam d'aquests recursos sempre va dirigit a l'administració en un acte tranquil·litzant de la consciència ja que allibera de responsabilitats als integrants de l'escola. Amb això no volem dir que l'administració no hagi d'oferir els recursos necessaris de cara a garantir i facilitar les pràctiques inclusives a les aules, sinó que el que pretenem posar de manifest és que, tal i com afirmen Booth i Ainscow (2002), sempre hi ha més recursos per donar suport a l'aprenentatge i a la participació que els que actualment s'utilitzen en qualsevol lloc. Afegeixen a més, que els recursos no es limiten només a aspectes econòmics sinó que

els podem aconseguir fent ús dels diferents elements del centre i la comunitat tantes vegades infrautilitzats. Totes les escoles disposen d'alumnes i de la possibilitat de que aquests s'ajudin entre ells, famílies disposades a fer les contribucions necessàries, o elements de l'entorn que podrien entrar a l'escola i a les aules sempre que aquesta els obrís prèviament les portes.

Onrubia (2009, p.61) recollint les aportacions de diversos autors assenyala quines són les condicions que les aules inclusives mostren. Aquestes són:

- *“Es plantegen i dissenyen com a espais d'elaboració col·lectiva de coneixement, mitjançant la realització d'activitats autèntiques i rellevants que comporten la resolució de problemes complexes.*
- *Constitueixen espais segurs, personalment, afectiva i emocional, per a tots els que participen en elles.*
- *Permeten i fomenten diverses formes de participació dels alumnes, demandant i ensenyant capacitats múltiples.*
- *Resulten culturalment còmodes per als diferents alumnes, al mateix temps que recolzen l'aprenentatge per part de tots els alumnes de nous repertoris de capacitats culturalment no familiars.*
- *S'organitzen a partir de contextos d'activitat simultanis i diversificats permetent que diversos alumnes estiguin realitzant simultàniament tasques diferents, amb graus igualment diferents d'autonomia respecte al professor o professors presents a l'aula.*
- *Utilitzen de manera sistemàtica el treball cooperatiu i la col·laboració entre els alumnes.*
- *Promouen l'aprenentatge autònom i autoregulat, ensenyant explícitament les capacitats metacognitives, motivacionals i socials necessàries per a l'autoregulació de l'aprenentatge.*
- *Utilitzen de manera sistemàtica la conversa educativa i promouen l'ús intencional de la parla per part del professor i alumnes per a afavorir l'aprenentatge.*
- *Utilitzen recursos externs a l'aula com a suport als processos d'aprenentatge que es porten a terme en ella, establint vincles amb altres aules, dins i fora de la pròpia escola, i amb la comunitat.*
- *Incorporen i aprofiten les possibilitats de suport a l'aprenentatge individual i col·laboratiu que ofereixen les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC)”.*

A tot això Stainback, Stainback i Jackson (1999) afegixen la necessitat d'una filosofia d'aula que valori la diferència i es suporti en la base de que tots els infants pertanyen al grup-classe i tots poden aprendre. Un enfocament adequat per treballar la comprensió, respecte i valoració de les diferències és la realització d'activitats i projectes que ho promoguin. Sobretot l'estímul del diàleg i l'aportació de les persones, totes elles amb característiques diferents, poden afavorir un estudi més complert del tema. Assenyalen també, aquests autors, la necessitat de que a les aules inclusives l'ensenyament sigui adaptat a l'alumnat i sense la necessitat de que tots arribin al mateix punt del currículum definit prèviament. En aquesta direcció destaquen la importància de promoure les xarxes naturals de suport, l'adaptació de l'aula (que no té per què beneficiar només els infants per a qui es modifica sinó que aquesta pot ser beneficiosa per a tothom. El mateix es pot fer amb les funcions del mestre de suport), i la presa de responsabilitat (concedida i promoguda pel mestre) per part de tots els membres de l'aula en el seu aprenentatge i en el dels seus companys.

Aquests mateixos autors expliquen que per a la promoció de les aules inclusives són necessaris cinc aspectes més. Aquests són:

- L'assoliment del compromís de mestre. Si el mestre no vol algun infant a la seva aula sorgiran complicacions per a la inclusió. La manca de formació en inclusió pot ser una de les causes que entorpeixi aquest compromís. En aquest sentit és important oferir-los la possibilitat de que participin en seminaris de formació, vegin vídeos, puguin mantenir converses formals i informals amb persones coneixedores de la inclusió, puguin conèixer millor a l'infant, etc.
- L'ús de l'educació especial i d'altres recursos. Replantejar l'educació especial i els seus recursos per a que passin a ser ordinaris, redirigint tant la inversió econòmica com els recursos materials, com els profes-



sionals. Amb aquest traspass l'escola inclusiva pot gaudir dels recursos en el marc de l'aula ordinària i de l'ajuda i l'aportació dels mestres especialistes en la gestió de l'aula en general.

- Respectar el principi de les proporcions naturals. Cal que les escoles acceptin aquells infants que els pertoca per barri i població tinguin les característiques que tinguin. Ara bé, cal també que acceptin només aquells que els pertoca per veïnatge a fi d'evitar l'acumulació d'infants amb discapacitat i que aquest fet en dificulti l'atenció.
- Establir un grup de treball sobre educació inclusiva. La composició d'aquest grup seria: pares, mestres, alumnes, assessors, administradors, i especialistes. La finalitat és ajudar a totes les persones de l'escola a comprendre, desenvolupar i mantenir la inclusió. Amb aquesta finalitat aquests mateixos autors parlen de tres tasques generals del grup. En primer lloc, aconseguir una bona base de dades de material formatiu que pugui donar ajuda a totes les persones de l'escola fins i tot visitant altres escoles. En segon lloc, organitzar sessions informatives i de treball per als pares i el personal de l'escola. És recomanable que es tracti de sessions dutes a terme per persones que hagin tingut experiències directes d'inclusió. En tercer lloc, traçar un pla per a direccionar l'escola cap a la inclusió. Un pla en què es repensi l'ús dels recursos i el personal, les funcions del mestre de suport, com disposar d'assessors, etc.
- Crear la figura de la persona que actuï de coordinadora del suport. Es tracta d'una persona encarregada d'estimular i organitzar el suport a les aules a fi de que es satisfacin les necessitats de tots els infants. Promou les xarxes naturals de suport, facilita recursos als mestres (des de la cerca d'un material concret fins a l'assessorament d'un especialista), etc. En aquestes tasques la persona que assumeix aquest rol treballa col·laborant amb col·laboració amb els mestres, infants i personal de l'escola. Aquest treball es porta a terme sense que ningú assumeixi el rol d'expert, supervisor o avaluador. Per a Ruttiman (citada per Stainback, Stainback i Jackson, 1999, p. 33) ha de ser una persona "*oberta, flexible, disposada a assumir riscos, molt treballadora, que accepti el fracàs i comenci de nou...*". La tendència a introduir aquesta figura a les escoles va cada vegada més en augment (Ainscow 2012a).

Totes aquestes aportacions són les que han encaminat la nostra recerca a posar l'energia, quan ens referim a l'organització inclusiva de l'aula, a: l'estructuració cooperativa de l'aula, la didàctica i el suport.

## 5.1 L'estructura cooperativa de l'aprenentatge. De Freinet al Programa CA/AC.

---

Freinet des de la seva pràctica com a mestre a l'escola va ser un dels primers en teoritzar i defensar la cooperació entre els infants com una eina imprescindible de renovació pedagògica. Era un ferm defensor de la unió de les persones per al creixement social, de la summa d'esforços i del treball comú per una societat més justa (Freinet, 1972, 1990).

Com dèiem un camí encetat per Freinet i seguit per molts d'altres. Des d'aleshores han estat múltiples i diverses les recerques que s'han dut a terme al voltant de l'aprenentatge cooperatiu. No totes elles han tingut resultats positius i/o significatius, però la gran majoria assenyalen que si l'aprenentatge cooperatiu es desenvolupa de forma correcta a l'aula i s'organitza acompanyant els infants en aquest aprenentatge, pot comportar efectes molt positius (Pujolàs, 2003, 2008). És pels beneficis que l'aprenentatge cooperatiu pot comportar dins de les aules que la UNESCO (2001) el va identificar com a una de les nou regles d'or que establia per a la inclusió, o que el propi Delors (1996), en el seu informe per a l'educació del segle XXI, fa referència al saber conviure, al saber estar junts, al saber treballar junts i al fet que la pedagogia d'aquest segle ha d'assenyar les seves bases en la cooperació. Johnson i Johnson (2014), dos dels autors que amb més freqüència han estat realitzant investigacions en relació a l'aprenentatge cooperatiu, també afirmen que aquest és una de les eines que ha de servir per donar resposta als reptes del segle XXI, que al seu entendre són els quatre següents: una interdependència mundial i globalitat que traduïda en diversitat local pot donar lloc a l'augment dels conflictes, l'augment de sistemes democràtics al món, la necessitat d'emprenedors creatius i la creixent importància de les relacions interpersonals.

No entrarem a fer un recull de tots els aspectes que es tracten a les recerques però sí que podem destacar alguns elements a tenir en compte com són que: aprenent de manera cooperativa el rendiment dels infants és més alt i l'aprenentatge més significatiu (Johnson, Johnson i Holubec, 1999; Johnson i Johnson 2009, 2014; Kyndt et al., 2013; Tran, 2014). Aquest fet pot ser explicable perquè aprendre cooperativament és més motivador (Echeita 2003; Gillies i Boyle, 2010, 2011) fins i tot quan ens referim a l'increment de la motivació intrínseca (Ning i Hornby, 2014). És molt probable que la motivació sigui un dels factors que pugui donar lloc al que Reicher (2010), quan es refereix a l'aprenentatge cooperatiu, explica com la millora de l'entorn d'aprenentatge i la consecució d'un clima més favorable. En aquesta mateixa direcció volem remarcar també, que les experiències d'aprenentatge cooperatiu afavoreixen l'establiment de relacions interpersonals més positives, el respecte i l'atenció/ajuda entre els companys, fet, a més, transferible també als mestres (Ghaith, 2002; Johnson i Johnson, 2005, 2009). En aquest sentit resulta interessant el testimoni d'un mestre recollit per Siegel (2005) que afirmava que al estructurar l'aula de manera cooperativa els infants participaven de manera més activa, s'ajudaven més els uns als altres i que havia hagut d'aprendre a deixar que ells prenguessin més el control i a acceptar que alguns nens no el necessitaven tant.

Seguint amb l'aspecte de les interaccions, l'aprenentatge cooperatiu millora les relacions al mateix temps que disminueix l'agressivitat en les respostes (Choi, Johnson i Johnson, 2011; Johnson, Johnson i Holubec, 1999; Kyndt et al., 2013). Fomenta l'acceptació de les diferències augmentant les relacions interpersonals en quantitat i qualitat entre els alumnes que assisteixen a l'aula regularment i els integrats (Breto i Gracia, 2012; Johnson, Johnson i Holubec, 1999; Johnson i Johnson, 2005; Kyndt et al., 2013), i és que ajuda els infants a tenir una visió més oberta i global del món ja des de ben petits, evitant la creació de determinats prejudicis i augmentant l'empatia (Johnson, Johnson i Holubec, 1999). Aquest fet ens acompanya fins a l'afirmació que per a poder atendre correctament la diversitat (de necessitats, interessos, motivacions, capacitats, etc.) a les aules és necessària una estructura cooperativa de l'aprenentatge (Booth i Ainscow, 2002; Gill i Chalmers, 2007; Echeita i Sandoval, 2002; Echeita, 2003; Parrilla, 2002, 1992; Pujolàs 2003, 2008; Stainback, 2001b; Stainback, Stainback i Jackson, 1999). I és que l'aprenentatge cooperatiu permet l'organització dels grups per gestionar i donar resposta a les diverses necessitats de comportament i d'aprenentatge dels estudiants, possibilitant una major diversificació de les estratègies d'aula i per tant també de participació (Gillies i Boyle, 2011). Així, l'estructura cooperativa afavoreix l'aprenentatge de tots els alumnes, també d'aquells que hi poden trobar més barreres com és el cas dels infants autistes, qui no només milloren en l'aprenentatge sinó en molts d'altres aspectes que els envolten com són la relació social (Seguí i Duran, 2011).

Com hem vist, l'aprenentatge cooperatiu a l'aula no és només una qüestió de millora del rendiment, motivació o l'eliminació d'algunes barreres a l'aprenentatge, sinó que és també una qüestió de relació, de coneixement entre les persones que viuen juntes en un mateix entorn, de cohesió social. En relació a la idea de cohesió social i de comunitat, Parrilla (2004c, p. 20-21) ens exposa que *“establir comunitats que escoltin, recolzin i atenguin a tots els alumnes, no seleccionin i divideixin, exigeix modificacions substancials als centres escolars i les seves aules. Quatre idees sobre el sentit i concepte de comunitat, constitueixen des del meu punt de vista, el punt de partida per a intentar perfilar des d'un referent clar la imatge de l'aula inclusiva. En primer lloc, la noció de comunitat suposa l'assumpció de pertinença de tots els seus membres a la mateixa, tenint tots i cadascun drets iguals com a persones i com a éssers socials. En segon lloc, la noció de comunitat suposa el dret de cada membre a sentir-se actor social, a sentir que intervé en el seu medi i que és reconegut com a tal, assegurant-se amb això el dret a desenvolupar la pròpia identitat individual en el sí social de la comunitat i no fora d'ella. En tercer lloc, la noció de comunitat suposa la possibilitat de participar com a membres de ple dret de tots i cadascun dels seus membres -siguin quines siguin les característiques de cadascun- en les activitats de la mateixa. És en definitiva el dret a exercir i inserir-se en les activitats de la comunitat. En quart lloc, la noció de comunitat suposa el compromís amb la idea de construcció conjunta d'aquesta comunitat. No és suficient la participació individual, sinó que la comunitat suposa viure junt a i amb els altres, tenint en compte metes comunes”*. Aquestes premisses que ens assenyala Parrilla només són possibles si es treballa per a que l'aula sigui una comunitat, un element de cohesió social, i si s'hi apren de manera cooperativa i els valors que això comporta.

Estem plenament d'acord amb el dilema i afirmació que realitzen Johnson i Johnson (1997, p.62) quan exposen que *“Amb la quantitat de recerca disponible, és sorprenent que les pràctiques de les aules estiguin orientades cap a l'aprenentatge competitiu i individualista i que les escoles estiguin tan dominades per una estructura competitiva/individualista. És hora de reduir la discrepància entre el que la recerca indica que és efectiu a l'hora d'ensenyar i el que els mestres realment fan”*.

En la recerca d'alguna resposta a aquesta situació que es plantejaven Johnson i Johnson, Rudduck (1999) explica una investigació realitzada amb mestres. Aquesta autora volia obtenir respostes al fet que per què si els mestres coneixen els beneficis de l'aprenentatge cooperatiu segueixen sense incloure'l en les seves polítiques curriculars i pràctiques diàries? En aquesta recerca es demanava per l'ús de l'aprenentatge cooperatiu a les seves aules. Van establir quatre categories de mestres: els “no usuaris”, els “usuaris ocasionals”, els “usuaris divisors” i els “usuaris compromesos”. El primer grup assumia que l'aprenentatge cooperatiu era “bo” però donaven tot tipus raons per a no utilitzar-lo: l'espai de l'aula, les ratios, el control de l'aula, la concepció de l'aprenentatge com a acumulació de coneixement, etc. El segon grup, els “usuaris ocasionals”, al·legaven només fer-lo servir a mode de refugi, és a dir, per a descarregar-se de la tensió que els suposava la confrontació constant amb els alumnes i no perquè li donessin gran valor pedagògic. El tercer grup, els “usuaris divisors” eren aquells professors que feien servir l'estructura cooperativa però només amb alguns alumnes. La divisió tenia a veure amb la capacitat. Usaven l'estructura cooperativa amb aquells alumnes que tenien un rendiment més baix perquè el consideraven com a una opció senzilla, motivadora, vinculada al desenvolupament personal i social no, en canvi, a l'intel·lectual. Finalment, el grup dels “usuaris compromesos” entenen l'aprenentatge cooperatiu com a aquell element de justícia social, que permetia el desenvolupament de competències socials i acadèmiques i per tant en feien un ple ús.

Històricament a l'escola s'ha donat molt més pes i valor a la individualitat i/o competitivitat. Més aviat s'ha procurat evitar les interaccions entre iguals considerant-les un element distorsionador de l'acció educativa, valorant i permetent-se només aquelles que tenen lloc amb l'adult. L'error està en no conèixer els beneficis de les interaccions entre iguals i pensar que estructurant l'aula de manera cooperativa es perd el treball individual i les interaccions amb l'adult, quan és justament al contrari, l'aprenentatge cooperatiu és sumatori. Mentre que en una estructura individual o competitiva només hi ha treball individual i interacció amb l'adult, en un aula estructurada de manera cooperativa es vol introduir dos elements nous a aquesta equació, sense restar importància als dos anteriors, que són l'aprenentatge cooperatiu (a més de l'individual) i la interacció entre iguals (a més de la interacció amb l'adult). És en aquest sentit, tal i com afirma Pujolàs 2008, que aquests dos nous elements donen una major fermesa, solidesa i consistència a l'estructura d'aprenentatge, de manera que l'alumnat (en una estructura com aquesta i gràcies a la doble interacció, professor-alumne i alumne-alumne, i al treball individual compatible amb l'aprenentatge en equip) aprendrà també d'una manera més ferma, més sòlida i més consistent.

Les pedagogies innovadores han trobat en l'aprenentatge cooperatiu i la interacció entre companys la possibilitat del desenvolupament de la democràcia a les escoles (Carbonell, 2001; Rudduck, 1999). Però com veníem veient, la possibilitat de que els infants siguin més actius a l'aula, adoptin més autonomia i sobretot interaccionin entre ells no és només una qüestió de democràcia sinó que té una implicació directa amb els processos psicològics bàsics i la influència educativa entre companys. Segons explica Echeita (2003) l'aprenentatge cooperatiu *“constitueix una situació privilegiada per a promoure els processos psicològics bàsics (conflictes sociocognitius, regulació lingüística, fites d'aprenentatge, atribucions, etc.), que sustenten l'aprenentatge significatiu dels continguts escolars”*. Maté (2003) i Mugny i Doise (1978), també realitzen un recull d'elements que des d'una perspectiva psicològica es veuen afavorits a partir de l'aprenentatge cooperatiu com són l'equilibratge de les estructures cognitives, la socialització del coneixement, la incidència en la Zona de Desenvolupament Proper (ZDP), l'increment d'aspectes motivacionals, efectius, de relació amb la tasca, d'autoestima i autoconcepte, de valoració social, etc.

Pel que fa a la influència educativa entre els companys és un dels elements més importants si entenem, com dèiem, la inclusió com una qüestió no només de dret sinó també de qualitat de l'educació. En relació a la influència educativa, Colomina i Onrubia (2001), expliquen quins són els mecanismes interpsicològics en la construcció del

coneixement en interacció entre alumnes:

En primer lloc, assenyalen el conflicte entre punts de vista moderadament divergents en el qual es troben immersos dos processos. Per una banda el conflicte cognitiu, que pot afavorir la revisió i la reestructuració dels propis punts de vista, i per tant afavoreix l'aprenentatge. I per una altra banda, les controvèrsies conceptuals, que suposen la voluntat de superar les discrepàncies entre les idees, creences, informacions, opinions o punts de vista divergents. Quan es resolen de manera favorable, poden tenir un efecte positiu sobre la socialització, el desenvolupament intel·lectual i l'aprenentatge escolar.

En qualsevol cas, no es garanteix l'aprenentatge només amb l'aparició del conflicte, sinó que ha de ser un conflicte moderat i s'ha de tenir predisposició a resoldre'l, entre d'altres consideracions.

A aquest aspecte Bridges (1979, citat per Rudduck, 1999), exposa que quan es busca el saber de forma individual ens tanquem en la subjectivitat d'una única percepció, però que en canvi en el diàleg (component fonamental de l'aprenentatge cooperatiu) posem aquesta percepció en discussió amb altres percepcions de la resta. Així doncs, el diàleg enriqueix o desafia la nostra manera de veure les coses i això pot suposar una important aportació a la construcció del saber.

En segon lloc, la regulació mútua a través del llenguatge. Les situacions cooperatives permeten utilitzar la parla per regular la comunicació entre els participants i mediar així els seus processos de construcció compartida del coneixement. L'explicitació del propi coneixement els permet, per una banda, regular els companys amb la parla; per una altra banda, ser regulats pels altres i, en darrer lloc poder autorregular-se i per tant reestructurar el propi coneixement. Aquesta idea té la base en l'ús del llenguatge com a instrument d'aprenentatge.

En tercer lloc, el recolzament a l'atribució de sentit i aprenentatge, des d'una triple perspectiva:

- Interdependència d'objectius i recursos: per assolir els objectius de la tasca els alumnes es necessiten entre sí.
- Interdependència de recompenses: l'èxit de l'aprenentatge del grup no depèn dels productes grupals sinó de les diferents implicacions personals, que es tindran en compte en elles mateixes, com a tals.
- Relacions psicosocials, entre les quals destaquen:
  - Percepció de competència
  - Autonomia en la realització de les tasques
  - Sentiments de pertinença

També Colomina i Onrubia (2001) assenyalen els factors moduladors en la construcció del coneixements en la interacció entre alumnes. Aquests són:

En primer lloc, les característiques del grup i dels seus participants:

- Rendiment acadèmic: grups homogenis versus grups heterogenis.
- Estatus socioeconòmic i procedència ètnica i cultural.
- Gènere.

En segon lloc, les característiques de la tasca/contingut:

- Característiques de la tasca:
  - Tasques individuals/tasques de grup.
  - Caràcter obert/tancat de la tasca.
- Instruccions per a la tasca.

En tercer lloc, l'actuació del professor:

- Establiment de les condicions inicials de la situació.
- Especificació del caràcter cooperatiu de la situació.
- Bastida d'interaccions productives.
- Adaptació a les necessitats de cada grup.

Finalment, Colomina i Onrubia (2001), remarquen que en les interaccions que hi ha en l'aprenentatge cooperatiu es poden donar alts nivells d'igualtat i també de mutualitat. En ambdós casos els beneficis són molt alts ja que l'aprenentatge de determinades competències<sup>78</sup>, sabers i instruments culturals no es poden realitzar en solitari. Aprenentatges, a més, que estan directament vinculats a la construcció de les capacitats psicològiques de les persones (Onrubia, 2009). Ara bé, tot això no es pot fer de qualsevol manera sinó que s'ha de dur a terme de forma organitzada i planificada. Com explica Carbonell (2001, p. 90) “*s'ha d'estructurar la vida quotidiana del grup i dotar-la de marcs de referència i regulació estables per a anar enriquint les seves interaccions, i desenvolupant la seva autonomia, la qual cosa permeti anar afrontant noves situacions i tot tipus de problemes*”.

### 5.1.1 El Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar).

---

Recollint aquestes aportacions que hem anat veient, partint de la preocupació per a la millora inclusiva de les aules, i amb la voluntat d'ajudar els mestres, des del GRAD ja fa uns anys que treballem en la forma d'assessorar al professorat per al canvi de l'estructura de l'aula vers una estructura cooperativa. Per tal de dur a terme aquest canvi proposem a les escoles la posada en acció del *Programa CA/AC*<sup>79</sup>.

Davant del dilema constant entre una escola que selecciona prèviament el seu alumnat per ajustar millor la intervenció educativa a les seves característiques, i una escola que basa fonamentalment el seu potencial educatiu en el fet de ser inclusiva, que no s'exclou ningú, ens decanem decididament per la segona. L'escola inclusiva representa el mitjà més eficaç per combatre les idees discriminatòries.

D'altra banda, tenint en compte que la LOE estructura el currículum al voltant de les competències bàsiques, podem afirmar i preguntar-nos també el següent:

El desenvolupament de les competències bàsiques –si més no d'algunes d'elles– requereix, necessàriament, l'estructura cooperativa de l'activitat de l'aula. És a dir, algunes competències bàsiques no poden desenvolupar-se pròpiament en una estructura individualista o competitiva de l'activitat dels alumnes a l'aula. Algunes competències comunicatives –com, per exemple, expressar, argumentar i interpretar pensaments, sentiments i fets; escoltar les idees dels altres; acceptar i realitzar crítiques constructives; posar-se en el lloc de l'altre de manera empàtica; respectar opinions diferents a les pròpies amb sensibilitat i sentit crític, etc.–, i algunes competències socials –com ara practicar el diàleg i la negociació per resoldre conflictes; treballar en equip aportant cadascú el que sap per resoldre junts problemes comuns, etc.–, no es pot desenvolupar en una aula organitzada de manera individualista, en

---

(78) Hi ha competències que no es poden desenvolupar sinó és en la interacció, com per exemple la comunicativa i lingüística, la de coneixement i la interacció amb el món físic o la social i ciutadana.

(79) Els apartats que es presenten a continuació són extrets de forma literal (tot i que no de forma íntegra ja que el document original té una magnitud de 154 pàgines que consideràvem excessiu per al treball que presentem) d'un document editat de forma inèdita (la referència és: Pujolàs, P. i Lago, JR. (Coords) (2013): *El programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar) per a ensenyar a aprendre en equip. Implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya) fruit del Projecte PAC (acrònim de *Personalització de l'ensenyament, Autonomia de l'alumnat, Cooperació entre iguals*): Programa Didàctic inclusiu per atendre a l'aula a l'alumnat amb necessitats educatives diverses. Una investigació avaluativa –finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació (Referència: SEJ2006-01495/EDUC). Aquest projecte ha suposat el disseny, aplicació i avaluació del *Programa CA/AC*, en la línia del que venen treballant des de fa anys el Dr. Pujolàs i més endavant també el Dr. Lago i els membres del seu equip d'investigació. Aquest document ha estat retallat a fi d'adaptar-lo a les necessitats i volum d'aquesta recerca.

la que els alumnes pràcticament no interactuen entre sí, o en una aula competitiva, en la que competeixen els uns amb els altres. Dificilment es poden practicar i, per tant, aprendre aquestes competències i d'altres, si els alumnes no tenen l'oportunitat de treballar junts, en equip, dins de classe, de manera continuada.

Aquestes són idees fonamentals que són a la base del *Programa CA/AC*<sup>80</sup>. Aquest programa –com es dedueix fàcilment del nom– gira al voltant de l'aprenentatge cooperatiu, és a dir, d'una forma d'estructurar les diferents activitats formatives de les diferents àrees del currículum que propiciï la interacció entre els participants. També gira al voltant del treball en equip, a més –per suposat– de basar-se en la necessària interacció entre el professorat i l'alumnat, i en el treball individual.

### D'una estructura de l'activitat individualista o competitiva a una estructura de l'activitat cooperativa.

Des del nostre punt de vista, l'estructura de l'activitat que es desenvolupa al llarg d'una sessió de classe és un element determinant del grau d'inclusió d'una aula, juntament amb el criteri d'agrupament de l'alumnat i la naturalesa del currículum. Efectivament, un grup classe format a partir del criteri d'heterogeneïtat, que reflecteixi la diversitat de la societat, és més inclusiu que un altre format a partir del criteri d'homogeneïtat (tenint en compte, per exemple, el rendiment i la capacitat de l'alumnat); un currículum comú, que persegueixi objectius molt amplis i oberts, també és més inclusiu que un currículum més tancat que determina quines competències, i a quin nivell, han d'haver desenvolupat els alumnes en un cicle educatiu determinat; així mateix, una aula en la qual les activitats educatives estan estructurades i organitzades de forma individual o competitiva és menys inclusiva que una altra en la qual l'activitat ha estat estructurada de forma cooperativa.

Són molts els centres on s'han fet múltiples combinacions a l'hora de distribuir l'alumnat en diferents grups (agrupament homogeni, heterogeni, flexible homogeni o heterogeni en algunes àrees -sobretot les més instrumentals com les llengües i les matemàtiques– desdoblaments, etc.), i s'han introduït moltes mesures per atendre la diversitat (aules d'acollida, aules obertes, unitats de suport a l'educació especial, etc.); així mateix, també s'han pres moltes mesures en el moment d'adequar el currículum a l'alumnat amb més problemes d'aprenentatge (adequacions curriculars individualitzades, significatives i no significatives, plans individuals, etc.). No obstant això, pràcticament no s'ha canviat –o, almenys, no s'ha canviat a fons– l'estructura de l'activitat en la majoria de les classes, de manera que la més habitual segueix essent una estructura individual o competitiva.

Entenem per “estructura de l'activitat” el conjunt d'elements i d'operacions que se succeeixen en el desenvolupament de l'activitat que, segons com es combinin entre sí i la finalitat que amb elles es persegueixi, produeixen un determinat efecte entre els participants: l'individualisme, la competitivitat o la cooperació. D'això es desprèn que podem diferenciar tres tipus d'estructura de l'activitat: individualista, competitiva i cooperativa.

En una estructura individualista de l'activitat els alumnes treballen individualment, sense interactuar en absolut amb els seus companys per tal de no trencar el ritme de treball de cadascú i sense fixar-se en què fan els altres; no més interactuen amb el professorat, que és qui resol els dubtes o els problemes que vagin sorgint en la realització dels exercicis. Dels alumnes s'espera que aprenguin el que el professor els ensenya i que aconseguixin aquest objectiu independentment de si ho aconseguixen els seus companys (es diu que no hi ha interdependència de finalitats). És a dir, que cadascú aprengui el que se li ensenya no depèn, és independent, de que ho aconseguixin els altres. L'efecte o “moviment” que aquesta estructura provoca és la individualitat entre els estudiants en el moment d'aprendre.

---

(80) Hem donat a aquest programa el nom de *Programa CA/AC* (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar), inspirant-nos en el títol d'un llibre de Robert Slavin i altres autors perquè ens recorda la doble dimensió des de la qual contemplem el treball en equip cooperatiu: un recurs per aprendre (“Cooperar per Aprendre”) i un contingut a aprendre (“Aprendre a Cooperar”).

En una estructura de l'activitat competitiva els alumnes també treballen individualment, però en aquest cas sí que es fixen en el que fan els seus companys, ja que rivalitzen entre ells per veure qui és el primer de la classe: si un estudiant veu que el seu "rival" ja està fent el tercer exercici quan ell està encara en el primer, es posa nerviós, perquè tem que el guanyaran. S'espera d'ells que aprenguin el que el professor els ensenya, però - d'alguna manera, més o menys explícita- s'espera que ho aprenguin abans que els altres, més que els altres... Els alumnes aconsegueixen aquest objectiu si, i només si, els altres no ho aconsegueixen (es dona una interdependència de finalitats negativa). L'efecte o "moviment" que aquesta estructura provoca és la competitivitat entre els estudiants en el moment d'aprendre.

En canvi, en una estructura de l'activitat cooperativa els alumnes estan distribuïts en petits equips de treball, heterogenis, per ajudar-se i animar-se mútuament a l'hora de realitzar els exercicis i les activitats d'aprenentatge en general. S'espera de cada alumne, no només que aprengui el que el professorat els ensenya, sinó que contribueixi també a que ho aprenguin els seus companys de l'equip, és a dir, s'espera d'ells que, a més, aprenguin a treballar en equip. Els alumnes aconsegueixen aquest doble objectiu si, i només si, els altres també ho aconsegueixen (es dona una interdependència de finalitats positiva). L'efecte o el "moviment" que aquesta estructura provoca és la cooperativitat entre els estudiants en l'acte d'aprendre. Així doncs, una estructura de l'activitat cooperativa porta als alumnes a comptar els uns amb els altres, a col·laborar, a ajudar-se mútuament al llarg del desenvolupament de l'activitat. Tot el contrari que una estructura de l'activitat individualista, en la qual cadascú aprèn prescindint dels altres, i tot el contrari que una estructura de l'activitat competitiva, que fa que els alumnes rivalitzin entre ells per ser els primers que acabin la tasca, o els que saben millor el que el professor els ensenya. En aquests casos, els alumnes no s'ajuden els uns als altres sinó tot el contrari, amaguen informació, guarden gelosament la resposta correcta d'una qüestió, les solucions d'un problema o la forma de resoldre'l.

L'alumnat que, per diversos motius, troba més dificultats en el moment d'aprendre, té moltes més oportunitats de ser atès d'una forma més adequada en una classe estructurada de forma cooperativa que en una classe amb una estructura individualista o competitiva, ja que el professorat té més ocasions d'atendre'l i compta, a més, amb l'ajuda dels seus propis companys. Per això hem afirmat, al principi d'aquest apartat, que una classe estructurada de forma cooperativa és més inclusiva que l'organitzada de manera individual o competitiva.

#### Les estructures (de l'activitat) cooperatives, segons Spencer Kagan.

De manera més operativa, podem dir que una estructura cooperativa de l'activitat correspon a una determinada forma d'organitzar les successives operacions que els alumnes han de seguir en el moment de dur a terme una determinada activitat o tasca per tal d'assegurar al màxim el que Spencer Kagan (1999) anomena la *participació equitativa* i la *interacció simultània*.

*Participació equitativa:* Segons Kagan, el model *Aprendre junts* no estructura la participació entre els membres d'un equip perquè hi hagi una participació equitativa, en el sentit que deixa que la participació dels estudiants sorgeixi espontàniament –no forçada per cap estructura– dins dels equips. Per exemple, un professor que aplica aquest model pot estar satisfet només perquè els estudiants discuteixen de manera desestructurada alguna cosa en l'equip (la manera de resoldre un problema o de fer alguna activitat...). Aquesta participació desestructurada –en aquest cas, en forma de discussió– no garanteix que aquesta participació sigui equitativa per a tots els membres d'un equip: segurament els que més necessitat tenen de verbalitzar el seu punt de vista són els que menys oportunitats en tenen, precisament perquè els que potser menys ho necessiten monopolitzen tota la participació. Deixar la igualtat de participació en mans dels estudiants és fer-se falses il·lusions i gairebé sempre acaba en participació desigual. En aquest sentit, les estructures cooperatives de Kagan o altres estructures similars garanteixen la participació –igualitària o equitativa fins a cert punt– de tots els membres d'un equip.

*Interacció simultània:* Spencer Kagan defineix la interacció simultània com el percentatge de membres d'un equip

obertament compromesos en el seu aprenentatge en un moment donat, interactuant alhora, simultàniament.

En relació als tipus d'estructures de l'activitat, trobem que les *estructures cooperatives* poden ser més *simples* o més *complexes*. Les *estructures simples* es poden dur a terme al llarg d'una sessió, són fàcils d'aprendre i d'aplicar ("Aprèn-la avui, aplica-la demà i utilitza-la tota la vida" és l'eslògan utilitzat per Spencer Kagan referint-se a aquestes estructures). En canvi, les *estructures més complexes* –conegudes també com *tècniques cooperatives*– s'han d'aplicar en diverses sessions de classe.

Les *estructures cooperatives* –tant les *simples* com les *complexes*– en sí mateixes no tenen contingut. Com el seu nom indica, són només l'estructura que s'aplica per treballar uns determinats continguts, de qualsevol àrea del currículum, de manera que generen la necessitat de cooperar i ajudar-se en aquells que participen en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

En definitiva, i per concloure, a partir de la definició d'aprenentatge cooperatiu de Johnson, Johnson i Holubec (1999) i tenint en compte les aportacions de Spencer Kagan (1999) a les que ens acabem de referir, l'aprenentatge cooperatiu és: l'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes (generalment de composició heterogènia en rendiment i capacitat, encara que ocasionalment poden ser més homogenis) utilitzant una estructura de l'activitat que asseguri al màxim la participació equitativa (per a què tots els membres de l'equip tinguin les mateixes oportunitats de participar) i potencii al màxim la interacció simultània entre ells, amb la finalitat que tots els membres d'un equip aprenguin els continguts proposats, cadascú al màxim de les seves possibilitats i aprenguin, a més, a treballar en equip.

#### El Programa CA/AC: Àmbits d'intervenció per estructurar de forma cooperativa l'aprenentatge a l'aula.

En qualsevol institució educativa (no només l'escola), per passar, tal i com veníem explicant, d'una estructura de l'activitat individualista o competitiva a una estructura cooperativa, cal buscar, desenvolupar i adaptar recursos didàctics que així ho permetin. Recordem que en una activitat cooperativa, els participants d'aquesta institució educativa no només col·laboren entre sí, sinó que cooperen per assolir el màxim desenvolupament personal i social possible. El conjunt d'aquests recursos didàctics conformen el *Programa CA/AC* (Cooperar per Aprendre/ Aprendre a Cooperar). Els recursos didàctics d'aquest programa s'articulen al voltant de tres àmbits d'intervenció estretament relacionats (Pujolàs, 2008). L'*àmbit d'intervenció A* inclou totes les actuacions relatives a la cohesió del grup. L'*àmbit d'intervenció B* abraça totes les actuacions caracteritzades per l'ús del treball en equip com a recurs a ensenyar, per tal que els alumnes, aprenguin millor els continguts escolars, ja que s'ajuden els uns als altres. I finalment L'*àmbit d'intervenció C*, que parteix de la base que, a més a més d'un recurs per ensenyar, és un contingut a aprendre.

Com dèiem, aquests àmbits d'intervenció estan estretament relacionats: quan intervenim per cohesionar el grup (*àmbit d'intervenció A*) contribuïm a crear les condicions necessàries, encara que no suficients, per a què els alumnes aprenguin en equip (*àmbit d'intervenció B*) i vulguin aprendre, a més a més a aprendre d'aquesta manera (*àmbit d'intervenció C*). Però quan utilitzem estructures cooperatives dins l'*àmbit d'intervenció B*, en realitat també estem contribuint a cohesionar més el grup (*àmbit d'intervenció A*) i a què els alumnes aprenguin a treballar en equip (*àmbit d'intervenció C*). De manera semblant, si posem l'èmfasi en ensenyar a treballar en equip (*àmbit d'intervenció C*), donat que d'aquesta manera utilitzen millor les estructures cooperatives de l'*àmbit d'intervenció B*, contribuïm a més a cohesionar millor el grup (*àmbit d'intervenció A*).

Finalment, volem fer notar que s'ha de treballar en aquests tres àmbits de forma pràcticament contínua i simultània. No són cronològics. L'*àmbit B* no substitueix l'*A*, ni el *C* el *B*.



### Àmbit d'intervenció A: Cohesió de grup.

L'objectiu és aconseguir que, poc a poc, els alumnes d'una classe es consciencien com a grup i es converteixen cada vegada més en una petita comunitat d'aprenentatge. Sobre aquest àmbit d'intervenció s'ha d'incidir constantment. La cohesió del grup és un aspecte que no es pot deixar mai de banda, donat que en qualsevol moment poden sorgir determinats problemes o dificultats que pertorbin el clima de l'aula i facin necessari el restabliment d'un clima més adient.

Ens sembla oportú insistir en aquest àmbit d'intervenció, ja que la cohesió del grup classe i clima d'aula favorable a l'aprenentatge són condicions absolutament necessàries, tot i que no suficients, per poder aplicar una estructura de l'activitat cooperativa. Si el grup no està mínimament cohesionat, si entre la majoria dels alumnes no hi ha una corrent afectiva i de predisposició a l'ajuda mútua, difícilment entendran que els proposem que treballin en equip, ajudant-se els uns als altres per a què tots aprenguin al màxim de les seves possibilitats, en comptes de competir entre ells per veure qui és el primer de classe.

Com es desprèn de la definició d'aprenentatge cooperatiu que hem adoptat, darrere d'aquest concepte hi ha uns determinats valors com la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències, etc. Aquests valors, no obstant, no poden créixer, o creixen amb molta dificultat, si no hem preparat el "terreny" abans: en un grup farcit de tensions i rivalitats entre companys, amb algunes persones marginades, excloses o no suficientment valorades, etc. En un grup amb aquestes característiques sona una mica estrany, fora de lloc, demanar als alumnes que formin grups de quatre per ajudar-se mútuament, animar-se, respectar-se i no estar satisfets fins que tothom hagi progressat en el seu propi aprenentatge. Moltes vegades, aquesta manera d'organitzar la classe –al voltant d'equips d'aprenentatge cooperatiu– no acaba de funcionar. No és pas perquè no sigui bona en sí mateixa, sinó perquè el grup en què s'aplica no està mínimament cohesionat ni preparat. És molt difícil aplicar l'aprenentatge cooperatiu en les diverses assignatures d'un dia per l'altre, sense previ avís o una mínima preparació.

En el l'àmbit A del Programa CA/AC s'han considerat cinc dimensions diferents. Totes elles relacionades amb allò que, en termes generals, hem anomenat la *cohesió del grup*. Són les següents:

1. La participació de tots els membres del grup i la presa consensuada de decisions.
2. El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat del grup.
3. El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat corrent i l'alumnat amb risc d'exclusió dins l'aula.
4. La predisposició al treball en equip i la consideració d'aquest com quelcom d'important a la societat actual i més eficaç que el treball individual.
5. La disposició envers la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència.

Per a cadascuna d'aquestes dimensions, el programa ofereix al professorat una sèrie d'actuacions (activitats de reflexió i dinàmiques de grup) que poden ser útils a l'hora de treballar aquestes dimensions amb els alumnes. Lògicament, es comença per aquells aspectes que, en la reflexió i anàlisi sobre la cohesió d'un grup determinat d'alumnes es consideren més urgents, aquells que constitueixen els punts dèbils d'un grup classe determinat.

#### *On, quan i com treballar la cohesió del grup*

No es tracta de simplement realitzar algunes actuacions aïllades. Més aviat es tracta de quelcom que hem de tenir en compte en el dia a dia del grup mentre duem a terme les diferents activitats programades, ja sigui a les hores de tutoria, ja sigui a les sessions de classe de les diferents àrees: tot el que fem a classe, depenent de com es plantegi, pot contribuir a millorar la cohesió del grup. La majoria de les actuacions corresponents a aquest àmbit d'intervenció A proposades en el Programa CA/AC es poden dur a terme a les hores de tutoria. No es tracta, però,

de treballar aquest aspecte –la cohesió del grup- només durant les tutories del grup. Es poden utilitzar molts altres moments: l'assemblea de la classe; la salutació inicial, pel matí, i el comiat, per la tarda; moments puntuals de reflexió motivats per algun esdeveniment extraordinari o algun conflicte que hagi aparegut, etc.

### *Les celebracions de grup.*

Les celebracions de grup mereixen una menció especial donada la seva enorme contribució a la millora del clima de l'aula i la cohesió del grup. “*Els docents, sovint “pequem” de racionalitzar en excés el procés d’ensenyament i aprenentatge i, des de la nostra òptica tan racional, donem poca importància a aspectes com el reforç positiu, les recompenses de grup i les celebracions. Per suposat, els alumnes han d’estudiar perquè és el que han de fer, és la seva obligació. No obstant això, no els fa cap mal, més aviat el contrari, el reconèixer de tant en tant l’esforç que fan i el felicitar-los si aconseguen aprendre allò que cadascú s’havia proposat i, a més, aprenen una mica més a treballar en equip*” (Pujolàs, 2003, pàg. 123).

Les celebracions de grup cada vegada que s’aconsegueix quelcom gràcies a l’esforç de tots són un element molt important: sentir que han assolit el que s’havien proposat perquè han aconseguit que tots –cadascú dintre de les seves possibilitats- hagin progressat en el seu aprenentatge. A partir d’aquesta constatació, se senten valorats i respectats, condicions indispensables per a què els alumnes vagin reafirmant el compromís d’aprendre i renovin l’entusiasme per treballar i formar part d’un equip cooperatiu i d’un grup de classe que s’ha anat convertint, i es va convertint cada vegada més, en una petita comunitat d’aprenentatge. Així mateix, són condicions imprescindibles per a què els alumnes, cada vegada més, reafirmen l’autoconvenciment de sentir-se, tots, capaços d’aprendre: uns gràcies a l’ajuda dels altres quan ha estat necessari, i altres satisfets per haver contribuït a fer que els companys aprenguin.

Estem convençuts que, en general, cal introduir a la classe més elements de celebració (sempre, és clar, que hi hagi quelcom important a celebrar). Aquestes celebracions de grup són més freqüents a l’educació infantil i primària, i menys a la secundària. Postman (2000) denuncia que, des d’una mentalitat que valora exclusivament la utilitat “econòmica”, es considera “una futilitat o un ornament, és a dir, la pèrdua d’un temps molt valuós” qualsevol activitat escolar de caràcter festiu o de celebració que no tingui una finalitat estrictament acadèmica. En canvi, en realitat, no celebrar l’èxit col·lectiu segurament equival a perdre una ocasió immillorable per fer créixer les ganes d’aprendre de molts alumnes.

### *Àmbit d’intervenció B: El treball en equip com a recurs.*

Suposem que el grup ja està a punt (o més a punt, ja que a punt del tot és difícil que ho estigui) i disposat a realitzar les activitats de manera cooperativa, ja que, d’acord amb el que s’ha dit en relació a l’*àmbit d’intervenció A*, abans de proposar als infants que treballin en equips cooperatius hem dut a terme un seguit d’actuacions amb la finalitat de cohesionar-los més i sensibilitzar-los per aprendre en equip. Això, però, tot i ser necessari, no és suficient. No pel sol fet de què el grup estigui molt cohesionat, els alumnes es posen espontàniament a aprendre junts de manera cooperativa, sense més. El més habitual és que sorgeixin algunes resistències perquè els costa aprendre d’aquesta manera; en el fons tendeixen a ser individualistes i inclús competitiu, seguint l’orientació que ha tingut l’ensenyament que generalment han rebut fins aquest moment.

Es tracta d’una qüestió molt important. Ja hem advertit que la simple consigna que han d’aprendre en equip, ajudant-se els uns als altres i fent la feina entre tots, no és suficient. Cadascú va a la seva, si és que fa res, i no compta amb la resta de l’equip, o bé uns aprofiten que aprenen al costat d’altres per copiar el que fan, sense preocupar-se ni molt menys d’aprendre-ho. Fa falta quelcom que en cert sentit els obligui a aprendre junts, a comptar els uns amb els altres, a no contentar-se fins que tots els membres de l’equip aprenguin o sàpiguen fer el que estan apre-

ment. És a dir, es tracta d'utilitzar el que anteriorment hem denominat *estructures de l'activitat cooperatives* que ens assegurin la *participació equitativa* de tots els membres d'un equip i la *interacció simultània* entre ells quan aprenen en equip.

Hem de dur a terme les actuacions previstes en l'àmbit d'*intervenció B*: el treball en equip com a recurs per assolir els objectius propis de cada àrea.

Aquestes diferents possibilitats d'articular l'activitat a l'aula de manera cooperativa, donen a l'estructura de l'activitat un caràcter molt variable i una major flexibilitat per poder ajustar-la en diferents moments als requeriments derivats de l'atenció a la diversitat de l'alumnat. No és fàcil, per suposat, però tampoc és impossible. Per aconseguir-ho hem de treballar a fons el grup classe en la línia del que hem exposat en l'àmbit d'*intervenció A* del Programa CA/AC i, un cop ja en l'àmbit d'*intervenció B*, necessitem disposar de més *estructures cooperatives*, *simples* o *complexes* (anomenades també tècniques) per poder articular una estructura de l'activitat adient als diferents moments que es succeeixen en el procés d'ensenyament i aprenentatge, en la programació de les successives unitats didàctiques de totes les àrees del currículum.

*Criteris generals a tenir en compte en l'aplicació de les estructures cooperatives.*

El treball en equip i l'ajuda que els seus components es presten mútuament poden ser una arma de doble tall; segons com es desenvolupi aquest treball en equip i segons com es duguin a terme les ajudes mútues, pot donar-se el cas que alguns dels seus membres es desentenguin de les seves responsabilitats i confiïn en excés en el treball de la resta.

Evidentment, s'ha d'evitar aquest extrem. Els participants en les activitats que es realitzen en equip, utilitzant alguna de les estructures, han de tenir molt clar que les fan en equip per aprendre-les millor, amb l'objectiu de saber-les realitzar tots sols, de forma autònoma. Aquesta és la finalitat que es persegueix: que siguin capaços, per exemple, de redactar cartes o missatges, resoldre problemes, usar les tecnologies de la informació i la comunicació, saber relacionar-se amb les altres persones, exposar el seu punt de vista amb claredat, autònomament, sense dependre dels altres.

Els mestres i els professors hauran d'estar especialment atents als participants menys autònoms. Procuraran que disposin de l'ajuda necessària –per part dels companys i dels propis formadors–, però no més de la necessària, per a què no s'acostumin o s'acomodin a aquest suport dels altres o, encara pitjor, que se'n aprofitin o n'abusin. Se'ls ha d'exigir que facin sols el que puguin fer sols, i que s'esforcin en fer les coses cada vegada amb més autonomia. És difícil trobar aquest equilibri entre esforç personal i suport dels altres, però no és impossible.

Els responsables d'oferir aquestes ajudes i suports no són només els formadors, sinó tot el grup d'iguals de la classe, més específicament els companys del mateix equip, i encara més concretament, el component de l'equip que exerceix el rol d'ajudant quan els equips de base ja estan formats.

Un altre aspecte a tenir molt en compte és que els participants que tenen un rendiment més alt i un major grau d'autonomia tendeixen a monopolitzar l'activitat, volent fer-ho tot ells o dient –o imponent– la forma de fer-ho. Tendeixen a acaparar el protagonisme. La resta (especialment els que tenen un rendiment més baix i els menys autònoms), per comoditat, per timidesa o altres motius, tendeixen a esperar que siguin els altres els que fan la feina o a que algú els digui el que han de fer.

El mestre, o el professor, ha d'evitar aquests comportaments. L'ús estricte i continuat d'estructures de l'activitat cooperatives –com les incloses dins el Programa CA/AC i que hem descrit anteriorment– evita aquests comportaments o, al menys, les minimitza i compensa en gran mesura.

Efectivament, no tot allò que pretén ser una estructura o tècnica cooperativa ho és en realitat. Per a què siguin veritablement cooperatives, les estructures o tècniques que fem servir han de complir les següents condicions. Com més sòlides siguin aquestes condicions, més cooperatives seran les estructures:

- En primer lloc, ha d'assegurar-se al màxim la participació activa i responsable de tots els membres de l'equip: ningú no pot fer la feina d'un altre ni aprendre en el seu lloc. Ningú ha d'aprofitar-se de la feina dels demés sense aportar res per part seva. Cada membre de l'equip és el primer responsable del seu aprenentatge; per tant, ha d'assegurar-se al màxim la responsabilitat individual de tots els membres de l'equip.
- En segon lloc, ha de haver el màxim d'interacció possible entre els membres d'un mateix equip. La interacció entre iguals en la construcció conjunta de coneixements és un element primordial en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Sigui quina sigui l'estructura de les activitats cooperatives que utilitzem, des de les més simples fins a les més complexes hem d'assegurar-nos que es donin aquestes dues condicions en el màxim grau possible.

#### *Àmbit d'intervenció C: el treball en equip com a contingut.*

Quan l'organització de la classe en equips d'aprenentatge heterogenis s'estabilitza, aquests s'anomenen *equips de base* i passen a ser l'agrupament bàsic de l'alumnat d'un grup classe. Aquests equips estables són imprescindibles en l'àmbit d'intervenció C: és a dir, en el moment en què ens proposem d'ensenyar-los, de forma explícita i sistemàtica, a aprendre de manera cooperativa. No obstant, això no vol dir que sempre que treballin en equip hagin de fer-ho en *equips de base*.

Hem de tenir en compte que no tothom té les mateixes qualitats específiques per saber aprendre en equips reduïts, cosa que és més difícil del que pugui semblar inicialment. Per això no n'hi ha prou amb fer-los aprendre en equip dins de les sessions, igual que passa amb moltes altres competències que hem de desenvolupar mitjançant l'educació. És veritat que s'aprèn a parlar parlant, i a escriure escrivint; però la pràctica espontània d'aquestes competències no és suficient per desenvolupar-les al màxim: per aprendre a parlar i a escriure correctament, és necessari, a més, ensenyar aquestes competències d'una manera sistemàtica i persistent.

Això mateix passa amb l'aprenentatge en equip: no és suficient que aprenguin en equip amb la pràctica per realitzar les activitats de les diferents sessions. És necessari que, a més, els hi ensenyem d'una forma sistemàtica, estructurada, ordenada i persistent. Cal mostrar als alumnes en què consisteix formar un equip de treball i com poden organitzar-se millor per a què el seu equip rendeixi al màxim i puguin beneficiar-se al màxim d'aquesta manera d'aprendre.

Així doncs, l'aprenentatge en equip no és només un recurs per ensenyar (com hem destacat a l'àmbit d'intervenció B), sinó també un contingut més que hem d'ensenyar (com pretenem destacar a l'àmbit d'intervenció C). Si això és així, hem d'ensenyar aquest contingut com a mínim d'una forma tan sistemàtica i persistent com ensenyem la resta de continguts de les diferents àrees.

Com veurem tot seguit, no es tracta de dedicar unes classes (ja que no existeix cap àrea específica en la que s'ensenyi a aprendre en equip) a què els alumnes aprenguin a treballar en equip, sinó més aviat d'actuacions que hem de dur a terme –a mesura que en tinguem necessitat– mentre utilitzem ja el treball en equip, a les sessions habituals de classe, aplicant algunes de les estructures descrites a l'àmbit d'intervenció B, a través de les diferents unitats didàctiques.

Ensenyar a aprendre en equip als nostres alumnes consisteix bàsicament en tres aspectes:

1) Ajudar-los a especificar amb claredat els objectius que es proposen, les metes que han d'assolir. Adquirir consciència de comunitat i d'equip.

Per tal que un grup reduït de persones constitueixin un equip, han de tenir molt clar què els uneix, que persegueixen un objectiu comú i estan convençuts que junts, entre tots aconseguiran millor aquest objectiu. De la mateixa manera, per tal que diferents equips se sentin membres d'un grup més ampli de persones –de una petita comunitat– han de tenir molt clar allò que els uneix (l'objectiu comú que persegueixen) i que entre tots, ajuntant l'esforç de tots els seus components, ho aconseguen més ràpidament:

1. Tractant-se d'equips d'aprenentatge cooperatius, el primer objectiu és obvi: progressar tots en l'aprenentatge; saber, al final de cada unitat didàctica i al final d'un curs acadèmic determinat, més del que sabien en començar-lo, cadascú segons les seves capacitats; no es tracta de que tots aprenguin el mateix, sinó de que cadascú progressi tot el que pugui en el seu aprenentatge.
2. Tractant-se d'equips d'aprenentatge cooperatius, el segon objectiu és igualment clar: ajudar-se els uns als altres (cooperar) per progressar en l'aprenentatge.

Aquests objectius –a més, per suposat, dels objectius generals de cicle o de l'etapa i els objectius didàctics de cada àrea– han d'estar presents constantment al llarg de les sessions de classe de cada àrea. Els mestres hi faran referència sempre que en tinguin l'oportunitat; han d'encomanar als participants l'ansia de saber més, de no dependre d'altres persones, d'aconseguir fer les coses ells sols; en definitiva, aprendre cada vegada més entre tots, i gaudir cada vegada més aprenent.

Insistim en aquest aspecte: és molt important, pràcticament imprescindible, per aconseguir l'èxit en l'aprenentatge, en general, que els participants estiguin a gust junts, gaudeixin junts, cosa que no està barallada, ni molt menys, amb l'esforç. Tot el contrari, com més costi aconseguir alguna cosa i com més s'hagin d'esforçar junts per aconseguir-ho, més contents estaran i més gaudiran quan ho hagin aconseguit.

2) Ensenyar-los a organitzar-se com equip per aconseguir aquests objectius.

L'instrument didàctic utilitzat per ensenyar a treballar en equip és el *quadern de l'equip*. Es tracta d'una eina didàctica de gran utilitat per ajudar als equips d'aprenentatge cooperatiu a autoorganitzar-se cada vegada millor. Es tracta d'un quadern –generalment en forma de carpeta d'anells que permet anar afegint fulls– on els diferents equips han de fer constar els següents aspectes:

1. *El nom i el logotip de l'equip.*

A la portada o en la primera pàgina del quadern de l'equip consta el nom que s'han posat. Donar-se un nom reforça la identitat i el sentit de pertinença: “Sóc de l'equip de...” o “Sóc de l'equip tal”. En algunes experiències també es demana a cada equip que dibuixi un logotip que el representi. Totes aquestes activitats serveixen, a més, per desenvolupar la capacitat de posar-se d'acord, de defensar el propi punt de vista, d'acceptar el punt de vista dels altres, d'acceptar l'opinió de la majoria, entre d'altres.

2. *Els noms dels components de l'equip.*

En un altre full han de constar els noms dels components de l'equip. En algunes experiències es col·loca també la fotografia de cada membre, o un “autoretrat”. En d'altres, s'especifiquen, també, algunes característiques pròpies de cada membre de l'equip (aficions, habilitats, gustos o preferències, entre d'altres),

com una manera de mostrar la seva diversitat.

3. *La finalitat o els objectius de l'equip.*

A continuació, per escrit, o a través d'imatges, han de reflectir, a la seva manera, allò que ha d'unir-los com equip, el que han de perseguir amb afany: “Que cadascú sàpiga al final més coses de les que sabia al principi, per això es comprometen a ajudar-se els uns als altres, de manera que ningú es pot conformar, quedar-se tranquil, si algun company no ha aconseguit progressar en el seu aprenentatge”.

4. *Càrrecs i funcions de l'equip.*

En aquest apartat es concreten els càrrecs que tindran els membres de l'equip –que exerciran de manera rotatòria– així com les funcions o responsabilitats de cada càrrec.

5. *Normes de funcionament.*

En aquest apartat del quadern es poden fer constar les normes de funcionament del grup classe, o bé algunes normes específiques de cada equip.

6. *Els plans de l'equip i les revisions periòdiques per establir objectius de millora.*

Quan els equips ja estan mínimament organitzats i cadascun dels seus membres ja té una funció a realitzar, una responsabilitat concreta (noteu que encara no parlem de càrrecs amb diferents funcions), ja es pot introduir un nou element en el procés d'ensenyament de l'aprenentatge en equip: *els plans de l'equip*. En el quadern de l'equip també es van guardant els successius *plans de l'equip*.

Es tracta d'una declaració d'intencions, d'un projecte, una previsió del que es proposen aconseguir, tenir en compte o fixar-se d'una manera especial durant el període de vigència del pla (generalment quinze dies o un mes).

Es tracta de quelcom molt nou per als participants, molt poc comú, que no utilitzen normalment en el marc escolar i que, per aquest motiu, proposem introduir-lo paulatinament, en formats successivament més complets i complexos.

7. *Els “diaris de sessions”.*

Al final de cada sessió de treball en equip, els seus components n'han de fer una avaluació per deixar constància de com ha anat, que el secretari, juntament amb un breu resum del que han fet a la sessió, ha de fer constar en un apartat del quadern anomenat diari de sessions.

Aquestes revisions puntuals al final de cada sessió –o de cada setmana– són molt importants, ja que contribueixen a desenvolupar en els components de l'equip la seva capacitat metacognitiva de reflexionar sobre el que han fet i com ho han fet.

8. *Les revisions periòdiques de l'equip.*

Finalment, en aquest apartat del quadern consten les revisions que els components de l'equip fan al final de cada pla de l'equip.

3) Ensenyar-los a autoregular el funcionament del seu propi equip.

Ja des de les actuacions pròpies de l'àmbit A en què hauran dut a terme un seguit de dinàmiques de grup i hauran realitzat algunes activitats en les que hauran hagut d'aprendre en equip, els participants hauran pogut constatar que no és fàcil aprendre d'aquesta manera: sorgeixen conflictes entre els membres d'un mateix equip, i entre els diferents equips d'un mateix grup, alguns es desanimen i manifesten que preferirien treballar sols, etc. Quan es

posen a aprendre en equip en les sessions de classe d'alguna o algunes àrees (*àmbit B*), és molt possible que constatin el mateix: com n'és de difícil d'aprendre en equip.

Aparegudes aquestes situacions és important l'ús de normes que permetin als equips autoregular el seu funcionament. Les normes no "s'imposen" des del principi, ni les dicta directament el professorat. Per a l'elaboració de les normes resulta apropiada la tècnica del cas o elaboració progressiva de normes, que proposa Vaello (2007). Aquesta tècnica consisteix en anar establint progressivament les normes a partir dels casos pràctics –en forma de problemes o dificultats– que vagin apareixent durant les sessions d'aprenentatge en equip.

De l'experiència de l'aprenentatge en equip poden sorgir moltes altres reflexions que derivin igualment en normes de convivència, que tots els membres dels equips i tot el grup classe han de complir. Per això és aconsellable que tot el grup –passat un cert temps de convivència– dediqui una sessió, en forma d'assemblea, a reflexionar sobre les normes que hauran de presidir la vida del grup: què és el que tots hauran de tenir en compte a fi de que la convivència del grup sigui la millor possible.

Aquesta assemblea, per assegurar al màxim la participació de tots els integrants del grup, així com el màxim consens en la presa de decisions, i evitar que uns quants imposin el seu punt de vista sobre els altres, pot realitzar-se seguint la dinàmica del *grup nominal* (Fabra, 1992).

A més, si proposen unes normes de funcionament que regulen el comportament col·lectiu de tots els membres del grup, cal dedicar, de tant en tant, una estona per revisar fins a quin punt es compleixen. Es tracta d'un temps destinat a la reflexió, a l'autoreflexió en equip, i de tot el grup per: identificar què es fa especialment bé, felicitar-se mútuament, celebrar-ho si cal i reconèixer així mateix què costa més i què cal millorar a partir d'aquell moment. Gràcies a això es podran fixar objectius o compromisos de millora, personals, d'equip i grupals. D'aquesta manera, els participants del programa aprenen a autoregular-se com a equip i com a grup.

## 5.2 És possible ensenyar i aprendre d'una forma alternativa a la tradicional?

---

Donar resposta a aquesta pregunta no és quelcom gens simple ni fàcil, com tampoc ho són la multiplicitat d'elements que envolten l'acte didàctic. En aquest apartat però procurarem recollir alguns aspectes i reflexions que ens ajudin a anar conformant la resposta a aquesta pregunta.

En la pedagogia tradicional el mètode més habitual és la classe magistral que es desenvolupada amb aquest esquema bàsic: exposició-escolta-memorització-repetició. Aquest fet, succeïx d'aquesta manera perquè allò important en l'acte didàctic no és l'infant sinó el contingut/programa (Carbonell, 2001). Lògicament, com el mateix autor indica, amb això no volem dir que per a fer ús d'una didàctica innovadora a les aules no es pugui fer servir la classe magistral o que no es doni importància també al contingut, sinó que allò que volem plasmar és que per a posar en pràctica la millor forma didàctica dins d'una aula la clau radica en saber amb quina finalitat, amb quina freqüència, en quin context i amb quina qualitat es fan servir els diferents mètodes. La magistralitat, com hem vist, és un dels elements que podem tenir en compte en els mètodes d'ensenyament, però no és l'únic. Ens agradaria en les línies següents recollir alguns dels aspectes que al nostre entendre són fonamentals de cara a pensar la didàctica de les aules per a que siguin el màxim d'inclusives i es persegueixi la qualitat de l'educació. I és que la didàctica és un element clau per dur a terme processos d'inclusió. Així ho remarquen autors com Marchesi i Martín (1994) quan exposen que l'educació de les persones amb diversitat funcional no és qüestió que es pugui resoldre només a través de formulacions legals. En aquest sentit, Tharp et. al. (2002) exposen que al marge de que les reformes estiguin bàsicament centrades en el finançament, la formació dels mestres, les ratios, les normes, el objectius generals, etc. res de tot això tindrà efecte sobre l'aprenentatge dels estudiants sinó actua a través les activitats d'ensenyament aprenentatge de l'aula.

Muntaner (2010), també remarca la necessitat d'un bon plantejament didàctic, a banda d'un currículum més flexible i obert (Booth, 2011; Muntaner, 2010) i modificacions a l'estructura de l'aula (Muntaner, 2010; Pujolàs 2008, 2003), per a aconseguir l'eliminació de les barreres a l'aprenentatge i possibilitar l'oferiment de suports que millorin la participació de tots els alumnes. Aquest mateix autor explica que les bones pràctiques d'educació inclusiva, entre d'altres aspectes dels tractats ja en aquest marc teòric, es troben en les activitats desenvolupades a l'aula que poden concretar-se tenint en compte aquests tres elements:

- *La planificació*: entenent-la com una reflexió prèvia per a determinar l'adaptació dels continguts, dels objectius i de les activitats a la diversitat d'alumnat i concretar les formes de participació i d'avaluació.
- *La relació dels nous aprenentatges amb els coneixements previs de l'alumnat*: posant especial atenció al fet de partir sempre d'allò que l'alumne sap en comptes d'allò que no sap. Lindsay et. al. (2014) especifiquen, a més, que cal centrar-se en les capacitats dels infants i no en les limitacions.
- *L'aplicació dels principis i directrius del disseny universal*<sup>81</sup>: és a dir, programar situacions d'aprenentatge (tenint en compte tots els seus components) que siguin accessibles i profitoses per a tots els infants de l'aula. Per a aconseguir això Muntaner (2010), recollint les aportacions de Wehmeyer, Lance i Bashinski (2002), explica les tres qualitats essencials del disseny universal per tal de flexibilitzar els processos d'ensenyament aprenentatge de forma que tots els infants puguin participar i aprendre. Aquestes tres qualitats són: un currículum que presenta múltiples formes de representació per a que els infants puguin incorporar la informació i el coneixement per diferents vies; múltiples formes d'expressió per a que els infants tinguin diverses possibilitats de mostrar els seus aprenentatges i, múltiples formes de participació que permetin aprofitar els interessos del infants, augmentar la motivació i fer desaparèixer les barreres. En aquesta línia, Onrubia (2009), recollint també algunes aportacions de Coll i Miras (2001), quan defineix l'ensenyament adaptatiu, posa també molt èmfasi a la multiplicitat d'ajudes i l'organització i agrupament dels infants. Echeita i Simón (2007), remarquen la importància de fer ús d'aquests *principis i directrius* com a alternativa a tantes adaptacions curriculars que l'únic que plantegen, com a resposta a les persones discapacitades, és empobrir el currículum.

Sota el mateix paraigües d'una didàctica per a la inclusió i, tot i que consideren que no són el màxim d'exhaustives que podrien ser i que possiblement amb el temps i les recerques aniran sorgint elements que les completin, Tharp et. al. (2002, p. 43-44), plantegen cinc normes per a una pedagogia eficaç que si es compleixen permeten aconseguir l'excel·lència, l'equitat, la inclusió i l'harmonia simultàniament. Aquestes són:

- *“Norma I. Producció conjunta de mestres i alumnes.*  
*Facilitar l'aprenentatge mitjançant activitats productives realitzades conjuntament pel mestre i els alumnes.*
- *Norma II. Desenvolupar la llengua i l'alfabetització en tot el currículum.*  
*Desenvolupament de la competència en alfabetització i en la llengua d'ensenyament en tot el currículum.*
- *Norma III. Crear significat: connectar l'escola amb la vida dels estudiants.*  
*Contextualitzar l'ensenyament i el currículum en les experiències i les capacitats de les llars i les comunitats dels estudiants.*
- *Norma IV. Ensenyar pensament complexe.*  
*Desafiar als estudiants per a que desenvolupin complexitat cognitiva. Una educació cognitivament estimulante, que suposi reptes i que requereixi pensament i anàlisi i no només exercicis basats en la repetició.*

---

(81) L'aplicació dels principis i directrius del disseny universal del currículum és quelcom molt posat en pràctica també en països amb tendència inclusiva com és el Canadà (Bunch, 2008).



- *Norma V. Ensenyar per mitjà de la conversa.*  
*Fer que els estudiants participin en el diàleg, sobretot mitjançant la conversa educativa”.*

Aquests mateixos autors, manifesten que per a la plena implementació d'aquestes normes són necessàries tres condicions: en primer lloc, *múltiples contextos d'activitat simultanis i diversificats*, en segon lloc, la *diversificació de persones i activitats*, és a dir, que les activitats han de ser variades quant a requisits, productes, participants i rols. Aquests autors no volen passar per alt, i per això ho remarquen constantment, la importància del fet que en aquest context tan variat d'activitats el mestre podrà oferir ajuda a tots i cadascun dels infants. Finalment, la darrera condició, és *un sistema de valors consistents*, és a dir, que cada activitat estigui “*impregnada d'un sistema de valors compartit, explícit, sistemàtic i construït conjuntament per a que cada aula sigui una comunitat d'aprenentatge vivent*”(p. 29). Amb tot, resulta de vital importància el que ens recorda Rudduck (1999) quan ens remarca la importància de que hi hagi un acompanyament als alumnes en la transició d'una forma d'aprendre a una altra.

A tot això, no volem perdre l'oportunitat de sumar-hi quelcom que per a nosaltres també ha estat tan fonamental en aquesta recerca i que ja hem remarcat i recollit al llarg d'aquest marc teòric. L'aula ha de ser un context d'aprenentatge en el que els infants han d'estar a gust, s'han de sentir acollits, i per tant, també en la consideració del currículum i de les activitats s'ha de tenir present el benestar emocional i la qualitat de vida dels infants. És per això que reprenem de nou en aquest apartat les aportacions de Hegarty (1994, pp. 245-246), quan relaciona educació i qualitat de vida i les de Schalock (1997; p. 25) quan defineix les dimensions que conformen la qualitat de vida.

En primer lloc Hegarty parla de la necessitat de:

- *“Assegurar a tots els estudiants experiències significatives que contribueixin al seu creixement i desenvolupament a través de totes les àrees del currículum,*
- *crear un ambient en el qual els estudiants gaudeixin,*
- *assegurar que tots els estudiants independentment del seu nivell d'habilitat experimentin èxits positius,*
- *proporcionar-los tanta autonomia com sigui possible per a que puguin prendre decisions i fer eleccions responsables,*
- *assegurar-se de que experimenten un creixent sentiment d'autovàlua,*
- *proporcionar-los un marc en el qual les relacions personals constructives siguin la norma i arribin a convertir-se en relacions d'amistat, i*
- *proporcionar un ambient lliure de dany físic i moral”.*

I Schalock parla de la necessitat de tenir en compte aquestes dimensions per a la qualitat de vida de les persones:

- *“Benestar emocional: Seguretat, felicitat.*
- *Relacions interpersonals: Família, amistats.*
- *Benestar material: Treball, pertinences.*
- *Desenvolupament personal: Habilitats, competències.*
- *Benestar físic: Salut, nutrició.*
- *Autodeterminació: Eleccions, autodirecció.*
- *Inclusió social: Estatus, rols.*
- *Drets: Privacitat, accés”.*

Tot i que es tracti de directrius generals en relació a les bases psicopedagògiques que cal establir en una aula per tal de que tots els infants puguin exercir el seu dret a una educació d'alta qualitat, són perfectament coherents amb el

plantejament del currículum actual, un currículum basat en les competències<sup>82</sup>. I com sinó podríem dur a terme el desenvolupament d'aquestes competències si no és a través d'unes formes didàctiques que ho permetin? O canviant la pregunta, és possible el desenvolupament d'aquestes competències si es treballa i s'aprèn d'una manera que no ho permet? La resposta a aquestes preguntes la podem trobar analitzant el treball a partir del llibre de text, tant ben instaurat a moltes escoles, i que no respecta pràcticament cap dels criteris recollits fins al moment. És per això que quan posem de costat conceptes com inclusió o qualitat de l'educació i llibre de text ens salten les alarmes.

Per entendre què hi ha darrera (tant en relació als criteris psicopedagògics com en relació a les concepcions al voltant de l'educació i finalitats de l'escola) d'aquest instrument didàctic que ocupa el panorama de la gran majoria de les aules, ens pot ser útil fer una mica d'història. Ja des dels primers llibres de text que es van publicar, el 1658 segons ens explica Torres (1994), la idea era poder recollir de manera condensada tot el que en aquell moment es coneixia de la realitat material, de l'ésser humà i de déu, per a poder-ho transmetre. Així doncs, els llibres de text es van convertir en un instrument de control ideològic per part de la política i la religió. Els exemples més palpables d'aquest fet es van poder recollir quan es van començar a editar llibres controlats des de l'església o bé quan es va fer el mateix en el règim franquista durant la dictadura (Torres, 1989).

Amb el pas del temps, el coneixement va començar a ser tan voluminós que van aparèixer les enciclopèdies, i els llibres només compríen aquells sabers que es considerava que una persona havia de memoritzar per deixar de ser analfabeta. La humanitat genera cada any més del doble de coneixement que l'any anterior. Resultaria impossible tenir un llibre que l'acumulés tot, ni tampoc tindria massa sentit que els infants l'haguessin de memoritzar. Els currículums escolars no poden mantenir el ritme de creixement exponencial de la informació i els descobriments tecnològics i científics (Villa i Thousand, 1999). Disposar de tanta informació és un benefici pel capital cultural de la humanitat, però no és necessari que a l'escola s'aprenui tot sinó, com explica Torres (1995), cal replantejar-se el paper que juguen les institucions escolars en l'acompanyament i preparació dels infants per a ser-ne membres i desenvolupar-se en aquesta societat carregada d'informació. *“Per a qualsevol de nosaltres, és massa el que s'ha de saber; i no diguem ensenyar, a dotzenes d'alumnes en una època massificada. Aquesta dada tràgica ens condueix a una altra d'alliberadora: és més important la saviesa que els coneixements”* (Wiggins, 1989, p. 58 citat per Villa i Thousand, 1999, p. 136). No obstant això, els llibres de text segueixen condensant el passat per a que els infants puguin prendre unes càpsules de cultura, tot i que no sabem en quin moment de la història van deixar de condensar el passat perquè en una recerca esporàdica que vam realitzar vam trobar els mateixos exercicis amb enunciats idèntics en llibres de text del 1932 i del 2010. Allò que no vam aconseguir trobar-hi és com tenen en compte el futur, ni la preparació per a aquest. En aquest sentit Carbonell (2001, p. 14) ens adverteix que *“No es pot girar la vista endarrere cap a l'escola ancorada en el passat que es limitava a llegir, escriure, contar i rebre passivament un bany de cultura general. La nova ciutadania que s'ha de formar exigeix des dels primers anys d'escolarització un altre tipus de coneixement i una participació més activa de l'alumnat en el procés d'aprenentatge”*. L'aprenentatge actiu suposa la participació dels alumnes en els diferents aspectes del procés d'ensenyament-aprenentatge i ajudar-los també a determinar què i com han d'aprendre, que aprenguin a aprendre al llarg de tota la vida per moure's en aquest món de dades i informació en comptes d'exclusivament acumular-les, que prenguin un compromís ètic al servei de la comunitat més enllà de sí mateixos, que col·laborin amb els mestres per al creixement en aquesta tasca (Villa i Thousand, 1999).

Allò que l'escola ha de proporcionar als alumnes pot donar lloc a confusió. Amb independència de tot el que envolta l'escolarització, el resultat real d'aquesta ha de ser que tothom pugui aprendre allò que li pugui ser útil i funcional per a ser membre actiu de la seva comunitat (Ferguson i Jeanchild, 1999). Així entenem que pot resultar inútil tenir una nena amb Síndrome de Down tancada en una USEE fent pàgines i més pàgines d'algoritmes si no li ensenyem per a què li pot servir la suma en la seva vida real per a ser més autònoma en el seu entorn. És en aquests

---

(82) Parlant de competències cal tenir també en compte les establertes per Perrenoud (2004) en relació a la formació continuada dels mestres i que tanta incidència tindrien en els processos d'ensenyament-aprenentatge si les desenvolupessin i posessin en pràctica.

casos en els que es fa palpable la diferència entre el que pot ser l'aprenentatge funcional i l'ensinistrament mecànic del contingut encapsulat que contenen els llibres de text<sup>83</sup>. Actualment, els llibres de text segueixen sent els manuals que contenen el coneixement que un infant ha de memoritzar i reproduir per a aprovar una assignatura. I és que allò que es pretén és que els infants aprenguin acríticament un contingut preestablert, acabat/tancat i recollit en el mateix llibre. Aquesta és també una de les herències que la història ens ha deixat. Bunch (2008) explica que a l'escola es segueix valorant qui és bon alumne per la quantitat de currículum que és capaç d'acumular en un determinat espai de temps<sup>84</sup>. D'aquesta manera el que es pretén amb l'ús del llibre és homogeneïtzar i establir uns mínims comuns en comptes d'un màxim per a cada persona, que cadascun dels infants assoleixi el més alt nivell d'èxit personal, l'excel·lència de tots (Muntaner, 2007).

Aquestes no són totes les limitacions ni barreres que el llibre de text imposa sinó que com explica Torres (1995), l'ús com a base didàctica d'aquest difícilment acompanyarà i ajudarà als infants a estar preparats per ser membres i desenvolupar-se en una societat tant carregada d'informació si no permet aprendre a recercar informació, ni jutjar la qualitat d'aquesta informació, ni contrastar les fonts, etc. Aquest mateix autor Torres (1989, 2006b, 2009) en els anàlisis que ha anat realitzant al llarg dels anys ens exposa que el llibre no afavoreix les experiències interdisciplinars ni globalitzadores ja que són un recull de tasques fragmentades, desordenades, sense connexió entre elles ni amb les de la resta d'àrees, sense connexió amb els interessos ni les experiències quotidianes dels infants, tancades en la forma de realització, no creatives i cosificadores, que no tenen en compte ni l'interès ni la capacitat de cada infant. Referint-se al llibre explica també que frena la iniciativa i curiositat dels alumnes limitant-los a allò que és vàlid per l'escola, no respecta les experiències prèvies dels infants ni les seves expectatives ni la seva forma i ritme d'aprenentatge, individualitza, evita la presa de decisions per part dels infants, la reflexió, el debat i el contrast amb els companys, mercantilitza l'educació desanimant als infants a preocupar-se pel funcionament de la societat, o per com els seus comportaments entorpeixen o afavoreixen les estructures de poder evitant que vegin les possibilitats que tenen per a contribuir a un món millor i més just. Carbonell (2001) afegeix que el llibre de text transmet només el coneixement oficial simplificant-lo enormement, fet que provoca també que estigui ple d'estereotips, només fa ús de textos impersonals vagament atractius, el continguts caduquen ràpidament, no està adaptat als contextos socioculturals, i contenen un coneixement tan tancat que no deixa espai a l'error que és una nova font d'informació i per tant punt de partida per a nous aprenentatges. L'error, un element tan important en el procés d'ensenyament aprenentatge i tan penat en la didàctica basada en el llibre de text. El llibre de text només obre la possibilitat al saber i no a l'aprenentatge. Les seves pàgines són plenes d'activitats que diuen ser d'aprenentatge però són únicament d'avaluació. Els infants que es troben en situació d'haver de respondre les tasques que el llibre de text els planteja han de disposar a priori del saber. Del contrari aquella tasca no els acompanyarà en el camí d'aprendre-ho sinó que simplement avaluarà si tenen la capacitat de donar resposta a allò que se'ls requereix. En el cas de no poder-hi donar resposta, a banda de l'empobriment de l'aprenentatge que aquest plantejament suposa, i tenint present la dinàmica que el llibre provoca a l'aula, els infants correran el risc d'haver de finalitzar les tasques a casa com a deures (en el millor dels casos), així com també poden començar a ser considerats infants amb dificultats d'aprenentatge (en el pitjor dels casos).

A més, aquest recurs didàctic atropella la possibilitat del treball de les competències prescrites en el currículum, ja que, per exemple, en les poques oportunitats que se'ls ofereix als infants de conversar sobre l'aprenentatge o, dit d'una altra manera, només oferint-los la possibilitat d'oralitzar la resposta quan el mestre corregeix és molt difícil el treball i l'adquisició de la *competència comunicativa lingüística* (encara menys l'*audiovisual*). En els llibres de text, tampoc es contempla elements tan reconeguts darrerament com el treball de la intel·ligència intrapersonal, la interpersonal, espacial, corporal cinestèsica, etc. que proposa Gardner (1998). El mateix succeïx amb els diversos

---

(83) Heràclit cinc cents anys abans del naixement de crist ja exposava que "*Molta erudició no ensenya comprensió*". Vigotsky (1979), ens exposava com l'aprenentatge no és per sí mateix desenvolupament però que una correcta organització de l'aprenentatge porta al desenvolupament cognitiu, i a activar un grup sencer de processos de desenvolupament, activació que no podria donar-se sense l'aprenentatge.

(84) Tot i que ell mateix matisa que al seu entendre tots els alumnes són dignes d'aplaudiment, cadascú en funció de les seves característiques.

tipus de memòria ja que només es posa èmfasi en la memorització tediosa i sense sentit<sup>85</sup> deixant de banda els estímuls com l'olfacte, el tacte, etc. o la memòria amb un ús més racional, útil, comprensiu i creatiu (Carbonell, 2001). Així doncs, els plantejaments del llibre de text són el pol oposat a tot allò que recollim a l'inici d'aquest apartat com també dels plantejaments de les pedagogies actives que ressalten la importància de l'experiència i la vivència a través de la manipulació, l'observació o l'acció directa (Samper, 2002), el reconegut con de l'aprenentatge de Dale (1961), o les aportacions d'autors tan reconeguts com Tonucci (1997, 2004) que basen les seves tesis en que els infants poden aprendre i desenvolupar-se més jugant que estudiant, o fent que mirant.

Sigui com sigui, aquelles aules en les quals es fa ús del llibre de text corren el risc de convertir-se en espais en els que simplement es corregeixen exercicis (Torres, 1994). L'escolarització basada en el llibre de text en el fons produeix, com explica Torres (1994), un contrasentit ja que si els llibres de text contenen tot allò que cal recordar i reproduir, si l'estudiant vol aprovar, no cal que assisteixi a escola, només cal que es dediqui a memoritzar. En aquesta situació el mestre és sobrant, només li queda l'opció de certificar i registrar a l'expedient el nivell de cultura adquirit per l'estudiant. Així doncs, el llibre es converteix també en aquell instrument que permet seleccionar, homogeneïtzar/classificar, jerarquitzar, etc. tant escolarment com social.

D'entre tot això diversos autors (Cuomo, 2004, 2005, 2007a; Cuomo i Bacciaglia, 2005; Imola 2008; Torres, 2006b) posen èmfasi també en com aquest conjunt d'activitats no significatives i rutinàries dona lloc a l'avorriment. Gimeno (2005) explica que en una enquesta realitzada per l'UNICEF fa dos anys en la que es recullen dades de tot el món, en l'apartat dedicat als països de la península Ibèrica, Amèrica Llatina i el Carib, només el 8% de la població de nens i joves de 8 a 18 anys manifestava anar a l'escola pel gust d'aprendre. A més, Gratacós i Ugidos (2011) exposen que els infants solen tenir actituds de resistència escolar i de fugida que a més a més reforcen la seva exclusió, quan les estratègies pretesament didàctiques fracassen en el seu objectiu d'oferir una resposta educativa a les situacions problemàtiques sorgides.

A l'escola, l'infant no té la possibilitat d'escollir, es veu obligat a fer aquelles tasques que se li assignen ja que l'estructura de l'aula està basada en una arquitectura de la por, en la que l'alumnat està vigilat i és sospitós de no complir amb allò que se li demana, a més d'un presumpte culpable de qualsevol situació irregular que pugui succeir (Torres, 2006b).

Però a l'aula no són només els infants qui s'hi avorreix, sinó també els docents que després d'anys de feina no troben incentius en el dia a dia de l'escola, donant lloc a una situació molt perillosa ja que quan un docent s'avorreix es comença a establir amb l'alumnat una relació purament burocràtica en la que allò divertit i interessant (tant pels mestres com pels infants), només succeïx fora de l'escola. (Torres, 2006 a i b). El llibre de text com a font d'informació no seria un problema, al contrari, seria un bon recurs per als mestres. El problema està quan aquest instrument condiona la gran majoria, per no dir totes, les tasques que es porten a terme en les aules de les institucions escolars, convertint-se en el mitjà didàctic en el que aposentar la capacitat innovadora dels docents. Així doncs, no són un suport a la tasca docent de qualitat sinó que es converteixen en l'eina de la que treuen profit les editorials. Aquestes adopten el pretext que treuen feina als mestres seleccionant uns continguts, en principi, preestablerts per l'estat i plantejant unes activitats. Aquest fet, sumat a una baixa formació didàctica del professorat i a una alta càrrega horària de treball amb l'alumnat, es converteix en el panorama ideal per l'abordatge massiu dels llibres de text a les escoles (Torres, 1994).

En aquelles aules en les quals el llibre de text disposa de total hegemonia, el mestre creu, i els alumnes aprenen, que el llibre de text és qui determina què han de saber els alumnes a cada curs i etapa i a quin ritme ho han d'aprendre, el rol del mestre i el dels infants<sup>86</sup>, quines ajudes es poden donar (Torres, 1994), tot i estar només

---

(85) Que tant poc èxit ha tingut com explica Gimeno (2005) quan explica la prova que va realitzar Estévez a l'examinar al setembre als seus estudiants amb els mateixos exàmens que havien fet el juny obtenint un índex de suspesos del 80-90%.

(86) El llibre de text fomenta que infants siguin màquines que puguin ser controlades pels mestres que reproduïx el que se'ls requereix (Torres, 2006b).

pensat per a un alumne “tipus”, “*les activitats educatives que es realitzen i els processos i estratègies d’ensenyament aprenentatge; estableixen la forma i la seqüenciació de les tasques, els temes culturals que valen la pena, així com la forma i el contingut d’avaluació*” (Torres, 1994, p. 181). Així doncs, els llibres de text determinen tot allò que succeirà dins d’una aula fins al punt de qui acreditarà i qui no condicionant també, com dèiem, el futur dels infants. Tharp et. al. (2002), expliquen com aquesta pauta d’activitat marca una pauta d’aprenentatge i una estructura social que no només es perpetua a l’aula i en les pautes vinculades a l’estatus sinó també a l’afinitat i a l’èxit diferencial en l’entorn.

Acabem de veure doncs, com la proposta didàctica del llibre de text idèntic per a tots no és viable ja que resulta pràcticament impossible el treball de les competències, el desenvolupament de certes habilitats i aprenentatges, tenir en compte determinats criteris psicopedagògics i tenir en compte les diferents característiques de les persones presents a una aula (Gimeno, 1999). Una alternativa que permeti tot això pot ser el treball per projectes. Aquest treball és quelcom que ja té una trajectòria molt reconeguda des dels grans pedagogs com Dewey o el seu deixeble Kilpatrick que va ser justament un dels primers a començar a parlar de projectes, Décroly, Freinet, etc. En aquest treball ens hem decantat per la proposta de Nicola Cuomo, no només per l’abast de l’èxit assolit en els processos d’inclusió de persones amb diversitat funcional sinó perquè a més vam tenir la sort de poder participar en el seu equip de recerca i aprendre’n de primera mà el funcionament. Tal i com es podrà comprovar, aquesta proposta va en la línia que veníem presentant, és a dir, que les aules siguin espais de benestar i d’aprenentatge d’alta qualitat. La nostra intenció no és definir l’amplitud d’aquests projectes perquè la magnitud sobrepassa les possibilitats d’aquest treball, però sí que considerem important que el lector en conegui els trets més essencials.

### 5.2.1 “*L’Emozione di Conoscere e il Desiderio di Esistere*”.

---

Des de fa 40 anys el professor Nicola Cuomo desenvolupa tasques de recerca per a la inclusió de persones amb discapacitat a l’escola. Aquesta possibilitat neix del fet que Itàlia des de l’any 1976 disposa d’una normativa que permet que tots els infants vagin a l’escola que els pertoca sense cap tipus de distinció ni limitació. Durant aquest anys el professor Cuomo ha pogut seguir més de tres cents casos repartits per les escoles d’aquest país. Ja des dels inicis, Cuomo ha posat les bases de la seva recerca en l’escolta de la veu dels infants per a la innovació didàctica a l’escola. En una d’aquestes entrevistes, un infant de primer de primària li va explicar a Cuomo que per a ell anar cada dia a l’escola era com anar a l’infern. Aquesta resposta va colpir tant a l’entrevistador que instantàniament va començar a pensar i dissenyar una alternativa a la condició escolar que havia produït aquella resposta de l’infant. És per això que Nicola Cuomo proposa treballar a les escoles a través d’una forma didàctica que, a banda de produir aprenentatges d’alta qualitat, provoqui en l’infant l’emoció i el desig per aprendre i li permeti reconèixer el plaer d’existir (Cuomo, 2005). “*Els processos educatius-didàctics han de poder crear aquells “climes”, aquelles “atmosferes” que proposin l’emoció de conèixer, contextos que valgui la pena recordar, viure, sensacions més o menys plaents a les que referir-se, pot ser pors, o processos fatigosos... Pot ser l’aventura, l’imprevist, els somnis, els mites, les utopies proposen el fascinant, el desig d’existir i l’emoció de conèixer*” (Cuomo, 2007a, p.14).

El *mètode de l’emoció de conèixer* és caracteritzat per no enquadrar l’aprenentatge en simples i fragmentats exercicis, sinó que persegueix plantejar situacions en què les activitats siguin complexes i articulades, a més de potents en el pla afectiu, i que entrin en joc més conceptes, més competències i més capacitats reals o potencials (Imola, 2010). Els processos i les experiències d’aprenentatge no es poden representar de forma lineal i sumatòria com el tret d’un rifle sinó com sistèmics, contextualitzats i complexes com el vol d’una papallona (Cuomo, 2005, 2007a; Cuomo i Bacciaglia, 2005; Cuomo i Imola, 2008; Imola, 2010). És a dir, que el *mètode de l’emoció de conèixer* és un mètode educatiu-didàctic que fuig de col·locar les experiències i els aprenentatges en una relació sumatòria i lineal. Aquest mètode vol situar les experiències i els aprenentatges en una relació psico-afectiva on aprendre és una maduració qualitativa de l’experiència que pretén l’assoliment de les habilitats que permetin als infants la resolució de les noves situacions i fer néixer l’emoció per aprendre (Cuomo 2007a; Imola 2010).

“L’execució observable de l’aprenentatge (el canvi de comportament davant d’un problema i/o conducta apropiada en la seva resolució) es produeix en un context relacional, i per tant la pràctica i/o concepte après, si ha tingut un fort efecte en el pla emocional, no hi ha risc de que segueixi lligada només a l’esdeveniment, sinó que – la dimensió no-racional, integrada amb l’aprenentatge, per la seva força profunda- determinarà una fixació no només a la situació contingent, sinó també al clima i les atmosferes afectives que arrossegueu juntament amb les emocions en el record de l’aprenentatge també dels conceptes, continguts i les habilitats. Això suggereix un tipus de circuits de seguretat dobles i paral·lels i degut a aquest fet la part racional de les persones amb discapacitat del desenvolupament, que generalment és la deficitària i per tant destinada a perdre l’experiència o els continguts adquirits, troba suport en la part emocional que serveix de referència evocadora potenciadora de l’arquitectura cognitiva” (Imola, 2010, p. 4).

Cuomo (2004, 2005, 2007a i b) afirma que, per tal d’aconseguir una intervenció pedagògica integrada i inclusiva, hem d’aproximar-nos a la pedagogia de la cooperació, de la descoberta i de la pròpia inclusió. Aquesta pedagogia accepta la diversitat i a l’infant tal i com és i no com hom voldria que fos. És a dir, reconeix una presència, una identitat amb les diferències que la fan especial i única, respecta l’originalitat de l’individu, promou la cooperació, l’ajuda mútua, la qualitat de vida i l’educació per la pau ja que en són la base imprescindible.

El mètode de l’*emoció de conèixer* es perfila a partir de diverses influències teòriques. En primer lloc, trobem a Lev Vigotsky i la zona de desenvolupament proper. El mètode de l’*emoció de conèixer*, en coherència amb allò que suggereix Vigotsky (1988) vol produir pràctiques que integrin el desenvolupament psicobiològic de la persona amb el context. Des de l’àmbit de la neurociència, trobem un altre dels eixos de suport del mètode de l’*emoció de conèixer*. Cuomo (2007a) a partir de les recerques dutes a terme amb els seus col·laboradors de l’àmbit de la neurociència i la psicologia, assenyala que en el sistema de funcionament del cervell la part emotiva és la part més profunda i que controla tota la resta. És també aquesta part la que a través de l’homeòstasi manté un equilibri entre allò extern i allò intern, entre instints i estímuls ambientals. Destaca que el cervell funciona com a sistema integrat a l’intern d’un context físic i cultural. És en aquest sentit també que el mateix Cuomo (2007a) assenyala la importància d’intervenir sobre la zona de desenvolupament proper a partir de les mediacions dels mestres i no només en allò que l’infant ja sap fer perquè si no les capacitats cognitives es limiten. Les pràctiques educatives perden el seu sentit si no són dissenyades i si no representen un estímul per a poder intervenir en la zona de desenvolupament proper.

Els projectes de l’*emoció de conèixer* posen la seva base en el “saber fer”, no en els dèficits sinó en les potencialitats. Es pretén partir de les competències de cadascun dels infants i evitar així caure en els laberints dels prejudicis o la mera recerca i/o observació dels dèficits de l’infant. En les recerques realitzades Cuomo ha pogut comprovar al llarg dels anys com amb els infants amb Síndrome de Down les intervencions són plenament eficaces sempre que aquestes es basin en les competències i no en les mancances (Cuomo, 2007a). Les possibilitats d’èxit s’han de buscar en aquells àmbits en els que la persona amb diversitat funcional té ni que siguin mínimes competències, cal recercar entre els seus “sap fer” (Imola, 2010).

Des d’aquest plantejament es considera també fonamental crear les condicions per a l’èxit, ja que és des d’aquest que neixen les motivacions tan importants per l’aprenentatge. La intervenció educativa ha d’esdevenir l’oportunitat per poder avaluar les possibilitats i les ajudes. Cal eliminar la insistència en les activitats que l’infant no aconsegueix ja que sovint la didàctica cau en una trampa molt perjudicial. Quan un infant no posseeix una habilitat se li fa exercitar específicament, en exercicis aïllats, repetitius, sense sentit, avorrits. Aquests exercicis porten a una manca de motivació, d’atenció i, el que és encara més greu, a un rebuig generalitzat a qualsevol proposta (Cuomo, 1999, 2004, 2005, 2007a; Cuomo i Bacciaglia, 2005; Imola, 2010).

En segon lloc, una altra de les grans influències que configuren el mètode de l’*emoció de conèixer* és la teoria de la Gestalt, el constructivisme i el funcionament del nostre aparell neurològic. Per a Cuomo, el referent dins la teoria de la Gestalt ha estat Max Wertheimer qui explica que dos camins iguals poden conduir a diferents destins

i camins diferents poden conduir a un mateix destí. Des de l'àmbit de la Gestalt, es denuncia el risc que itineraris formatius basats en "l'ensinistrament", i en l'ús d'un sol camí i possibilitat, vinculen els aprenentatges i les habilitats als continguts i als conceptes provocant que aquests quedin tan fixes i inamovibles que no puguin ser aplicats a noves situacions. Una educació que posa només èmfasi en "l'ensinistrament" a través d'una mera repetició, que prioritza el contingut per sobre del procés, no contribueix a que l'aprenentatge es pugui transferir i reutilitzar en diferents contextos convertint a la persona en autònoma i independent (Imola, 2010). Pel que fa a al funcionament de l'aparell neurològic, l'autor de referència per a Cuomo ha estat Gerhard Roth. Aquest biòleg ens ressalta que *"les potencialitats cognitives i l'organització fisio-biològica del cervell no proposen un aparell destinat a "copiar" passivament el món, els fenòmens, els contextos, una gairebé infinita serie de mònades, "fotos", sinó que aquest complex sistema crea activament, hipotitza interpretacions basant-se en les experiències passades, aquelles que han produït èxit"* (Cuomo, 2007a, p.23). El mètode de l'*emoció de conèixer* per tant pren aquesta direcció, la d'incloure activament en els processos operatius i projectuals als infants, amb o sense diversitat funcional, convertint-los en els protagonistes actius de l'aprenentatge i tenint com a objectiu que l'infant adquireixi la capacitat de resoldre problemes i transferir-la a totes les situacions possibles. En aquest procés l'error pren una dimensió de gran importància ja que es converteix en aprenentatge. En aquesta direcció la Gestalt ofereix a aquest mètode la possibilitat d'indagar i avaluar sobre quines poden ser les modalitats didàctiques que produeixen més fluïdesa de transferència de les competències. També amb coherència amb les orientacions de la Gestalt, el mètode de l'*emoció de conèixer* proposa el respecte a la diversitat i l'originalitat de cadascú vista com a recurs (Cuomo, 2005; Cuomo i Imola, 2008; Imola, 2010).

Finalment, un altre dels referents en els que es fonamenten els projectes de l'*emoció de conèixer* i el desig d'existir és la fenomenologia i la creació de capacitats i habilitats intencionals de Husserl. Aquest autor planteja que *"la intencionalitat de la consciència es produeix quan la persona es relaciona amb el món de forma activa, no passiva, obtenint una visió seva original, conscient i responsable. D'aquesta manera, un procés educatiu que acompanya a la persona a través de l'exploració del món, el coneixement i la interiorització de les seves regles, la conduirà cap a tenir una pròpia, original i autèntica opinió, fins a escollir com vol estar en el món, cap a una intencionalitat lliure. Per a intencionalitat de la consciència, en el mètode de l'emoció de conèixer s'entén la capacitat de la persona de relacionar-se amb el món extern (amb les coses de la naturalesa, amb les altres persones i les diverses realitats humanes i socials) de manera activa; és a dir, la capacitat d'incorporar l'objecte o el món segons una dotació de sentit original, arribant a una personal però conscient i responsable visió. Per a la fenomenologia de Husserl, i per tant per a la pedagogia fenomenològica la visió del món pot ser considerada com el conjunt estructurat d'experiències viscudes de cada persona: la forma en que cadascun incorpora el món o es posa en relació amb ell, donant-li un sentit i contribuint així a determinar-se la seva pròpia història. A més a més és important destacar, encara una vegada més per les seves conseqüències en l'àmbit de la pedagogia, que la visió del món de cada persona experimenta contínuament modificacions (lògicament, més o menys consistents segons la gamma d'experiències que l'individu realitza i de la seva disposició a acceptar el canvi) a causa de la xarxa sense fi de relacions amb el món extern i amb els altres que caracteritza la seva existència. En aquest sentit, el mètode de l'emoció de conèixer proposa posar al nen/persona en condicions de portar a terme sempre noves experiències de forma que la seva visió del món s'enriqueixi i, si és possible, arribi sense sofrir-la una fins i tot profunda modificació"* (Imola, 2010, p. 12).

Una de les estratègies més usades en els projectes de l'*emoció de conèixer* sobretot des de les experiències dutes a terme per Giampiero Matulli (dins *La machina delle emozioni*, 2001), és l'aparició de personatges. Aquesta, tal i com explica Cuomo (2007a), desperta en els infants el sentiment de sorpresa, que capta l'atenció i la concentració. Es tracta de crear un rerefons màgic, fantàstic, imaginari per a generar motivacions i ocasions d'aprenentatge (Matulli, 2007). El segueix una memorització neuropsicològica i afectiva. Un cop finalitzat un esdeveniment es passa l'episodi i d'aquest es pot passar a un context més ampli. Així doncs, d'un personatge qualsevol es pot passar a l'estudi del context històric o geogràfic en el qual aquest està inserit, etc. L'estratègia de la sorpresa afectiva i emotiva és un element d'aprenentatge molt potent i malgrat la llengua sigui la mateixa, el missatge transmès arriba als infants d'una manera que no s'esperen, fet que augmenta el seu rendiment (Cuomo, 2007a).

En relació al camp de les emocions, segons el que ens exposa Cuomo (2007b), l'*emoció de conèixer* proposa experiències profundes i oportunitats per fer-les sorgir, evocar-les i poder-les aprofitar. Redescobrir aquesta existència sensorial proposa i es relaciona amb els desitjos, els records, les pors, les alegries, etc. Aquests redescobriments en una dimensió en la qual el tocar, el pensar, el veure, el reflexionar esdevenen condicions de felicitat, un estat del benestar, significa descobrir el plaer d'existir i alhora el conèixer. En aquesta dimensió, en la qual els contextos, les situacions, les sensacions construeixen l'ambient i l'atmosfera de l'aprenentatge viscuda en estat de benestar, els objectes ens proposen records que poden actuar com a suport per a superar les dificultats (Cuomo, 2007a). Amb aquesta finalitat, per a Matulli (2007) és indispensable partir d'allò viscut en un context de benestar, valorar allò positiu i estimar també allò negatiu per a poder-ho canviar (remarca aquest autor que el mestre ha d'estar sempre de part de l'infant) i, també l'emoció d'ensenyar.

Les intervencions i accions dutes a terme dins d'aquest mètode tenen per objectiu el descobriment de la capacitat d'actuació sobre el cos, ja que a través d'aquest és possible actuar sobre els objectes, sobre els altres i sobre el món.

Els principis del mètode de l'*emoció de conèixer i el desig d'existir* són els següents (Imola, 2010, p. 27-28):

- *“La globalitat: s’hauria de fer de tal manera que l’infant no es centri només en un aspecte/part sense tenir connexió ni significats amb el context, amb les relacions, amb les situacions. Sovint ens centrem massa temps en allò particular i es fa perdre els sentit de la circumstància.*
- *La “significativitat”; no s’han de promoure activitats o exercicis sense objectius o finalitats, així com tampoc han de ser finalitats en sí mateixos. En la lectura i escriptura, el fet de tenir en compte la globalitat i dirigir-se permanentment cap a situacions, els seus significats, té com a conseqüència didàctica el no ensenyar les lletres sinó les paraules, frases petites.*
- *Informació: El nen o la nena ha d’estar sempre informat/da clarament (també anticipadament d’alguna manera i amb ajudes com les fotos) d’allò que haurà de fer i què està fent i per què.*
- *“Sap fer”:* És fonamental incentivar la part positiva, les competències que l’infant posseeix per partir d’elles per a començar nous aprenentatges.
- *Multi-accessibilitat: En l’ensenyament de la lectura i escriptura, les nostres investigacions ens han demostrat que alguns nens/es, són privilegiats per a l’inici de la lectura i altres per a l’inici de l’escriptura, per tant és millor començar a partir de les habilitats que el nen/a manifesta.*
- *Ocasions: Quan s’organitzen activitats s’ha de tenir en compte que aquestes poden crear oportunitats no previstes i, de vegades, aquestes poden resultar més significatives del que s’havia plantejat, hem d’estar preparats per aprofitar aquestes ocasions i també per canviar, romanent al mateix temps en el projecte i en els objectius generals.*
- *Multi-medialitat: Quan es comunica al nen/a els continguts: la paraula, l’escriptura, les imatges... de vegades no són suficients si estan separades (aïllades), per tant, un missatge multi-medial integra els llenguatges. Les paraules són sustentades per imatges, les imatges sostenen les paraules, els sons les imatges.*
- *Memòria Emocional: s’ha de tenir en compte que també hi ha la memòria afectiva, evocativa, emocional, aquella memòria que ens porta a la ment imatges, situacions, circumstàncies, olors, sons, sabors... i, les olors porten a la memòria imatges, situacions, paraules, i, les paraules porten a la memòria olors, contextos... la memòria evocativa a través de les emocions pot ser un suport per al desenvolupament cognitiu.*
- *Fer: Itineraris didàctics d’acció: el tocar, el moure’s, l’anar, el mirar, el fer, l’enganxar, el retallar, el llançar, el colpejar, l’agafar, l’escapar,... són accions que van incloses en el pla educatiu i es transformen en llegir, escriure, recordar perquè si hi ha acció hi ha activació.*
- *L’estil cognitiu original: alguns nois recorden i estan atents, si estan quietes, al matí més que a la tarda, en silenci...; altres, estan atents i tenen més predisposició a memoritzar si estan en acció, en moviment, si parlen, si escolten música, a la tarda més que al matí...; altres...; cadascun té una modalitat típica per aprendre.*
- *L’eterocronia: Una perspectiva d’un desenvolupament lineal, més o menys homogènia i uniforme, va acom-*



*panyada d'hipòtesis per a observar, verificar i avaluar els processos de desenvolupament en la seva extrema variabilitat, amb les asimetries, inestabilitat, inconstàncies, incoherències, discrepàncies, eterocronies, que sembla que no tenim vincles estretament, paradigmàticament lligats a un concepte d'homogeneïtat, uniformitat del desenvolupament.*

- *Atenció als contextos, a les situacions, a les atmosferes, al sistema relacional: La reflexió en l'àmbit de les inconstàncies del desenvolupament psico-biològic de la persona ha ampliat la perspectiva d'anàlisi del creixement també als àmbits relacionals, emocionals fent dirigir particular atenció a allò que s'ha viscut, als contextos, a les situacions, als esdeveniments, a un sistema global extremadament complex i variable, obrint noves hipòtesis sobre la intel·ligència, la memòria, aprendre cap a horitzons originals teòrics, metodològics i operatius”.*

### 5.3 El suport a l'aula.

---

Tal i com especificàvem en la introducció del capítol de l'organització inclusiva de l'aula, els tres elements en els que hem posat l'atenció han estat: l'estructuració cooperativa, la didàctica i el suport. Tot i que entenem que la visió de suport pot ser molt més àmplia i multidimensional, en aquest apartat recollirem només aquelles aportacions que resulten més rellevants per a aquesta recerca i que no han estat encara recollits en aquest marc teòric. Aquestes són la figura del mestre de suport, el suport dels companys i vetlladors.

Tal i com vèiem també quan parlàvem de l'organització inclusiva del centre, en una escola centrada en un model tradicional, la resposta a la diversitat és l'homogeneïtzació. Una homogeneïtzació que troba el seu criteri classificador en el nivell. Tal i com ens exposen Cloquell et. al. (2002), en aquest model d'escola trobarem un currículum estandarditzat, que marcarà aquest nivell, i al qual tots els alumnes s'han d'adaptar tinguin les característiques que tinguin. En aquest model d'escola doncs, el suport és una intervenció directa de caràcter clínic o terapèutic, és a dir, que el Mestre d'Educació Especial es centra en el dèficit treballant específicament amb l'alumne per a l'assoliment del currículum estàndard o el d'un currículum paral·lel. És a dir, tot el contrari que allò que planteja Muntaner (2000a) quan manifesta que els suports han de ser per a adaptar l'escola a l'alumne i no l'alumne al sistema.

Per sort hi ha escoles que van més enllà d'aquest model i proposen plantejaments alternatius. Aquest és el cas dels plantejaments de Booth i Ainscow (2002). Per a aquests autors el fet d'eliminar barreres suposa mobilitzar recursos. Recursos que, per a aquests autors, van més enllà de les prestacions econòmiques que ofereix l'administració ja que es poden trobar en diferents aspectes del centre (alumnat, famílies, comunitat, professorat, etc.), tractant-se a més, sovint, de recursos infravalorats i infrautilitzats. Tot i que en els plantejaments de *l'index per a la inclusió* els autors realitzin una definició de suport que considera tot el sistema escola i nosaltres en aquest apartat estiguem centrats només a l'aula, ens sembla molt interessant recollir l'aportació d'aquest document. Els autors de *l'index* defineixen el suport “*com totes les activitats<sup>87</sup> que augmenten la capacitat d'un centre educatiu per atendre la diversitat de l'alumnat. El fet de proporcionar suports als individus representa només una part dels intents que es fan per millorar la participació de l'alumnat. També es proporciona suport quan el professorat planifica les unitats didàctiques tenint en compte tot l'alumnat, quan reconeix que els estudiants disposen de diferents coneixements previs, de diferents experiències i estils d'aprenentatge, o quan l'alumnat s'ajuda mútuament. Quan les activitats d'aprenentatge es dissenyen amb el propòsit de propiciar la participació de tot l'alumnat es redueix la necessitat del suport individual. De la mateixa manera, l'experiència de proporcionar suport a un individu pot conduir a un increment de l'aprenentatge actiu i autònom i també pot contribuir a millorar l'ensenyament per a un grup més ampli d'estudiants. El suport és una part de tot l'ensenyament i tot el professorat hi està implicat. La responsabilitat de coordinar el suport en un centre educatiu pot dependre d'un nombre limitat de persones.*

---

(87) York et. al. (1999, p. 122) recullen un conjunt d'activitats com a exemple del que per a ells és suport que poden ser d'interès per al lector.

*Ara bé, resoldre la manera de coordinar els suports és quelcom essencial a l'hora de relacionar els suports que necessiten els individus i els grups amb les activitats de formació del professorat i de millora del currículum*" (Booth i Ainscow, 2002, pp. 8-9). A aquesta definició tot i que ja és molt completa s'hi podrien afegir les aportacions de l'AARM<sup>88</sup> (2002) que parlen de la necessitat de donar-li als suports un enfocament ecològic. Destaquem també que segons defineixen aquests autors algunes de les principals funcions dels suports són posar el focus en l'educació i l'amistat, i que els resultats personals desitjats a través de l'ús dels suports inclouen la millora en la independència, relacions, contribucions, participació a l'escola i a la comunitat i el benestar personal. En la línia del benestar York et. al. (1999) parlen també de la necessitat, entre d'altres, del suport moral. Finalment, només afegir que Muntaner (2010) a partir de la definició que el 1997 va fer la AAMR destaca que els suports possibiliten i faciliten a les persones l'accés als recursos, informació i relacions en els entorns integrats i que fent-ne ús aquesta integració és major així com també el desenvolupament i creixement personal. Cloquell et. al. (2002), en el seu plantejament d'un model de suport alternatiu proposen un seguit de característiques que pot resultar interessant tenir en compte. Pel que fa a les característiques, aquests autors proposen que el suport ha de ser: generalitzat a l'escola, contextual i didàctic, basat en la reflexió i el treball conjunt, consensuat i compartit pel claustre, promotor de novetats organitzatives, i amb un caràcter preventiu.

Al nostre entendre Muntaner (2010) realitza un reflexió molt important també al voltant del tema dels suports i és que la incorporació de tots els recursos necessaris a l'escola per tal de fer efectiva la inclusió de tots els infants ha de formar part activa i generalitzada de les aules però complint estrictament la seva funció d'ajuda, col·laboració, però també de normalitat i quotidianitat no sent mai elements diferenciadors ni d'estigmatització. Això tindrà lloc si formen part de les aules com a un suport disponible per a totes les persones que la conformen, inclòs el professor, col·laborant en benefici de l'educació de tots els infants tot i centrar en alguns moments la seva atenció en aquell infant que més el requereixi.

Tot i que acabem de veure que la definició de suport és molt més àmplia i que es poden dur a terme algunes accions de suport estructurant l'aula de manera cooperativa, canviant la didàctica de l'aula o amb l'organització de centre, en aquest apartat ens centrarem només en les mesures de suport que poden oferir un altre docent a l'aula, la vetlladora o els companys.

### *5.3.1 El mestre de suport.*

---

De la mateixa manera que a l'inici d'aquest apartat fèiem referència a la lògica de l'homogeneïtat en el funcionament organitzatiu de les escoles supeditades a un model tradicional, quan fem referència als mestres de suport aquesta discussió es traspasa a l'espai on dur a terme aquesta acció (dins o fora de l'aula) i com ha de ser duta a terme. Aquest dilema troba fàcil resolució quan les escoles decideixen situar-se en una perspectiva inclusiva.

Ainscow (2012a), recorrent a una investigació duta a terme per Takala et. al. (2009) a Finlàndia, defineix tres situacions diferents que esdevenien de tres enfocaments de suport diferents. En el primer model anomenat "d'ensenyament particular" amb un docent d'educació especial, es considerava que era efectiu per a oferir atenció individualitzada, però generava preocupacions per tres motius diferents: la pressió que es podia exercir sobre els alumnes que rebien el suport, la manca de contacte d'aquests amb els seus companys i l'estigmatització pel fet de ser apartat del context ordinari. El segon enfocament, anomenat "d'ensenyament de grups reduïts", es considerava favorable per la possibilitat de poder oferir suport en un ambient tranquil i relaxat, però també generava preocupacions pel que alguns infants patien al ser apartats del seu grup de referència, es sentien estigmatitzats, es perdien allò que es treballava a la classe ordinària i l'ensenyament en petit grup tampoc oferia la possibilitat d'oferir suficient atenció individual. Per a evitar aquest estigma i minimitzar la diferència, en una recerca que van

---

(88) Asociación Americana sobre Retraso Mental

realitzar en aules en les quals es volia incloure infants diagnosticats d'autisme, Lindsay et. al. (2014), observaven els beneficis que suposava que quan es feien els agrupaments per a anar amb el mestre de suport per fer algunes tasques, aquest agafava barreja d'alumnes i sempre diferents. El criteri mai era el nivell dels infants, sinó que s'escollia qualsevol persona per a l'ajuda addicional. El tercer i darrer enfocament, anomenat "d'ensenyament col·laboratiu amb dos docents"<sup>89</sup>, va ser la modalitat amb millors resultats i més acceptada pels docents. En aquest enfocament es valorava que podien accedir al suport un major nombre d'infants i els permetia romandre a classe sense perdre el contingut. Aquesta modalitat requeria, tot i que s'observava que les classes estaven millor dissenyades, de més temps i espais de planificació conjunta, així com també de formació dels docents. Huguet (2006), exposant el resultat de la recerca realitzada, va concloure que aquest darrer model de suport facilita que els companys de l'aula vegin als alumnes que troben més barreres com a un membre més de la classe, que aquests infants estan més integrats amb el grup de companys i companyes de referència i d'edat, que afavoreix que tots els infants convisquin dins de l'aula amb altres i aprenguin a acceptar la diversitat i, finalment, que al fer el suport dins de l'aula i permetre que els infants que troben més barreres a l'aprenentatge siguin un membre més del grup el mestre tutor no es desprèn de la seva responsabilitat en relació a l'educació i progrés d'aquests infants. Muntaner (2000b), recollint què pot suposar aquest darrer model de suport també ens realitza les següents aportacions: 1) La resposta a les persones amb NEE passa a ser quelcom propi del funcionament normal del centre, quelcom considerat habitual en la flexibilitat establerta. 2) S'afavoreix la percepció de que el mestre de suport forma part de l'equip de mestres com un més i els alumnes es familiaritzen amb ell i la seva feina, que no va dirigida només als alumnes amb NEE sinó a tots. 3) Els alumnes amb NEE milloren la seva autoestima perquè no surten de l'aula ni tenen a sobre constantment un professor especial per a ells. El fet de que un alumne tingui un mestre de suport no vol dir que aquest el percebi com a una ajuda (York et. al. 1999). 4) Creix la confiança i coneixement de les formes d'actuar entre el mestre de suport i el tutor.

El contingut que aquestes recerques recullen no vol dir que en algun moment puntual, per la necessitat de la situació o d'algun aparell més tècnic, no es pugui treure els infants que troben més barreres a l'aprenentatge de l'aula. Ara bé, el que sí que no pot ser, ni molt menys, és la tònica general i encara menys la concepció del suport. Davant els resultats favorables de les recerques i les tendències de moltes escoles marcades per un model tradicional, Ainscow (2012a) remarca la importància de que les escoles examinin la manera en la que fan ús del suport del segon mestre per a assegurar que no sigui utilitzat de manera rutinària per ajudar als alumnes amb baix rendiment acadèmic. Es tractaria de tot el contrari. Es tractaria d'aprofitar la potencialitat d'aquest recurs de ser dos docents a l'aula per crear parelles de docents que es plantegin la possibilitat de la transformació metodològica de l'aula començant a treballar per projectes, tallers, etc. (Huguet 2011a, p. 145), fet al mateix temps permet:

- *“Analitzar, revisar i avaluar in situ les activitats que proposem, quan observem els problemes que troben els alumnes, i veiem possibles maneres d'ajudar-los o canviar l'activitat.*
- *Aprendre de l'altre, interactuar durant el procés d'ensenyament aprenentatge, compartir pràctiques.*
- *Aportar models i estratègies que incideixen en les zones de desenvolupament proper d'ambdós docents.*
- *Suport mutu davant la tasca d'ensenyar i de conduir el grup.*
- *Crear un context favorable per a l'anàlisi i la resolució de problemes concrets in situ”.*

Tal i com afirmen Porter i Stone (2001) les aules inclusives, doncs, converteixen en innecessàries les classes i els mestres d'educació especial que ensenyen directament i de forma aïllada als alumnes amb NEE. Les aules inclusives requereixen d'una nova forma d'estar a l'escola del mestre d'educació especial. Huguet (2006, p. 112), delimita vuit tipus de suport, graduals, que es poden dur a terme a l'aula amb dos mestres. Aquests tipus de suport són (1) oferir ajuda a un alumne i seure constantment al seu costat, (2) oferir ajuda a un alumne augmentant progressivament la distància amb ell, (3) agrupar temporalment uns alumnes a dins de l'aula, (4) que el mestre de su-

---

(89) Aquesta relació de col·laboració establerta pot ser positiva ja de base perquè tal i com explica Cloquell et. al. (2002), els dubtes i la reflexió conjunta ofereixen la possibilitat de buscar les estratègies més adients per tal de proporcionar experiències d'aprenentatge significatives i rellevants per a cada un dels alumnes.

port es mogui per l'aula i vagi ajudant diferents alumnes, (5) el treball de grups heterogenis en equips cooperatius, (6) els dos mestres porten l'activitat conjuntament i dirigeixen els grups junts, (7) el mestre de suport condueix l'activitat i finalment (8) el mestre de suport prepara material per a que el mestre tutor el porti a terme a l'aula.

La forma i el grau en com s'ofereix el suport del mestre és molt important i ha d'estar constantment en revisió i anàlisi per a que no es donin situacions com les que plantegen Symes i Humphrey (2012) a partir de la recerca que van dur a terme per a la inclusió d'infants diagnosticats d'autisme a les aules. Els resultats d'aquesta investigació posaven de manifest que els mestres de suport eren considerats com l'eina principal per facilitar la inclusió dels nens diagnosticats d'autisme però que en funció de com exercien aquest rol podien tenir un impacte negatiu. Aquests investigadors van observar que:

- Aquells infants diagnosticats d'autisme que treballaven amb un mestre de suport tenien menys oportunitats de treballar de forma independent.
- Aquells infants diagnosticats d'autisme que disposaven d'un mestre de suport tenien menys oportunitats d'interactuar amb els seus companys i ser socialment inclosos quan aquest estava present.
- Un major contacte per part dels mestres de suport amb els infants diagnosticats d'autisme reduïa l'atenció del mestre tutor.
- Els mestres de suport que treballaven amb grup reduïts eren més eficaços que treballant amb els alumnes individualment.
- Els mestres de suport haguessin agraït, entre d'altres coses, més hores de planificació conjunta amb els mestres tutors, ja que sovint arribaven a classe sense saber què s'estava fent.
- Quan aprenien en equip i el mestre de suport s'asseia al costat de l'infant diagnosticat d'autisme aquest darrer perdia totes les oportunitats d'interaccionar ja que els seus companys es dirigien principalment al mestre de suport. Si la inclusió dels infants diagnosticats d'autisme és per millorar, les seves habilitats socials en vies de desenvolupament i ajudar a promoure el coneixement i l'entesa entre iguals és central que el mestre de suport doni ajuda per a facilitar aquest procés en lloc de convertir-se en un company més del grup.

El tema dels suports dins de l'aula, de la mateixa manera que l'educació inclusiva en general, és, també, una qüestió de no discriminació i de qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge (Porter, 2001). Que el mestre de suport és un element clau per als processos d'inclusió és un aspecte reconegut per diversos i nombrosos autors en la bibliografia (Ainscow 2012 a i b; Ainscow et. al. 2012; Ainscow, Booth i Dyson, 2006; Ainscow i Miles, 2008, 2009; Echeita i Ainscow 2011; Imola, 2008; Muntaner, 2000 a i b, 2004a, 2010, 2013; Parrilla 2002; Porter, 2001, 2004; Porter i Stone, 2001; Stainback, Stainback y Jackson, 1999; York et.al, 1999 ). Cloquell et. al. (2002), fins i tot el situen com un element que a partir de les seves actituds i estratègies de treball pot potenciar un procés de canvi a l'escola. Per a que això sigui possible, com ha de ser aquesta figura? És a dir, quines tasques ha de desenvolupar?

Han estat diversos els autors que han definit quines haviem de ser les tasques i funcions del professorat de suport en una escola inclusiva. A continuació en fem un breu recull. Prèviament però, voldríem remarcar que el mestre de suport ha d'estar altament format per aquesta tasca, ja que es tracta d'una tasca molt complexa i per tant no n'hi ha prou en basar-la en el bon cor, la intuïció o la sensibilitat (Imola, 2008). Porter i Stone (2001) expliquen que en les experiències canadenques el mestre de suport rep formació setmanalment.

En el marc de l'educació inclusiva, les tasques i funcions que el mestre de suport hauria de desenvolupar a nivell de centre són<sup>90</sup>:

- Participació en l'elaboració del projecte educatiu (Cloquell et. al. 2002; Porter, 2004).

---

(90) Per a classificar les funcions i tasques que el mestre de suport ha d'assumir hem adoptat la proposta de Cloquell et. al. (2002), ja que a banda de que per sí mateixa és molt completa, és també molt clarificadora. A aquesta hi hem afegit les aportacions d'altres autors així com també hem reiterat les coincidències.

- Participació a la Comissió de Coordinació Pedagògica/Equip Escolar d'Atenció a l'alumnat (Cloquell et. al. 2002; Huguet, 2006; Porter i Stone, 2001).
- Coordina les reunions de resolució de problemes (Porter i Stone, 2001). Aporta idees, estratègies, alternatives (Imola, 2008; Muntaner, 2004a). Col·labora en la construcció d'un model d'intervenció i en la seva revisió constant (Imola, 2008; Huguet, 2006).
- Fa de mediador en situacions de crisi (Porter, 2004).
- Ofereix suport didàctic a tot l'equip de mestres (Porter, 2001).
- Detecció de necessitats de formació (Imola, 2008; Cloquell et. al. 2002).
- Coordinació de programes de formació en centres (Cloquell et. al. 2002).
- Elaboració de la planificació d'horaris i recursos (Cloquell et. al. 2002).
- Coordinació amb els professors del centre (Cloquell et. al. 2002; Porter, 2004).
- Propicia l'elaboració d'adaptacions curriculars a nivell de centre, tant pel que fa als recursos humans i a la seva organització com pel que fa als elements materials i a la seva organització: espais, equipaments i recursos didàctics (Cloquell et. al. 2002).
- Dirigeix els casos concrets (Porter i Stone, 2001).
- Ajuda a modificar actituds i expectatives (Muntaner, 2004a).
- Col·labora en la creació d'una cultura de centre que respecti la diversitat (Imola, 2008; Huguet, 2006).

En el marc de l'educació inclusiva, les tasques i funcions que el mestre de suport hauria de desenvolupar a nivell d'aula són:

- Propicia un acord valoratiu sobre les NEE (Cloquell et. al. 2002; Huguet, 2006).
- Realitza observacions de classe (Huguet, 2006; Porter, 2004).
- Coopera amb els tutors i els especialistes per flexibilitzar i incorporar metodologies que permetin l'atenció a la diversitat<sup>91</sup> (Cloquell et. al. 2002; Imola, 2008; Huguet, 2006; Muntaner, 2004a; Porter i Stone, 2001).
- Ofereix consell al mestre tutor i altres especialistes (Porter i Stone, 2001; Porter, 2004).
- Propicia la realització d'adaptacions curriculars a nivell d'aula: recursos humans i la seva organització, elements materials i la seva organització: temps, espais, equipaments i recursos didàctics, així com les adaptacions en els elements curriculars bàsics: adaptacions en el que s'ha d'ensenyar -objectius i continguts-, en l'avaluació, en la metodologia i en les activitats d'ensenyament aprenentatge (Cloquell et. al. 2002; Imola, 2008; Huguet, 2006).
- Porta a terme activitats de forma directa amb els infants (Imola, 2008; Huguet, 2006; Muntaner, 2004a; Porter i Stone, 2001).
- Potencia l'autonomia de l'alumnat (Imola, 2008; Muntaner, 2004a).

En el marc de l'educació inclusiva, les tasques i funcions que el mestre de suport hauria de desenvolupar en relació al procés d'escolaritat de l'alumne són:

- Col·labora en la identificació de les NEE (Cloquell et. al. 2002; Huguet, 2006).
- Intervé directament amb el tutor. (Cloquell et. al. 2002; Porter, 2004).
- Col·labora en l'observació del progrés de l'alumne (Cloquell et. al. 2002; Huguet, 2006).
- Participa en l'avaluació (Cloquell et. al. 2002; Muntaner, 2004a; Porter, 2004).
- Estableix un marc de relació específic (Cloquell et. al. 2002).
- Elaborava conjuntament les adaptacions curriculars individualitzades (Cloquell et. al. 2002; Huguet, 2006; Porter, 2004).

En el marc de l'educació inclusiva, les tasques i funcions que el mestre de suport hauria de desenvolupar a nivell

---

(91) Dóna suport a la inclusió però no és un assistent sobre el que descarregar una part de l'ensenyament ordinari dels mestres tutors (Imola, 2008).

dels suports externs són:

- Canalitzar les necessitats d'assessorament (Cloquell et. al. 2002).
- Conduir les necessitats diagnòstiques (Cloquell et. al. 2002; Huguet, 2006).
- Conduir les necessitats de suport. (Cloquell et. al. 2002; Porter, 2004)

En el marc de l'educació inclusiva, les tasques i funcions que el mestre de suport hauria de desenvolupar a nivell de famílies són:

- Informació i orientació (Cloquell et. al. 2002; Porter, 2004; Porter i Stone, 2001).
- Propiciar canvis de relació (Cloquell et. al. 2002).

Un dels elements més assenyalat i contemplat quan ens referim al suport des d'una perspectiva inclusiva és la importància de que el mestre de suport faci de mestre de suport a la inclusió en comptes d'una atenció individualitzada amb caràcter rehabilitador a l'infant que trobi més barreres a l'aprenentatge. Per a que dos mestres puguin compartir aula i cooperar en la tasca de donar resposta a la diversitat, Huguet (2006) explica que és de vital importància que prèviament es planifiquin les sessions. El mestre de suport ha de ser part integrada d'aquesta planificació (Imola, 2008). En aquesta planificació destaca Huguet (2006) que cal: en primer lloc, que el mestre de suport estigui informat de les activitats desenvolupades prèviament i les que es faran posteriorment a l'activitat. Cal acordar què es farà quan s'entri a l'aula i també establir conjuntament quin tipus d'activitats es faran, els agrupaments, com es distribuirà l'espai, etc. En segon lloc, cal que els mestres estableixin un acord sobre el tipus de participació que cadascun durà a terme en l'activitat, així com també el tipus d'implicació en l'avaluació de l'alumnat. En tercer lloc, cal que tot i que el plantejament de les activitats sigui el suficientment ampli com per a atendre la diversitat es tingui en consideració la participació dels infants que troben més barreres a l'aprenentatge i se'ls ofereixi l'atenció necessària ja sigui per part del tutor o del mestre de suport. Finalment, cal fer una valoració de com ha funcionat i planificar possibles canvis.

En les relacions que s'estableixen entre els mestres de suport i els tutors resulta també important tenir en compte algunes consideracions. Huguet (2009), assenyala que una de les primeres coses que cal és *flexibilitzar les fronteres entre els diferents professionals*. Sovint l'exageració de la cultura pròpia dels especialistes en relació a una patologia i l'accentuació de la seva necessitat com a experts d'un saber genera més inseguretat i por als mestres tutors. Aquest fet provoca que els mestres tutors no s'atreveixin a educar ni gaire bé interactuar amb aquells infants "especials" (aquells pels quals creuen que només té el coneixement l'especialista), releguin el sentit comú que els portaria a intervenir amb normalitat, no valorin la seva capacitat d'oferir resposta educativa o usin el coneixement especialitzat per a l'explicació i justificació a partir del trastorn de tots els comportaments de l'infant. Aquests fets acaben desembocant en una cultura de delegació de responsabilitats dels tutors cap als mestres especialistes (Huguet, 2006). "*El coneixement especialitzat és necessari, però -per a ser útil a les escoles- requereix ser compartit, desmitificat i contrastat amb les mirades dels docents directament implicats amb els alumnes i amb la seva integració al grup. El treball en col·laboració ha de servir per a generar estratègies i procediments i (...) dissenyar activitats en les que tots puguin participar i aprendre. Tots els docents s'han de sentir progressivament més segurs en la seva capacitat d'ensenyar a alumnes diferents, sense por a equivocar-se i amb l'acompanyament especialitzat en els moments en els que ho requereixin*" (Huguet, 2009, p. 83). Cal que aquesta col·laboració entre professionals estigui sempre envoltada d'un clima relacional positiu i de confiança (Huguet, 2006) i cal també desenvolupar capacitats i actituds com empatia, corresponsabilitat, actitud proactiva, autonomia, entre d'altres (Huguet, 2009).

En primer lloc voldríem fer un aclariment del perquè de tants noms en el títol d'aquest apartat. Tots tres noms corresponen a una mateixa figura, però mantenen petites diferències. De totes maneres, el nom que nosaltres hem usat en aquesta recerca, ja que és el més comú, és el de vetllador. Els vetlladors són els monitors que contracta el Departament d'Ensenyament mitjançant una empresa/entitat externa per atendre els alumnes amb dificultats motrius i/o alumnes hiperactius i els infants de les llars d'infants. El lloc de treball són els centres públics. Els zeladors, en canvi, són els monitors que contracta el mateix centre, subvencionat pel Departament d'Ensenyament. El lloc de treball són els centres privats-concertats. Finalment, els auxiliars d'educació especial, són contractats directament pel Departament d'Ensenyament i treballen a escoles i instituts.

Allò ideal, com passa amb països amb llarga tradició inclusiva com Itàlia o Canadà, seria que per a donar suport i realitzar l'acompanyament dels infants diagnosticats escolaritzats en centres ordinaris es disposés de professionals amb un alt grau de formació com podrien ser els mestres de suport als que acabem de fer referència. Ara bé apostar per aquesta entrada de professionals a l'escola multiplicaria de forma exponencial els pressupostos que hi ha avui amb els vetlladors. No obstant, si no és així les accions de suport que es poden dur a terme en una aula són moltes menys. Les tasques que ha de desenvolupar segons el *Plec de prescripcions tècniques que han de regir el procediment per a la contractació del servei d'assistència per part de monitors a alumnes amb dificultats motrius i/o alumnes hiperactius en centres educatius dependents del Departament d'Ensenyament*<sup>92</sup>, són:

- a. *“Donar suport a l'equip de mestres a l'aula.*
- b. *Col·laborar en les tasques que determini la direcció del centre.*
- c. *Vetllar per a l'adquisició dels hàbits de la vida quotidiana a l'escola.*
- d. *Col·laborar amb el professorat del centre en les hores d'entrada i sortida dels alumnes objecte de la seva atenció.*
- e. *Ajudar l'alumne en els seus desplaçaments a l'aula i pels espais del centre en general amb el seu mitjà de mobilitat (cadira de rodes, caminadors, bastons, etc.) per garantir la participació de l'alumne en totes les activitats.*
- f. *Donar suport a la higiene personal dels alumnes objecte de la seva atenció (canviar bolquers, dutxa, acompanyar WC...).*
- g. *Tenir cura de les pròtesis que porta l'alumnat: vetllar pel seu bon ús i procurar que es mantinguin en bones condicions.*
- h. *Donar suport en els desplaçaments a l'exterior, en les sortides escolars i les activitats complementàries del centre (piscina, colònies, teatre, sortides en general...).*
- i. *Donar suport a l'alumne al pati durant les hores d'esbarjo.*
- j. *Donar suport i ajudar, si cal, aquests alumnes durant els àpats.*
- k. *Aplicar programes de control d'esfínters per fer el seguiment del control d'aquest hàbit, si fos el cas.*
- l. *Potenciar la relació afectiva amb els seus companys, afavorint el seu àmbit relacional”.*

Un conjunt de tasques necessàries però molt més reduïdes quant al suport que les que desenvoluparia un mestre. A més, l'establiment d'aquestes tasques pot resultar enganyós ja que en la cinquena prescripció que recull aquest document, quan es fa referència al règim d'incompliments, se'n prioritzen unes per sobre de les altres. Es considera incompliment lleu el de les tasques b. c. d. j. i l. I incompliment greu el de la resta a. e. f. g. h. i. k.

Tot i que no es tracta de mestres de suport, fent un cop d'ull a aquestes tasques, podem veure que si totes es portessin a terme amb el màxim de voluntat, esforç i amplitud, el suport dels vetlladors podria ser força complet. No

(92) Aquest plec de prescripcions concreta el que s'estableix en l'article 93.2 de la Llei de contractes de les administracions públiques, aprovat pel Reial decret legislatiu 2/2000, de 16 de juny.

obstant, sovint a les escoles ens trobem en la mateixa situació que Jollien (2001) manifestava quan qüestionava el treball dels cuidadors i dels experts, habitualment es conformen amb el benestar dels malalts sense aspirar per a ells a un altre destí diferent del que es pressuposa per a una persona amb serioses limitacions.

York et. al. (1999) assenyalen la importància de seleccionar el professional que més adient sigui per a poder desenvolupar aquestes funcions. En una recerca duta a terme per Williams et. al. (2009) en relació a les habilitats de suport que havien de tenir els vetlladors que treballaven amb persones amb dificultats d'aprenentatge, van arribar a la conclusió de que per a que aquestes persones poguessin tenir el màxim de control sobre les seves vides, la qualitat del seu personal de suport era molt important. Per a que aquesta figura fos el màxim de positiva per a la vida de les persones discapacitades van emergir cinc aspectes importants:

- El respecte. Va resultar fonamental que les persones que feien de vetlladors mostressin gran respecte a les persones amb les que treballaven.
- L'amabilitat. Les persones amb discapacitat agraïen molt considerablement que els vetlladors fossin amables amb elles.
- El suport a les eleccions. La possibilitat de que els vetlladors oferissin suport a les persones amb discapacitat per a poder escollir en relació a diferents aspectes, també es va significar com a molt important.
- Oferir consell. De la mateixa manera que resultava molt important l'ajut tècnic i el suport en la presa de decisions també va ser molt valorat per les persones amb discapacitat el fet que els seus vetlladors els oferissin consell.
- El suport a la comunicació. Per la importància que la comunicació té i les dificultats amb les que moltes vegades les persones amb discapacitat es troben, aquestes agraïen de forma considerable la predisposició a la comprensió i el suport a la comunicació.

### 5.3.3 *El suport dels companys i companyes.*

Villa i Thousand (1999, p.135), recollint les paraules de Hersey i Blanchard (1977, p.1), manifesten que “*Molts dels nostres problemes més crítics no sorgeixen en el món de les coses, sinó en el de les persones. El nostre major fracàs com a éssers humans ha estat la incapacitat de garantir la cooperació i la comprensió amb els altres*”. Les relacions humanes haurien de pretendre augmentar la confiança, generar benestar i una valoració positiva. A més, l'increment d'autoestima i l'aparició de sentiments de confiança i benestar faciliten la construcció d'una imatge positiva i equilibrada d'un mateix (Gijón, 2004).

Un altre dels elements de suport més vitals i indispensables per a que l'escola inclusiva es porti a terme de la millor manera, és el suport entre els companys i companyes. Tal i com hem vist en l'apartat de l'aprenentatge cooperatiu i d'organització didàctica de l'aula, la interacció i ajuda entre els companys és indispensable. Aquesta interacció suposa una influència educativa directament vinculada a la construcció de les capacitats psicològiques de les persones (Onrubia, 2009), suposa l'adquisició de competències com la comunicativa lingüística i la social i ciutadana, cohesió social (Parrilla, 2004c), i creixement (Freinet, 1972, 1990), saber conviure, saber estar junts i saber treballar junts (Delors, 1996), l'adquisició de valors com la solidaritat, cooperació, etc. (Echeita, 2003; Pujolàs, 2003, 2008). Ara bé, si no es fomenta i no s'acompanya als infants en la creació i l'aprenentatge d'aquestes relacions actives i naturals d'ajuda entre companys difícilment tinguin lloc. Resulta gaire bé impossible aconseguir la inclusió d'un infant diagnosticat d'autista amb la mera col·locació d'aquest dins de l'aula amb els seus companys (Bilotta, 2012). Tal i com especifiquen Stainback, Stainback i Jackson (1999) aquestes relacions naturals de suport en què els infants s'ajuden com a companys i amics són tant importants com les que porten a terme professionals “experts”. Aquestes són la base d'una societat més justa en la que els ciutadans es respectin, tolerin, ajudin a superar les situacions conflictives i siguin solidaris amb les persones que les envolten.

Tot i la importància remarcada de la interacció i ajuda entre companys, els arguments més poderosos en favor



d'aquesta col·laboració entre infants estan lluny dels tradicionalment vinculats al rendiment acadèmic. Els arguments en favor de l'ajuda entre companys estan més vinculats a la creació d'un ciutadà capaç de recercar informació, resoldre problemes, capaç de desenvolupar-se en la complexitat de la nostra societat. Un ciutadà que més enllà de la capacitat d'acumular coneixement sap fer-ne ús, sap preguntar, sap escoltar, sap analitzar, està obert a idees noves, sap aprendre al llarg de tota la vida i disposa de la competència social per a comunicar-se i interactuar amb la resta (Villa i Thousand, 1999).

Aquests mateixos autors desenvolupen un conjunt d'idees i estratègies per a fomentar l'ajuda entre els companys i el desenvolupament d'aquest model de ciutadania. La primera idea és incloure *l'alumnat com a part de l'equip docent*. Dins d'aquesta primera idea exposen un conjunt d'estratègies. La primera estratègia és *el sistema de tutoria entre companys*<sup>93</sup> del que se n'ha reconegut nombrosos beneficis per ambdós companys com són: progressos acadèmics significatius, desenvolupament d'habilitats positives d'interacció social amb altres estudiants i el reforç de l'autoestima. Particularment per als tutors, a més, la preparació per a ensenyar afavoreix el desenvolupament de destreses cognitives de nivell superior així com també una millor i més profunda comprensió dels continguts curriculars (Villa i Thousand, 1999). Bilotta (2012), a partir de la recerca que va realitzar amb nens diagnòsticats d'autisme, hi afegeix que per als infants tutoritzats és molt positiu ja que reben un modelatge social, tenen la possibilitat d'obrir la seva xarxa relacional i se senten a gust rebent una atenció especial d'un company, i, per als infants tutors suposa despertar els sentiments d'orgull, responsabilitat i empatia. Lindsay et. al. (2014) que treballen també en la mateixa línia que Bilotta, a banda de compartir els beneficis ja exposats per tots aquests autors, matisen que és molt important que quan es planifiqui els companys que oferiran suport es tingui en compte els períodes per tal de poder anar canviant ja que, com expliquen, ningú vol estar aferrat a algú per sempre. La segona estratègia que aquests autors recullen en la primera idea d'incloure *l'alumnat com a part de l'equip docent* és *l'aprenentatge en grup cooperatiu*. A aquesta ja hi hem fet àmplia referència en aquest marc teòric tot i que no hagi estat cent per cent específicament com a estratègia de suport entre companys com en aquest apartat. La tercera estratègia d'aquest bloc és *l'ensenyament en equip format per professor i alumne*. Aquesta estratègia consisteix en que aquell alumne que vulgui perfeccionar les seves habilitats docents i en relació als continguts a aprendre pot treballar com a col·laborador del professor. Per a desenvolupar aquesta tasca en primer lloc l'alumne observa detingudament al professor i mica a mica es va introduint en el suport a la tasca dels diferents grups fins a arribar al punt que pugui fins i tot conduir ell la classe. Per a fer això és indispensable que el professor i aquest alumne es reunixin a diari per a preparar les seves intervencions. La quarta d'aquestes estratègies és *l'adaptació per als companys amb NEE a càrrec dels alumnes*. Aquesta estratègia consisteix en que els companys puguin fer les seves aportacions de com creuen que es podria millorar la participació en les activitats del seu company amb NEE. Aquestes aportacions poden ser recollides pel mestre en gran grup o a través de comissions. Finalment l'última estratègia d'aquest bloc és *la intervenció dels alumnes per a millorar la eficàcia docent*. Aquesta estratègia consisteix en donar la possibilitat als infants de fer aportacions sobre com millorar la docència dels seus mestres.

En aquest marc teòric, quan hem fet referència als aspectes organitzatius de centre, ja hem fet petita esmena a les següents estructures de suport dels companys. Com veníem explicant, Villa i Thousand (1999) han elaborat diferents blocs d'idees (compostes per diferents estratègies) per a fomentar l'ajuda entre els companys i el desenvolupament d'un model de ciutadania que el situï a la base. El segon bloc correspon a *alumnes defensors dels seus companys*. La primera estratègia que conté aquest bloc és la d'incloure *alumnes en els equips de planificació de transicions*. Aquesta estratègia consisteix en la cooperació dels companys aportant idees o accions específiques en la transició d'un entorn a un altre com pot ser el pas de la primària a la secundària. D'aquesta manera l'infant fa la transició amb les ajudes necessàries i amb garantia d'estabilitat. La segona estratègia és la *defensa dels companys en els equips dels programes d'educació individualitzada*. Aquesta estratègia correspon en donar la possibilitat als companys dels alumnes amb NEE de formar part dels equips que planifiquen els programes d'educació individualitzada per a fer les aportacions que creguin convenientes des del seu coneixement del company o per oferir la seva

---

(93) Des de fa anys han estat diversos els autors que n'han parlat Parrilla (1992; 2002), Johnson i Johnson (1997), Pujolàs (2003).

veu si no parla. La tercera estratègia és la creació de *xarxes de suport als companys*. Aquesta estratègia està formada per tres més. La primera és el sistema de “*companys i amics*” que consisteix en crear un grup d’infants que de forma voluntària vulguin acollir en les activitats extracurriculars aquell infant que ho necessiti per començar a crear xarxa social. En algunes escoles fins i tot els grups de companys i amics es troben per recollir informació i idees de com millorar aquesta pràctica. La segona, el *cercle d’amics*, que resulta molt adient quan arriba a l’aula algun infant amb algun tipus de discapacitat. Consisteix en que en diferents cercles concèntrics, començant per l’interior els infants vagin escrivint el nom dels companys en funció dels graus d’amistat. A partir dels resultats i la representació gràfica d’aquest els infants poden prendre consciència de la necessitat d’incloure als altres. La tercera són els *supòsits de futur i suport entre companys*. Es tracta de crear a cada classe una comissió de suport per la que rotativament tots puguin passar amb l’objectiu de determinar de quina manera es poden oferir més suport mutu per a convertir la classe en una comunitat més acollidora per a tots i cadascun dels infants.

## 6. Concreció de l'objecte d'estudi.

---

Tal i com hem pogut veure a 0.1 *La meva història de vida. L'origen del camí* no totes les persones han pogut viure processos d'inclusió. Tant se val si som persones amb o sense diversitat funcional. Aquest és un dret reconegut a tota la humanitat. Un dret sovint vulnerat. Com és possible que si des de fa uns anys les directrius internacionals definides i promogudes per organismes i entitats com la UNESCO (1994, 2001, 2008) o l'OCDE (2000, 2005, 2012) o l'ONU (1993, 2006a i b; i l'OACDH, 2013, 2014b) i d'altres institucions amb gran pes en el món de l'educació com l'European Agency for Development in Special Needs Education (2003) són clarament favorables a l'educació inclusiva, en els informes internacionals encara s'assenyali l'increment de l'exclusió de determinats individus i grups humans (Parrilla i Susinos, 2005) com a un dels trets de la nostra societat actual? Aquesta, tal i com hem vist en el primer capítol de marc teòric, no és l'única paradoxa que apareix quan es contraposen les directrius internacionals amb les pràctiques reals.

Tots els interrogants que apareixen en aquest capítol han acompanyat molt aquesta recerca. Aquests interrogants, tot i que fruit de la lectura i anàlisi de l'estat més alt del sistema que són les lleis, ens permeten qüestionar-nos què està passant en el dia a dia de les escoles. És per aquest motiu que l'organització del marc teòric d'aquesta recerca té forma de piràmide invertida, perquè va d'allò més general, impersonal, prescriptiu, fins a les vides dels infants a les aules, passadissos o al pati. En aquest sentit doncs, allò que ens pot ajudar a estudiar i descobrir aspectes vinculats a la inclusió educativa són les persones, les que ho viuen des de dins, les que ho viuen a la seva pell, les que ho narren amb les seves paraules. Són aquestes veus, a més a més, les que han de contribuir a qüestionar i procurar innovar i millorar aquestes pràctiques inclusives. Per a que els centres puguin dur a terme aquestes pràctiques inclusives amb el màxim de qualitat, poden comptar amb la col·laboració i suport d'assessors externs.

Aquest capítol té la pretensió de concretar l'objecte d'estudi. Es vol establir un pont entre el marc teòric i què s'ha fet en aquesta recerca en relació a aquest tema. Com acabem de veure, hi ha quatre idees clau que vertebraran l'estudi que presentem a continuació. La primera, el dret a la inclusió de TOTS els infants a les aules ordinàries. La segona, la necessitat de crear en el marc de les escoles ordinàries les condicions necessàries per a garantir aquest dret. La tercera correspon als processos d'assessorament a les escoles per a col·laborar en la creació d'aquestes condicions que garanteixin el dret a la inclusió. Finalment, la quarta idea és donar veu als infants amb diversitat funcional en la creació d'aquestes condicions per a garantir la seva presència, participació i progrés.

Partint d'aquestes idees clau, l'estudi que es presenta a continuació guanya sentit. Aquestes idees clau es centren en aquesta investigació a partir de la reconstrucció de la història de vida d'un infant que, a causa de la interacció entre les seves característiques personals i l'entorn social i educatiu en el que viu, no té veu. Gràcies a les característiques de l'entorn (no hi ha cap CEE) aquest infant ha pogut veure garantit el seu dret a la presència a l'escola ordinària. Per tal de millorar la seva situació, la seva escola comença a treballar per poder generar les condicions per a garantir també un augment de la seva presència a la vida de l'escola (no només a l'USEE), de la seva participació i del seu progrés. A fi d'acompanyar les mestres de l'escola, de garantir aquesta millora dels drets d'aquest infant i d'oferir-li la possibilitat de que tingui veu en aquest procés, s'inicia un procés d'assessorament que passa a formar part de la vida d'aquest infant durant quatre anys.



# Segona part. Metodologia de la recerca.

<b>1. Referents metodològics de la investigació. Un marc per a no ofegar-se en aigües turbulents. ...</b>	p. 125
1.1 El paradigma de la recerca.....	p. 125
1.2 La investigació. Què hi ha darrera l'escenari?.....	p. 128
1.2.1 El model social de la discapacitat i la investigació.....	p. 128
1.2.2 L'ètica en la investigació inclusiva.....	p. 130
1.2.3 La investigació inclusiva.....	p. 132
1.2.4 La veu de les persones.....	p. 133
1.3 El Mètode biogràfic-narratiu (història de vida).....	p. 135
1.4 La Investigació-acció.....	p. 137
1.5 L'estudi de cas.....	p. 139
<b>2. Disseny de la investigació. ....</b>	p. 140
2.1 Disseny metodològic.....	p. 140
2.2 Objectius de la recerca.....	p. 140
2.3 La situació metodològica de la recerca: l'exploració en la complexitat.....	p. 143
2.4 La veu de l'infant: l'exploració en la complexitat.....	p. 144
2.5 Participants i context de la recerca.....	p. 147
2.6 Instruments i tècniques utilitzades en aquesta recerca per a la recollida de dades.....	p. 148
2.7 Procediment seguit en la recollida de dades.....	p. 154
2.8 Procediment d'anàlisi de les dades.....	p. 162



A continuació es presenta el capítol de metodologia de la investigació. Aquest capítol està estructurat en dos grans parts. La primera recull els referents metodològics de la investigació. Vol presentar un marc de reflexió i suport per a les opcions paradigmàtiques per les que s'ha optat ja que el disseny d'aquesta recerca ha resultat ser força complex. La segona part recull el disseny metodològic de la recerca i els instruments i procediments utilitzats tant per a la recollida com per a l'anàlisi de les dades.

### **1. Referents metodològics de la investigació. Un marc per a no ofegar-se en aigües turbulents.**

---

Prèviament a exposar el disseny i l'estructura metodològica que ha seguit aquest treball voldríem aturar-nos en alguns dels referents metodològics que l'han guiat. Com el títol de l'apartat especifica, no ha estat fàcil posar en pràctica un plantejament alternatiu al que trobem habitualment en recerca educativa i degut a aquest fet ens va sorgir la necessitat d'un marc que ens acompanyés per a no ofegar-nos. El volum dels apartats d'aquest marc és divers ja que la magnitud de les nostres preocupacions també era diversa. Així doncs, per a nosaltres hi havia aspectes molt més crítics com els vinculats al paradigma de la recerca, l'ètica en la investigació, el fet que es tractés d'investigació inclusiva o el mètode biogràfic-narratiu més que els vinculats a la investigació-acció o l'estudi de casos. Ha estat aquest marc, doncs, el que ens ha permès posteriorment plantejar i posar en pràctica el disseny i l'estructura metodològica d'aquesta recerca.

#### 1.1 El paradigma de la recerca.

---

L'aproximació a la realitat estudiada ha estat realitzada a través d'una metodologia qualitativa. No pensem que aquest sigui l'espai, degut a que això ja ha estat realitzat en diversos treballs (Arnal, 1992; Cardona, 2002; Latorre, del Rincón i Arnal, 2005; Rodríguez, Gil, i García, 1996), de contraposar aquesta metodologia a la quantitativa. No ens sembla ni necessari ni d'utilitat, sinó més aviat una discussió estèril. Els interessos de les persones que fan recerca són diversos i, per tant, cadascú és lliure d'aproximar-se a la realitat d'una forma o una altra. És en aquest sentit que també volem fugir d'una actitud de supremacia d'una perspectiva respecte a una altra i amb més raons quan no es pot partir dels mateixos criteris per valorar diferents tipus de recerca (Sandín, 2000). Un exemple clar d'això és que el mètode qualitatiu, a diferència del quantitatiu, està impregnat de qüestions ideològiques, polítiques i morals que en condicionen el desenvolupament i la forma de fer dels investigadors (educatius) i es contraposa el concepte de solidaritat i el coneixement entès en termes pràctics i ètics, en front al d'objectivitat (Sandín, 2000).

Allò que sí pretenem en aquest apartat, és exposar en quina perspectiva ens hem situat i exposar els criteris de validesa dels que hem partit, ja que la metodologia qualitativa ha estat freqüentment posada en entredit (Moral, 2006; Rodríguez, Gil i García, 1996; Sandín, 2000). No és que vulguem rebatre allò que des de perspectives quantitatives, a partir del pes assolit històricament en el món de la ciència es diu dels mètodes qualitatius, sinó que allò que volem és exposar els punts forts de la recerca duta a terme, ja que el disseny qualitatiu és més difícil de planificar per a que sigui vàlid (Berliner, 2002, citat per Moral, 2006).

Gran part de les crítiques que rep la investigació qualitativa són al voltant de com valorar la credibilitat/validesa de les recerques desenvolupades en un marc interpretatiu (Moral, 2006). Amb tot, cal remarcar que tal i com ens indica Sandín (2000), recollint les aportacions de Mishler (1990), en investigació qualitativa s'ha reformulat el significat tradicionalment atribuït al concepte de validesa, entenent-lo com a construcció social del coneixement. Aquest fet dona un sentit diferent als aspectes vinculats a la interpretació. El mateix Mishler (1990), exposa la rellevància del concepte de "validació" per sobre del de "validesa", entenent la "validació" com el procés a partir del qual es realitzen les afirmacions i s'avalua la credibilitat de les observacions, interpretacions i generalitzacions.

Els criteris de validesa per a la recerca qualitativa han estat diversos al llarg de la història, des dels criteris *convencionals* fins als *propis* (Moral, 2006; Sandín, 2000). Tal i com exposàvem, l'existència de criteris convencionals no té sentit per a verificar tradicions amb intencions diferents. Sandín (2000), en la seva excel·lent revisió, recull un gran nombre de criteris per a la validació de les recerques qualitatives però nosaltres ens centrarem només en les que recull de Hammersley (1992, p. 64) i Lincoln (1995). Els criteris aportats per Hammersley<sup>94</sup> (1992, p. 64, citat per Sandín, 2000, p. 231) són:

- a) “El grau en què es produeix teoria formal/genèrica.
- b) El grau de desenvolupament de la teoria.
- c) La novetat de les afirmacions.
- d) La consistència entre afirmacions i observacions empíriques i inclusió d'exemples representatius d'aquestes en l'informe.
- e) La credibilitat de l'informe per als lectors i/o per a les persones investigades.
- f) El grau en què els resultats són transferibles a altres contextos.
- g) La reflexivitat de l'informe: el grau en què es valoren els efectes de l'investigador i de les estratègies de recollida d'informació sobre els resultats i/o la quantitat d'informació sobre el procés de recerca que es proporciona als lectors”.

Aquest autor, a més, afegeix que no és possible conèixer amb certesa el grau en què un relat és vertader i que per tant cal valorar-ne la validesa tenint en compte les evidències que el suporten.

Lincoln (1995, citat per Sandín, 2000) per la seva part afegeix que és molt important com a criteri *la veu*. Tenir en consideració qui parla, des de quin grup de persones, aquelles veus ignorades, reprimides o invisibilitzades en els discursos científicament objectius, amb quin propòsit, etc. són elements que prenen molta rellevància per a la validesa d'aquest paradigma de recerca. També la *subjectivitat crítica*, des de la que es reconeix que l'investigador no està aïllat sinó que forma part del context, grup o cultura. La *reciprocitat*, que és un dels principals estàndards de qualitat degut al caràcter d'aquest tipus de recerca, en la que s'estableix una relació inseparable entre investigador i persones participants que implica un profund sentit de *confiança, comprensió, acord i sensibilitat*. I finalment “*sacredness*”, és a dir, la preocupació per la dignitat humana, la justícia i com la investigació genera conseqüències socials en aquests aspectes.

Un altre dels criteris rellevants per a la validesa de les recerques qualitatives, recollit per Sandín (2000), és el de la *transformació*. Aquest criteri, directament contemplat en la investigació-acció, és considerat com a un dels èxits d'aquest tipus de recerca (Moral, 2006). És en aquest sentit que Bartolomé (1992) exposa que la millor forma de conèixer una realitat és intentar transformar-la. A tot això, Parrilla i Sierra (2015), referint-se a la investigació inclusiva, assenyalen que surt del coneixement científic habitual però que aquest és igualment autèntic i que a més té un fort caràcter transformador.

Tal i com veurem al llarg d'aquest apartat, en aquesta recerca conflueixen diferents tradicions de la investigació qualitativa (biografia, etnografia, estudi de casos, etc.), per tant, resulta de lògica que els procediments per a la verificació/validació siguin també els emprats en les diferents tradicions. També fent ús de les aportacions de diversos autors com LeCompte i Preissle (1993), Creswell (1998) o Johnson (1997), Sandín (2000) recull aquells procediments que respondrien als criteris de validesa. D'entre tots els que planteja, els que s'han tingut en compte en aquesta recerca han estat, el “feedback” i la posterior confirmació amb els participants (tot i que en el nostre cas no podíem contrastar la recerca amb el principal protagonista, -sí amb els altres-, per qüestions més vinculades a l'ètica enteníem igualment aquests dos procediments com a necessaris), el treball de camp perllongat i observació persistent, l'àmplia descripció, la triangulació, les implicacions socials i el contrast amb la teoria.

---

(94) Les aportacions d'aquest autor estan principalment dirigides a l'etnografia.



Des d'una perspectiva més positivista, una perspectiva des de la qual es realitzen moltes investigacions en ciències socials, es recerca l'obtenció de mesures objectives (pretenent també la imparcialitat dels investigadors), es vol el control de les variables o generalitzar els resultats, etc. El nostre interès ha girat al voltant d'altres aspectes. La ubicació d'aquest treball en una perspectiva qualitativa va més enllà de l'ús de mesures, controls o anàlisis estadístics a l'hora d'estudiar el comportament humà. La nostra preocupació era no deixar de banda el punt de vista de la persona, de la cultura i els seus significats propis i singulars (Riba, 2007). Lluny d'experimentar, quantificar accions i/o objectivar, el punt de vista de la persona i la descripció de les vivències i processos que l'han rodejat, com veurem, són els elements més significatius en aquesta recerca. La nostra preocupació s'ha centrat en no anular la complexitat d'allò social ni la consideració a les persones, reafirmar-hi el nostre interès i compromís, comprendre el que succeïa en el context, el tipus de relacions que s'establien entre els protagonistes, el per què del que succeïa, etc. *“La realitat i els fets socials i educatius es defineixen pel seu caràcter subjectiu, intern i personal (Guba i Lincoln, 1982). La investigació qualitativa assumeix una visió de la realitat que emfatitza la importància de l'experiència subjectiva dels individus en la construcció del món social, les diferents traduccions de la vida, la vivència de l'existència des de múltiples ulls i mirades. La realitat és així concebuda com múltiple, i divergent. Per això el compromís humanístic de la investigació qualitativa d'estudiar el món des de la perspectiva dels participants, dels altres, i el rebuig a plantejaments que desconsideren o neguen la interpretació i construcció personal i interpersonal de significats, valors i fets socials”* (Parrilla i Susinos, 2005, p. 22). Des de la perspectiva qualitativa és possible l'aproximació i l'aprenentatge sobre els contextos educatius concrets, la singularitat de les persones que els integren i analitzar i comprendre contextos semblants (Einsner, 1998).

La comprensió dels fenòmens valorant la perspectiva dels protagonistes no és l'únic element que Taylor i Bogdan (1987) tenen en compte quan fan referència a l'enfocament qualitatiu. Aquests autors recullen un conjunt d'aspectes que val la pena tenir en consideració. Expliquen que la metodologia qualitativa és inductiva, no hi ha certeses absolutes que assolir, té en consideració a les persones de forma global, és a dir, sense aïllar-les de la seva història o contextos, s'assumeix la influència de l'investigador (no només en la seva presència al camp sinó també en la constant presa de decisions, en les interpretacions o en el focus), és humana, social, i tan vàlida com les altres.

Que aquesta és una recerca qualitativa és plenament afirmable. Allò que ens resulta més complexe d'afirmar, perquè la línia que ho separa és més difusa, és si es tracta d'una recerca més centrada en el paradigma interpretatiu o socio-crític. Podríem dir que es troba a cavall dels dos. Entenem que pot resultar massa agosarat dir que ens situem en el paradigma socio-crític, però també és cert la voluntat ha estat en diverses ocasions anar més enllà de les descripcions per a perseguir la transformació social a través de la participació activa dels membres participants (Arnal, 1992). *“Els positivistes creuen que l'acció és una forma de subjectivitat, impeding l'objectivitat considerada com a propòsit o fi. Els teòrics crítics, per contra, busquen l'acció social fent investigacions en què es manifesten les pràctiques injustes per implicar els participants en una transformació de la societat (Lincoln i Guba, 2000). Aquesta «crida a l'acció» dels investigadors del paradigma crític s'associa amb un compromís ètic i polític, superant la visió que l'acció i la realització d'una investigació més participativa, cooperativa i pràctica per canviar la societat interfereix o nega l'objectivitat (Kemmis i McTaggart, 2000; Whyte, Greenwood i Lates, 2001)”*(Moral, 2006, p.153).

Tot i que, en general, hi ha hagut certa tendència al canvi, desgraciadament, la participació de les persones amb diversitat funcional a les recerques encara està molt limitada. Ha estat i és necessari buscar la seva participació de forma activa (Abberley, 1998; Barton, 1998, 2009; Booth, 1998; Oliver, 1992, 1998; Slee, 2012; Parrilla, 2010). Des d'aquesta perspectiva (socio-crítica) es nega que el fet que els participants assumeixin part del control de la recerca pugui atacar-ne el rigor o l'objectivitat, sinó que es tracta d'una forma de fomentar-ne l'emancipació, la democratització i la possibilitat d'escoltar veus tantes vegades marginades i ignorades, a diferència del que sol succeir en la recerca amb un caràcter més convencional, en la que la cessió de control o la incorporació de la veu dels protagonistes són una amenaça a l'objectivitat i al rigor tradicionalment establert (Moral, 2006). També val a dir, tot i que la voluntat explícita ha estat la participació activa dels membres, una part important

del cos d'aquesta recerca és únicament descripció i reconstrucció. A més a més, es pot entendre també des d'una perspectiva interpretativa ja que no es pretén generalitzar els resultats obtinguts a d'altres realitats, sinó que la intenció ha estat descobrir, comprendre i descriure els successos que s'han donat a la realitat estudiada (Quivy i Campenhoudt, 1997). O bé, perquè part dels objectius d'aquesta recerca són l'estudi dels fenòmens i processos que caracteritzen la vida, o bé, perquè la recollida de dades ha estat en l'entorn natural i s'ha dut a terme sense cap manipulació dels esdeveniments (Cardona, 2002).

Que aquesta línia entre el paradigma interpretatiu i el socio-crític costi de definir és perquè ambdós coincideixen en aspectes metodològics i conceptuals. Així doncs, podríem dir que la base és el paradigma interpretatiu i la voluntat i la tendència (i part dels objectius) ha estat el socio-crític, tot i que no podem afirmar amb certesa haver contribuït mitjançant l'autoreflexió a l'emancipació de la persona amb qui hem fet recerca. Ara bé, tampoc podem negar que aquesta persona, a través d'aquest plantejament metodològic, en primer lloc, s'ha trobat en la situació de poder desafiar situacions d'exclusió que vivia i haver d'aprendre a viure i relacionar-se en els entorns comuns de forma més emancipada. En segon lloc, ha participat de la recerca desafiant els discursos dominants que el constituïen i, en tercer lloc, que aquests fets li ha suposat més beneficis que riscos, element que, juntament amb Snelgrove (2005), considerem una qüestió ètica central.

## 1.2 La investigació. Què hi ha darrera l'escenari?

---

En aquest apartat pretenem parlar d'alguns elements que hi ha darrera la recerca. Aquells elements que no es veuen a l'escenari però que hi són presents. Aquelles columnes que sostenen la construcció realitzada. *“Estem totalment d'acord amb aquelles manifestacions -ja clàssiques- d'autors com Cohen i Manion, (1990) o Cook i Reichardt (1986), que des de fa més d'una dècada assenyalen que l'elecció d'una metodologia d'investigació no és un mer problema tècnic ni d'instrumentació, sinó que indica una visió del món, valors i posicions personals, maneres diferents de concebre les relacions i l'existència. Un plantejament d'investigació apunta a determinar les relacions, interaccions, intencions i interessos entre investigació, investigadors i objecte d'estudi. Així que tan sols el fet de formular i acotar unes metes no pot pretendre fer-se escèpticament. Revela les preocupacions i qüestions, l'univers referencial subjacent, en el qual es mouen investigació i investigadores/s”* (Parrilla i Susinos, 2005, pàg. 21).

La primera d'aquestes columnes ens la proposa Slee (2001, 2012) quan remarca que les recerques tenen un alt component ideològic. Així doncs, en el moment de plantejar-nos una recerca al voltant de l'educació i la diversitat funcional resulta indispensable situar-se en un determinat model. La nostra opció ha estat molt clara des d'un principi decantant-nos pel *model social* i anant en la línia dels plantejaments de Basnett (2001) quan exposa les crítiques al *model rehabilitador* i reclama més participació de les persones amb diversitat funcional en les decisions que els concerneixen.

### 1.2.1 El model social de la discapacitat i la investigació.

---

Tal i com hem vist en el cos teòric d'aquest treball, pel que fa a aspectes vinculats a la recerca, el *model social*, *“es situa en el centre dels estudis sobre discapacitat, sent aquest, el nexa d'unió amb l'origen dels moviments de les persones discapacitades. A mode de resum es pot dir que el model social desenvolupat per les persones discapacitades apleix diverses funcions:*

- *Proporciona un marc i una llengua per a que els discapacitats puguin descriure les seves experiències. La discriminació, l'exclusió i la desigualtat poden ser mencionades i qüestionades.*
- *Ofereix un mitjà per a poder explicar i entendre la qüestió de la discapacitat en termes de condicions i relacions socioeconòmiques més amplies.*

- *Proporciona una base per al suport i el compromís col·lectiu entre els discapacitats.*
- *Finalment, es tracta d'un mitjà a través del qual es pot oferir una alternativa i projectar una imatge positiva de la discapacitat en el món dels no discapacitats. Per tant, té una funció educativa molt important*” (Barton 2009 p.142).

Referent sobre tot al primer punt de les funcions que Barton recull que compleix aquest *model*, Abberley (1998), tractant-se d'una idea compartida amb els altres autors que treballen des de la perspectiva del *model social*, exposa la importància de l'aportació del coneixement de les persones discapacitades sobre la seva situació. D'aquí la importància també d'escoltar la veu<sup>95</sup> de les persones discapacitades en tots els àmbits. Les pròpies persones discapacitades són les fonts d'informació més autoritzades sobre el que necessiten (UNICEF, 2013), o bé desitgen. Slee (2012, p. 122) recull les aportacions d'Oliver (1996) que comparteix des de la seva pròpia pell i experiència aquesta idea: “*Quan vaig començar a llegir algunes de les coses que els acadèmics, investigadors i professionals sense discapacitat havien escrit sobre la discapacitat, vaig quedar estupefacte davant lo poc que es relacionava allò amb la meua pròpia experiència de la discapacitat i, de fet, amb la de la majoria de les persones amb discapacitat que havia arribat a conèixer. Durant els anys següents, a poc a poc, vaig començar a adonar-me del fet que si les persones amb discapacitat deixàvem a d'altres que escrivissin sobre la discapacitat, acabaríem inevitablement amb unes descripcions inexactes i deformades de les nostres experiències i una provisió de serveis i unes pràctiques professionals inadequades, basades en aquestes inexactituds i deformacions*”.

Més endavant, el mateix Oliver (1998), també en relació al *model social de la discapacitat* i la recerca, planteja de forma molt clara i concisa que la qüestió bàsica radica al voltant de quin és el propòsit de la investigació. Les recerques dutes a terme des dels enfocaments positivistes es segueixen mantenint en una visió clínica i tradicional de la discapacitat i, per tant, els resultats obtinguts són inútils o fins i tot repressors (Oliver, 1998; Dudley-Marling i Gurn, 2012). En aquest sentit, les decisions metodològiques defineixen clarament la ideologia i posicionament que hi ha darrera. En funció de la càrrega ideològica que hi hagi darrera, la recerca contribuirà al retorn dels models més retrògrades i a la perpetuació d'idees que no respecten ni els drets ni la dignitat de les persones discapacitades, o bé pot contribuir en la direcció oposada (Slee, 2012).

Retornant al propòsit de la investigació, Oliver (1998, p. 52), recull els que considera els quatre propòsits bàsics. A més, els recull en forma interrogativa ja que es tracta realment de plantejar-se/qüestionar-se quin és el propòsit de la recerca:

- a. *“Descriure.*
- b. *Interpretar.*
- c. *Comprendre.*
- d. *Canviar l'experiència de discapacitat”.*

Aquest darrer propòsit és el que s'entén des del paradigma socio-crític (al que ens hem referit anteriorment), com un enfocament clarament alternatiu, participatiu i emancipador. Aquest propòsit d'investigació ha de servir als interessos de les persones discapacitades i ha de ser rellevant a les seves vides. Si el propòsit de la recerca és (d.) *canviar l'experiència de discapacitat*, per a Oliver (1998) els elements clau són la *capacitació* i la *reciprocitat*. Elements que es poden incorporar mitjançant el foment de l'autoreflexió i una millor comprensió de la situació d'investigació per part de les pròpies persones investigades i, mitjançant el fet que els investigadors s'identifiquin plenament amb les persones amb qui fan recerca i puguin establir un diàleg que permeti descobrir, identificar i assumir les necessitats pràctiques i culturals d'aquestes persones i eliminar les barreres socials i ideològiques que els impedeixen la participació i emancipació. “*Dels estudis sobre discapacitat sorgeix la pregunta sobre la forma en*

(95) Aquest aspecte el recollirem amb més amplitud a l'apartat 1.2.4 *La veu de les persones* ja que és en sí mateix una columna de les que sosté aquesta recerca.

*què la investigació és part de l'eliminació de barreres en la societat. L'impacte del model social de la discapacitat sobre la naturalesa de la presa de decisions, les formes de relacions establertes en el procés de recerca i la noció d'habilitat són part de la creació d'un nou ordre que requereix un canvi fonamental en la pràctica de la recerca i el pensament consistent en l'establiment d'una investigació emancipadora com a tret central dels estudis sobre discapacitat” (Barton, 2009, p. 148).*

Aquesta, per a Oliver (1992) i Walmsley (2004), és l'única manera d'eliminar de les recerques al voltant de la discapacitat les desiguals relacions de poder entre investigador i la persona objecte de recerca i, aconseguir que la recerca deixi de ser duta a terme pels que tenen el poder sobre els que no el tenen. Barnes (1996) d'una forma més radical exposa que l'investigador és o bé al costat de les persones amb discapacitat, o un dels opressors. La qüestió és que mentre aquests canvis no tinguin lloc, la recerca seguirà marcada per una mirada externa a la discapacitat, al marge del món social que la produeix, reforçant-ne la idea clínica i individual i tenint com a finalitat classificar-la, mesurar-la i categoritzar-la (Barton, 2011; Oliver, 1992). Situar-nos en aquest *model* doncs, ens suposa una nova mirada també en termes de recerca.

### *1.2.2 L'ètica en la investigació inclusiva.*

---

Fer referència a l'ètica en recerca educativa fa emergir dilemes i tensions que aquesta ha de procurar resoldre sense deixar al marge les persones que en participen (Eisner, 1998). Lògicament, aquests dilemes són presents a totes les tipologies de recerques, però aquells que ens dediquem a fer recerca amb persones hi hauríem de posar especial atenció. És en aquest sentit que l'ètica és una altra de les columnes que hem procurat que sostingués aquesta recerca.

Vinculat al que acabem de veure respecte als propòsits i característiques de la recerca que ens exposava Oliver (1992, 1998), també Barton (1998, 2009) i Parrilla (2007, 2010) ens suggereixen el plantejament d'algunes qüestions que val la pena tenir en compte en el desenvolupament d'una recerca sobre inclusió i inclusiva ja que suposaran un canvi important en la manera de pensar i actuar. La creació d'una cultura ètica suposa una actitud d'anàlisi crítica, un procés continu d'anàlisi i contranàlisi, no només de suposicions, valors i intencions de l'investigador sinó també de les formes i condicions de producció investigadora (Barton, 2009; Parrilla, 2007).

Les qüestions recollides per a aquests autors en els seus respectius treballs són molt nombroses, és per això que aquí només en recollirem unes quantes, per a exposar, a tall d'exemple, allò que ens hem de plantejar a nivell ètic en la recerca inclusiva.

*“Quin dret tinc d'emprendre aquesta recerca?*

*Quines responsabilitats deriven dels privilegis dels que gaudeixo com a resultat de la meva posició social?*

*Com puc emprar els meus coneixements i les meves capacitats per desafiar les formes d'opressió que experimenten les persones discapacitades?*

*Amb el que escric i amb el que dic reproduïxo un sistema de dominació o desafiïo al sistema?” (Barton, 1998, p. 20).*

*Quin tipus de repercussió vull que tingui aquesta recerca? (Oliver, 1992).*

*“Quines creences o pressuposicions sobre les NEE/discapacitat tinc que es manifesten inevitablement en la manera en la que dissenyo la meva investigació?” (Barton, 2011, p. 70; Oliver, 1992). Degut a aquestes pressuposicions, “quines qüestions específiques m'estic plantejant en aquest estudi i quins esdeveniments i circumstàncies les han fet sorgir i els han donat prioritats i urgència en el meu treball?*

*Com han canviat o han evolucionat les meves creences durant el procés d'investigació?*

*De quina manera m'ha canviat a mi mateix la investigació?*

*De quina manera ha canviat la comprensió que té la comunitat en general a través de o per mitjà del que he aconseguit?*

*Quina redefinició (per petita que sigui) es deriva del meu treball?*

*Què podria aprendre un altre investigador o què voldria jo que aprenguess un altre investigador de la meva experiència?” (Barton, 2011, p. 70)*

*“Per a què serveix la investigació?*

*Qui decideix sobre les agendes, temes i maneres d’entendre la investigació?*

*Quina relació existeix entre l’investigador i els participants d’un projecte?*

*Qui es beneficia d’aquesta relació?*

*Qui decideix sobre com es donen a conèixer i es difonen les troballes?*

*Fins a quin punt la investigació és un acte polític?” (Barton, 2009, p. 149).*

Parrilla (2007, 2010), organitzant les aportacions d’aquests autors i molts d’altres, i partint de la seva vasta experiència en recerca, realitza una proposta per als diferents moments.

A l’escollir el tema:

*“A qui beneficia aquest estudi?”*

Al negociar l’estudi:

*“La participació és realment voluntària i informada?*

*És suficient el consentiment informat?*

*Reconeixem els altres en el nostre estudi o són un mitjà al nostre servei?”*

Pel que fa a les relacions amb les persones amb les que fem recerca:

*“Qui determina les regles del joc en el procés investigador?*

*Com es senten les persones que participen a l’estudi?”*

Finalitzada la recerca:

*“De qui es propietat la investigació?*

*Qui controla la informació que es publicarà?”*

La resposta a aquestes qüestions apareixerà al llarg d’aquesta part de la recerca i la següent.

Aquestes preguntes crucials, ens fan adonar que fer recerca és quelcom que va més enllà de problemes i plantejaments tècnics i metodològics. El plantejament d’aquestes qüestions és quelcom que ha acompanyat de forma constant la realització d’aquesta recerca i ens han ajudat a prendre consciència de que encara tenim molt recorregut per aprendre i canviar en relació a les nostres formes de pensament i les nostres pràctiques investigadores (Barton, 2011).

L’aplicació d’una llista/codi de criteris ètics preestablerts com a norma general seria optar per una visió molt tradicional i estructuralista, ja que situaria el tema de l’ètica en un terreny exclusivament tècnic, suposant que el problema és únicament l’aplicació del codi deixant de banda tots els aspectes que hem recollit fins ara i sense masses possibilitats de mobilitat (Parrilla, 2010). Tot i tenir present que la qüestió ètica és molt particular i molt vinculada a cadascuna de les situacions de recerca, pensem que també pot resultar interessant recollir algunes consideracions que s’exposen en el “*National Statement on Ethical Conduct in Research Involving Humans*” (1999, revisada el 2007) (sempre tenint present que ha estat un document bàsicament elaborat des del camp de la salut). En aquest document es recullen idees fonamentals per al nostre treball, com que el consentiment per a la participació en la recerca d’un infant ha de ser obtingut a partir d’ell i, en el cas de que resulti difícil per les seves característiques informar-lo i obtenir el consentiment, aquest ha de ser ofert pels pares o tutors legals o una autoritat o una altra organització o persona que tingui aquesta responsabilitat davant la llei. En aquest document, a més, es fa referència al fet que en considerar l’autorització de les persones amb una deficiència intel·lectual o mental en una investigació ha de pesar el potencial de beneficis enfront dels riscos i la càrrega indeguda. En aquest sentit també recull que les circumstàncies en què es realitza la investigació han de preveure la seguretat física, emocional i psicològica de l’infant, i que els valors bàsics en les recerques han de ser integritats: respecte a les persones, beneficència i justícia.

Tal i com hem pogut anar intuït, donar resposta a aquestes preguntes té una estreta relació amb una altre columna important en aquesta recerca que és dur a terme investigació inclusiva. *“En un interessant treball sobre la investigació en el camp de les dificultats d’aprenentatge Walmsey (2004) estableix una clara diferència entre investigació sobre inclusió i investigació inclusiva. La investigació inclusiva, assenyala aquesta autora, és aquella que es caracteritza no tant per centrar la seva anàlisi en els processos d’inclusió pròpiament dits com per ser una investigació en què els participants, lluny de ser considerats subjectes passius sobre els quals s’investiga, estan implicats en l’estudi. I ho estan precisament pel reconeixement que es fa dels mateixos com a font activa de coneixement social. Aquesta implicació en el procés d’investigació pot prendre no obstant això diverses formes i graus que poden ser reflectits en dues tradicions metodològiques ben conegudes: la tradició participativa i l’emancipadora (Chapell, 2000). Mentre que la investigació participativa emfatitza el compromís dels investigadors per treballar amb els participants en l’estudi, la investigació emancipadora assumeix un compromís més gran i planteja la necessitat que les persones objecte d’estudi controlin el procés d’investigació, a l’entendre que només es legitima el mateix si suposa un procés d’alliberament per als participants. Tenen en comú ambdues tradicions per tant, el fet que suposen la creació de processos de recerca inclusivius, tant pels tipus de participació proposats, com per les metodologies i estratègies d’investigació que desenvolupen”* (Parrilla 2009, pp.102-103). És en aquest sentit, també, que trobem certes dificultats en definir la nostra investigació com a participativa o emancipadora, o bé també, que ens resultava massa agosarat parlar, en el nostre estudi, d’emancipació. Així doncs, podríem dir que la recerca és participativa amb voluntat emancipadora.

En una àmplia revisió sobre els tipus de recerca en inclusió, Erten i Savage (2012) parlen de les tensions encara existents entre els diferents àmbits d’estudi al voltant d’aquesta qüestió. Tal i com assenyalen aquests autors, hi segueix havent un bloc important de treballs acadèmics estretament vinculats a l’educació especial que qüestionen un dret fonamental com és la inclusió i que, a més, no tenen en compte el punt de vista de les persones discapacitades. A més, les recerques en educació especial centrades en l’eficiència i l’eficàcia en termes d’alumnes “mitjana” proporcionen un instrument adequat als investigadors d’educació especial per fer front a diversos i contradictoris comportaments de les persones, deixant de banda els relats descriptius d’aprenentatge dels alumnes, la seva comprensió, la complexitat de les interaccions entre les persones dins els grups socials i les institucions, en definitiva ignorant la naturalesa holística dels fenòmens (Dudley-Marling i Gurn, 2012). Per tant, un tipus de recerca que es situa lluny d’anar construint un marc teòric i metodològic que contribueixi a la construcció de les identitats dels col·lectius més vulnerables de ser exclosos (Slee, 1997). Per a Susinos i Parrilla (2013, p.92), avui encara trobem eleccions metodològiques que havíem assumit i donat per vàlides que s’han de revisar o canviar, *“ens interessa promoure un model de recerca que proporcioni l’oportunitat de pensar la inclusió i l’exclusió més enllà de les fronteres disciplinàries que tradicionalment l’han emmarcat. Aquesta opció suposa transgredir les fronteres tradicionals, però també obrir espais en els nostres treballs que afavoreixin el diàleg de col·lectius que habitualment no han estat presos en consideració, sense veu reconeguda per la investigació”*.

Tal i com hem vist, la recerca inclusiva és aquella que inclou la participativa i l’emancipadora. Ara bé, és també aquella que posa fortament el seu èmfasi en partir dels interessos expressats o dificultats manifestes de les persones amb diversitat funcional, i en la que hi estan involucrades no només com a fonts d’informació o dades, sinó com a membres actius (Oliver, 1997; Johnson, 2009). A banda del fet que la investigació ha d’abordar les qüestions que realment importen a les persones amb diversitat funcional, Nind i Vinha (2014) hi afegeixen que ha de conduir en última instància a millorar la seva vida, representar els seus punts de vista i experiències, i, reflectir el tracte amb respecte per part de la comunitat d’investigació. Per la seva banda, Barton (2003) i Johnson (2009) posen l’èmfasi en la preocupació per la justícia social, l’equitat i la ciutadania, és a dir, l’eliminació de les barreres que impedeixen la participació activa.

Tot i que Oliver (1997), reflexionant al voltant d’aquestes qüestions metodològiques, i partint de les aportacions de Zarb (1992), arriba fins al punt de plantejar-se que la recerca emancipadora és falsa, va seguir treballant en

aquesta línia pel que suggeria que aquest tipus de recerca podia aportar. Quan aquest autor exposa que la recerca emancipadora és falsa, ho fa repensant el paper de la investigació en el procés d'emancipació, ja que per a Oliver, la investigació només pot ser jutjada com a emancipadora a posteriori. Al seu entendre, un no pot fer investigació emancipadora, un només pot participar com a investigador amb els que tractem d'emancipar. Per tant, la qüestió en el paradigma d'investigació emancipadora, no és la manera com donar poder a les persones, sinó què pot fer la investigació per contribuir i facilitar el procés d'emancipació. Amb tot, com dèiem, Oliver hi va seguir treballant ja que considerava que aquesta era l'opció de recerca més respectuosa amb les persones discapacitades i l'única que podia evitar que aquestes persones veiessin les investigacions com una violació de la seva experiència o com a quelcom irrellevant per a la millora de les seves circumstàncies i qualitat de vida (Oliver, 1992).

Des del paradigma participatiu i emancipador existeix certa preocupació, no només per repensar els aspectes de control o producció de la recerca, sinó també per repensar els recursos necessaris per dur-lo a terme. Zarb (1992) arriba a la conclusió que només la recerca participativa és possible, ja que a banda del problema del control de la investigació, allò que dificulta realment és el control dels recursos. No obstant això, han estat molts els autors que no han escatimat en esforços per trobar la manera/recursos com incloure aquelles persones més vulnerables de ser excloses com a participants eficaços en la investigació, un debat que continua obert (Harrington et. al. 2014). En aquest sentit, Snelgrove (2005) exposa que els investigadors hem d'estar preparats per a ser innovadors en els nostres mètodes per a donar resposta a aquesta dificultat. Una dificultat que serà variable en funció de les persones implicades i la naturalesa del projecte (Walmsley, 2004). Davant d'aquesta situació la proposta d'autors com Walmsley (2004) o Nind i Vinha (2014) és incorporar persones de suport entre l'investigador i la persona amb diversitat funcional, o bé, la de Johnson (2009) i Koenig (2012) que consisteix en dur a terme un treball previ amb les persones amb diversitat funcional per a que puguin participar en termes de recerca, o bé, la de Harrington et. al. (2014), Brookes et. al. (2012), Deguara et. al. (2012) o Michell (2012), que proposen incloure estratègies de comunicació i suports visuals per facilitar la comunicació i la participació. Val a dir que tot i que són propostes que resulten molt interessants continuen deixant alguns buits en funció de les persones i la naturalesa del projecte com és el cas d'aquesta recerca, en la que s'ha procurat donar veu i fer partícip un infant que no comunica a través de les paraules i que no comparteix codis ni amb la persona de suport ni amb els investigadors.

Quan Barton (2011) explica la intenció amb la que va néixer *Disability and Society* posa sobre la taula també aquestes qüestions, ja que la finalitat d'aquesta revista era justament animar el debat i establir diàlegs que permetessin noves formes d'investigació. Amb els autors que van iniciar aquests debats compartim la preocupació per les persones discapacitades i el compromís amb la veu. Un compromís amb una veu que ha de permetre una representació i participació més real de les persones amb diversitat funcional en les recerques (Susinos i Parrilla, 2008). Un compromís que fugi dels obstacles que la cultura del treball individual, la pressió pels resultats i la competició en el camp universitari imposa a les relacions d'investigació (Barton, 2011).

#### 1.2.4 La veu de les persones.

---

En el transcurs d'aquesta recerca, hem hagut de lluitar per no deixar-nos influenciar pels supòsits relacionats amb el diagnòstic, o per una tradició investigadora que ha deixat al marge les opinions dels infants, o pels pocs estudis realitzats d'aquest tipus, o per les dificultats comunicatives associades a una diversitat funcional. Però no per aquests motius, com exposen Harrington et. al. (2014), hem de deixar de procurar sortir de les restriccions i maximitzar la participació de les persones amb diversitat funcional en les recerques. En aquest sentit compartim la mirada de Susinos i Parrilla (2013) quan expliquen que per a elles és essencial que les metodologies usades en la investigació estiguin compromeses amb el doble objectiu de donar veu i escoltar de manera autèntica els protagonistes dels estudis. Aquesta és una altra de les columnes sobre les s'ha sostingut aquesta recerca, la veu de les persones amb diversitat funcional. La raó d'aquesta elecció ha estat que la investigació inclusiva no té sentit al marge de les veus i necessitats d'aquells les vides dels quals s'està estudiant (Parrilla, 2010; Parrilla i Sierra, 2015). Els infants que han estat més propers a l'exclusió tenen moltes coses a dir en relació a les seves experièn-

cies, les barreres a l'aprenentatge, les actituds del professorat, les relacions amb els companys, la construcció de la seva identitat, etc. No es tracta només de que la seva veu sigui la més acreditada, autoritzada i legitimada, en tant que persones que viuen aquestes situacions a la seva pròpia pell (Basnett, 2001; Oliver, 1992; UNICEF, 2013; Wilson, 2004), sinó que, a més a més, l'aportació que ens poden fer al coneixement de la seva situació és molt important per a poder-la transformar (Abberley, 1998). En definitiva, allò que ens explica la frase que s'ha usat com a eslògan dels moviments de persones discapacitades, “*res per a nosaltres sense nosaltres*” (Barton, 2009).

Tal i com explica Wilson (2004) en la “*Disability Rights Commission research*”, per a que les veus dels joves amb diversitat funcional siguin escoltades en la política i es tinguin en compte en la planificació, i així com també es pugui garantir la igualtat d'oportunitats en educació, és necessària la seva participació en les recerques. Des de fa uns anys la tendència ha estat donar veu als infants per a la participació en la transformació democràtica i inclusiva de les escoles. És a dir, com a un element per a garantir la divisió del poder i la participació de les persones més vulnerables de ser excloses en les investigacions, però també com a element/pràctica d'innovació a les escoles. Una mostra d'aquestes experiències són les dutes a terme per Cuomo (1999, 2004), Cuomo i Bacciaglia (2005), Gray i Winter (2011), Ferguson, Hanreddy i Draxton (2011), Fielding (2004, 2011, 2012), Grion i Cook-Sather (2013), Leiceste i Lovell (1997), Messiou (2006, 2012, 2014), Rojas, Haya i Lázaro (2012), Rudduck (1999); Rudduck i Flutter (2007), Susinos i Ceballos (2012), Susinos i Haya (2014), Tonucci (1997, 2004), Koutsouris (2014). Aquests estudis han fet “*precisament de la participació de l'alumnat el seu punt de mira. No només ha reclamat el dret dels estudiants a ser escoltats sobre els diferents aspectes de la vida escolar, sinó que també ha defensat la seva participació legítima en la mateixa, ha documentat com fer d'aquesta participació un procés autèntic, quan es confia en les possibilitats de reflexió, diàleg i acció dels nens. UNICEF (2003) ha descrit aquest procés com inclusiu en sí mateix, ja que suposa passar “d'un món exclusivament definit pels adults a un altre en el qual els nens contribueixen a construir el món en què volen viure” (p. 358). Aquest interès en les veus dels alumnes es connecta també amb la consideració de nens i joves com a persones amb dret a ser escoltades i tingudes en compte (Lewis et al., 2004). En aquesta línia s'han desenvolupat nombrosos treballs que coincideixen a assenyalar la conveniència d'escoltar i implicar els nens i joves en les decisions que els concerneixen*” (Parrilla, Martínez i Zabalza, 2012, p. 123).

Reivindicar l'escolta de les veus dels infants, però, no és només una qüestió dels treballs que es desenvolupen. Aquestes veus no poden ser ignorades amb tanta facilitat, impunitat o de forma tant gratuïta perquè des de fa dècades s'ha reconegut en diverses declaracions internacionals el dret dels infants a expressar les seves opinions i a ser escoltats sobre aquells aspectes que els afecten. Des de l'aprovació el 1959 dels drets de l'infant fins a la *Convenció sobre els Drets del nen: Els drets dels infants amb discapacitat* (ONU, 2006a) i també en els darrers informes (OACDH<sup>96</sup>, 2014a i b) es dona molta importància a la veu de les persones (un aspecte recollit fins i tot en articulat específic). Tot i que gran part de la massa social ho ignora, als infants amb diversitat funcional també se'ls ha reconegut el dret a expressar la seva opinió lliurement en tots aquelles assumptes que els afecten, se'ls anima a assumir responsabilitats creixents en les decisions a prendre i es prescriu que rebran els suports necessaris per a poder exercir aquest dret. Tant és així que en l'article 3 (ONU, 2006a) s'especifica fins i tot que *l'interès superior de l'infant “ha de ser la base per elaborar els programes i les polítiques i s'ha de tenir degudament en compte en tot servei prestat als nens amb discapacitat i qualsevol mesura que els afecti”*.

Tot i els drets reconeguts, la veu dels infants sol ser ignorada, i la d'aquells infants amb diversitat funcional encara més. És per això que l'escolta activa i posar atenció a les seves necessitats és quelcom sempre apropiat (Batchelor, 2006). “*En un temps en el que s'assumeix que educació i aprenentatge és el mateix, és important recordar que les escoles són només una manera d'enfocar la tasca educativa, que hi ha altres objectius legítims, i que algunes vegades, les escoles obliden i fins i tot corrompen les seves responsabilitats educatives. Per tant necessitem ser conscients en el nostre enfocament de veu de l'alumnat, que els propòsits humans que donen legitimitat a*

---

(96) Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.



*l'educació són més amplis, que del seu goig i la seva esperança depenem per a la nostra supervivència com a espècie. Quan escoltem als joves, quan ells ens escolten, quan els membres de l'escola es comprometen mútuament en el seu treball compartit, s'han d'escoltar sempre dins d'un marc més ampli i profund de ser i arribar a ser humà”* (Fielding, 2011, p.51).

Si la finalitat és recollir les veus dels participants de les recerques, especialment les narratives en són un vehicle privilegiat, ja que són aquestes les que ens permeten posar èmfasi en les experiències com a font del coneixement social, recuperar el punt de vista singular de les persones, posar l'accent en allò particular i en la dimensió emotiva de les experiències (Susinos i Parrilla, 2008). Ara bé, els investigadors que es preocupen per a recollir la veus dels infants es poden trobar amb dos grans dificultats (Fielding, 2011). Aquestes poden ser el baix nombre d'estudis que hi ha (Connor, 2009; Harrington et. al. 2014; Fielding, 2011) o la forma en com es recullen, interpreten i s'utilitzen les veus (Connor, 2009; Harrington et. al. 2014; Fielding, 2011). A més a més, de la mateixa manera que hem vist que trobàvem dificultats per a garantir la participació de les persones amb diversitat funcional en funció de les persones implicades i la naturalesa del projecte (Walmsley, 2004), el mateix succeïx quan ens plantegem com recollir i interpretar les seves veus.

### 1.3 El Mètode biogràfico-narratiu (història de vida).

---

Resulta molt significatiu que quan alguns estudiosos britànics (dins Barton, 1998) publiquen al voltant del model de conceptualització i acció “de” i “amb” les persones amb diversitat funcional, en termes de recerca recullin un capítol que consideri la “*Discapacitat: un mètode de investigació concret*”. Entrant en la seva línia de pensament, quan vam poder consultar aquest capítol del llibre, escrit per Tim Booth, teníem molta curiositat per descobrir quin era la que aquests autors representants del *model social*, consideraven que havia de ser la forma d'investigació més adequada amb les persones amb diversitat funcional. Tal i com es deu haver pogut intuir en les pàgines precedents, l'enfocament pel qual opten és aquell que respecti i projecti les veus de les persones amb diversitat funcional, que tantes vegades han estat silenciades. En aquest sentit, la metodologia biogràfico-narrativa ens permet donar veu, dialogar i escoltar les interpretacions que les persones realitzen de la seva pròpia experiència (Parrilla, 2009; Susinos i Parrilla, 2008, 2013), considerant-les el “testimoni expert” (Booth, 1998). Tant si es tracta d'una experiència d'inclusió com d'exclusió, el caràcter processual d'aquesta exigeix assumir una dimensió subjectiva (Parrilla, 2009) i el converteix en un fenomen vital que pren sentit des de la perspectiva i narració dels protagonistes, la qual pot ser recollida a partir d'una metodologia biogràfico-narrativa (Susinos i Parrilla, 2013).

Aquest tipus de recerca facilita l'accés als punts de vista i l'experiència dels grups oprimits, silenciats, ignorats, que no disposen del poder de fer sentir la seva veu en els àmbits acadèmics (Booth, 1998), amb la voluntat d'atorgar-los l'autoritat que altres metodologies més tradicionals els han denegat durant molt temps (Pujadas, 2000; Susinos i Parrilla, 2013). Connor (2009), utilitzant les paraules de Richardson (1997), afirma que el mètode narratiu és el més proper a l'experiència humana, i que es manté al servei dels discursos alliberadors cívics i projectes socials transformadors. Escoltar les veus de les persones suposa una forma més participativa d'investigació (Connor, 2009; Moral, 2006). Una forma d'investigació que a partir de les veus dóna valor i procura captar la riquesa dels significats en les experiències humanes com motivacions, desitjos, sentiments, suports a la seva identitat, els impactes percebuts, expectatives, entre d'altres (Bolívar, 2002; Bolívar i Domingo, 2006). En aquest sentit, les històries de vida restauren el component emocional de l'experiència humana tantes vegades exterminat pels mètodes de investigació positivistes (Booth, 1998).

En les històries de vida les persones amb diversitat funcional són importants. Lluny de considerar-les fonts de dades o objectes d'estudi, es vol donar valor a la seva identitat i integritat i, partint de la seva veu, reflexionar sobre les pràctiques que s'hi estan portant a terme (Booth, 1998). En aquest sentit les històries ens poden ajudar a fer tangibles aspectes abstractes ja que es recolzen en una experiència real, ens ofereixen una mirada inusual sobre determinades problemàtiques o solucions, ens permeten entrar al món de la identitat, dels significats i el saber

pràctic vinculat a la vida diària, les interrelacions, entre d'altres coses (Bolívar, 2002; Bolívar i Domingo, 2006). Concretament vinculat a l'àmbit de l'educació, Bolívar, Domingo i Fernández (2001) valoren molt positivament la gran quantitat de temes que poden ser estudiats biogràfico-narrativament, especialment aquelles qüestions sovint oblidades per la investigació educativa i l'administració com és la vida dels alumnes.

No serem nosaltres qui ara descobreixi aquesta metodologia sinó que des de fa molts anys ha tornat a ocupar el lloc que li pertocava en el món de la recerca (Bolívar, 2002; Bolívar i Domingo, 2006; Pujadas, 2000). Els mètodes narratius són variables en funció de les seves formes i dels seus propòsits (Booth, 1998). La distinció més habitual que es realitza en el mètode biogràfic (Bertaux, 1999, 2005; Pujadas, 2000, 2010a; Bolívar i Domingo, 2006; Bolívar, Domingo i Fernández, 2001) és entre els *relats de vida* (“*life story o récit de vie*”) que consisteixen en la narració d'una vida com la persona l'explica i l'ha viscut i les *històries de vida* (“*life story, historie de vie*”) (per la que ens hem decantat en aquest treball) que correspon a l'estudi ampli de la vida d'una persona que inclou el seu propi relat però que recull també informacions biogràfiques extretes d'altres fonts i en el que se sol respectar l'ordre cronològic. Pujadas (2000) matisa al respecte, que la història de vida constitueix el text que arriba finalment al lector, resultat d'un procés d'edició en el que la iniciativa i treball corresponen a l'investigador però en la que la persona biografiada té drets de coautor (com per exemple decidir sobre la informació publicable). Per tant, un procés que sorgeix de la interacció entre investigador i investigat (Koenig, 2012).

Aquesta consideració especial de la persona, lluny de ser tractada com una dada, sinó considerant-la el “testimoni expert” (Booth, 1998) de la realitat social a la que es pretén aproximar, suposa un trencament epistemològic que busca una font de coneixement social vinculat a la subjectivitat més que a regles metodològiques deshumanitzadores (Pujadas, 2000). *“La investigació biogràfica (...) comporta un enfocament específic de recerca amb la seva pròpia credibilitat i legitimitat per a construir coneixement en educació. Reclama, per tant, un mode distintiu del paradigma qualitatiu convencional, sense limitar-se a una metodologia de recol·lecció i anàlisi de dades. En aquesta mesura, altera alguns supòsits dels modes assentats d'investigar, fent d'aquesta pràctica quelcom una mica més accessible, natural o democràtic. Comptar les pròpies vivències i “llegir” (en el sentit d’interpretar”) aquests fets i accions, a la llum de les històries que els actors narren, es converteix en una perspectiva peculiar d'investigació”* (Bolívar, 2002, pàg. 3). *Fet que, com el mateix Bolívar explica, ha de suposar la recomposició de les categories epistemològiques tradicionals, del que s'entén per fer ciència, i del tipus de coneixement que aporta la investigació narrativa enfront de la investigació formal. “Els criteris habituals (validesa, generalització, fiabilitat) de legitimitat han començat a trontollar. La investigació biogràfico-narrativa incrementa aquesta crisi introduint una “fissura” entre l'experiència viscuda i com s'ha de representar en el discurs de la investigació. Emergeix, doncs, amb tota la seva força, la materialitat dinàmica del subjecte, les seves dimensions personals (afectives, emocionals i biogràfiques), que només poden expressar-se per narratives biogràfiques en ciències socials* (Chamberlayne, Bornat i Wengraf, 2000)” (Bolívar, 2002, pàg. 3).

Sense desplaçar-nos molt d'aquest discurs Bolívar (2002, p. 9) recull una taula (*Taula 1*) que segons Bruner estableix les diferències de les formes de coneixement científic en l'estudi de l'acció humana, que ens sembla molt clarificadora i que pot ajudar a comprendre l'opció presa en aquesta recerca.

	Paradigmàtic (Lògic-científic)	Narratiu (Literari-històric)
Caràcters	Estudi “científic” de la conducta humana. Proposicional.	<i>Saber popular</i> , construït de manera biogràfico-narrativa.
Mètodes de verificació	<i>Argument</i> : procediments i mètodes establerts per la tradició positivista.	<i>Relat</i> : hermenèutics, interpretatius, narratius, etcètera.
Discursos	<i>Discurs de la investigació</i> : enunciats objectius, no valoració, abstracte.	<i>Discurs de la pràctica</i> : expressat en intencions, desitjos, accions, històries particulars.
Tipus de coneixement	Coneixement <i>formal</i> , explicatiu per causes-efectes, certesa, predecible.	Coneixement <i>pràctic</i> , que representa intencions i significats, versemblant, no transferible.
Formes	<i>Proposicional</i> : categories, regles, principis. Desapareix la veu del investigador.	<i>Narratiu</i> : particular i temporal, metàfores, imatges. Representades les veus d’actors i investigador.

Taula 1

Tot i que amb la representació d’aquesta taula pugui semblar que s’estableix una dicotomia molt clara entre una forma d’aproximació i l’altra, el ventall de possibilitats que permet la recerca són molt àmplies. Així, hi ha estudis que en el seu disseny opten per posar l’èmfasi en diferents aspectes omplint una gamma que va des de les històries de vida de relat únic, passant per les històries de vida corals, fins a arribar a aquelles recerques que fan ús de les fonts orals com a cites en el marc d’un text acadèmic elaborat a partir d’altres formes d’anàlisi normalment de tipus objectivista (Pujadas, 2000).

*“Finalment, podríem dir, com a conclusió de tot el que s’ha dit, que la investigació que un emprèn no és irrellevant ni per al desenvolupament general del coneixement, ni per a les polítiques socials que se’n deriven, ni, per tant, per a la vida de les persones que haurien beneficiar-se de tot això. Però, tampoc són innòcues en última instància per la pròpia biografia de l’investigador. Per això, ens agrada creure, tal com afirma Plummer (2005, p.13), en arguments de Norman Denzin, que “els investigadors han de prendre partit, han d’investigar assumptes que siguin biogràficament rellevants per a sí mateixos, han de prestar atenció a experiències rellevants per a ells, han de privilegiar el llenguatge dels sentiments i les emocions sobre el de la racionalitat i la ciència, han d’examinar múltiples discursos, han d’escriure textos polifònics, a diverses veus, que incloguin l’experiència del propi investigador. Això portaria a un nou compromís amb un projecte auto-reflexiu, moral i polític a les humanitats i a les ciències socials” (Susinos i Parrilla, 2008, p. 168).*

#### 1.4 La Investigació-acció.

Sovint, la discussió en el nostre context està encara massa centrada en valorar si les experiències inclusives són positives, si permeten o no l’excel·lència, si són possibles o serien necessaris més recursos, entre d’altres. Aquesta

és una discussió estèril. La inclusió és un dret del que tots els infants haurien de gaudir. Així doncs, partint de que la inclusió és quelcom irrefutable, les energies s'haurien de destinar a pensar com oferir-lo amb el màxim de qualitat possible. És en aquest sentit que guanya interès la investigació-acció, i més encara, si entenem que l'educació inclusiva, a banda d'un dret, és com un estat general de millora de l'escola (Erten i Savage, 2012).

L'acció en investigació és quelcom que no ha estat molt ben vist des de determinats paradigmes, però contràriament a aquests pensaments, Moral (2006) recollint les paraules de Hostetler (2005), explica que una bona recerca no és únicament qüestió de la utilització de bons procediments de recollida i anàlisi de dades, sinó que s'ha de valorar per com ofereix resultats beneficiosos per a la millora de la vida de les persones que estudia. Bartolomé (1992) i Sandín (2000), consideren com a criteri rellevant per a la validesa en la recerca qualitativa el caràcter transformador que aquesta imprimeix, per tant, la constatació de que el canvi en les pràctiques que s'estudien s'ha realitzat.

La investigació-acció “no és només una ajuda per resoldre els problemes de la pràctica, sinó que és un procés per problematitzar la pràctica, és a dir, per descobrir la naturalesa problemàtica de l'ensenyament i per a, problematitzant-la, reorientar el sentit de la mateixa, així com la nostra valoració del que aquesta hauria de ser; al que hauria d'aspirar” (Contreras, 1994, p. 14). És en aquest sentit doncs que pot realitzar una gran contribució a la tendència inclusiva de les escoles. La investigació-acció ha estat duta a terme d'una forma individual durant anys pels propis mestres per a comprendre i reflexionar sobre la seva pròpia pràctica (Ainscow, 2001b, 2003; Rodríguez, Gil i García, 1996) però també pot concretar-se de forma cooperativa (Bartolomé i Anguera, 1990; Bartolomé, 1994), una situació que té lloc quan s'uneixen els esforços de persones vinculades a institucions considerades amb un caràcter més teòric-formatiu (com pot ser la universitat) amb els de persones d'una institució centrada en la pràctica d'aquesta teoria (com pot ser l'escola), per treballar sobre problemàtiques que preocupaven a ambdues institucions.

Tot i que han estat diversos els autors que han proposat diferents fases per a la investigació-acció (Rodríguez, Gil i García, 1996), les més properes als nostres plantejaments són les que proposa de forma general Contreras (1994). Aquest autor, com els altres, entenen aquestes fases com a part d'un cicle:

- La primera que recull és la de *definició d'un problema*, que consisteix en la indagació, identificació i definició d'aquelles situacions que surten dels ideals i que per tant volem canviar i millorar.
- La segona fase correspon a l'*anàlisi del problema i recollida de dades*. En aquesta fase, Contreras (1994) fa una aportació que considerem molt significativa, i que ha estat decisiva en aquesta recerca, ja que explica que és bo que prèviament a la recollida de dades ens aturem uns instants per a l'anàlisi del problema en sí. Explica l'autor que tot i que en el moment en el que definim el problema pensem que ja sabem de què estem parlant, l'anàlisi d'aquest i dels termes que hem usat per a definir-lo ens pot ajudar, en primer lloc, a comprendre millor la naturalesa (“real”) i també la perspectiva i els supòsits dels quals partim davant del problema, i, en segon lloc, aquesta anàlisi pot orientar la recerca d'informació (al fet que Cuomo (1999) afegeix que és positiu que sigui de diferents fonts) i la recollida de dades necessària per a la següent fase. Cuomo (1999) assenyala la importància de fer prendre consciència als mestres que aquesta fase és molt significativa per a les resolució de les situacions.
- La tercera fase és la que correspon a l'*anàlisi i reflexió*. Un cop recollides les diferents dades i informacions disposem de material per a analitzar i comprendre de forma global la problemàtica i aquelles característiques i circumstàncies que la converteixen precisament en problemàtica. En el nostre cas procuràvem partir principalment de la veu de l'infant amb qui realitzàvem recerca. A aquesta fase, Cuomo (1999) a banda de l'*anàlisi i reflexió* hi afegeix l'elaboració d'hipòtesis per a la comprensió de la situació i per a la possible acció. Aquest element era de molta utilitat en el nostre cas ja que l'infant no comunicava a través de la parla. Cuomo, Illán i Imola (2010) hi afegeixen un altre element ja que porten a terme processos d'*investigació-*

*formació-acció*. Per tant, hi ha, previ a l'acció, i si és necessari, formació amb el grup de treball per tal de poder oferir una acció el màxim d'ajustada a les necessitats de la problemàtica plantejada.

- La darrera fase del cicle és la *proposta d'acció*. Compartim plenament el caràcter que els autors com Contreras i Cuomo atribueixen a aquesta fase. Es tracta de que les *propostes d'acció* tinguin sempre un sentit hipotètic que sempre que es porta a terme una acció per a la millora d'una situació s'ha d'avaluar per a valorar-ne el funcionament. Aquesta avaluació ens aportarà nova informació per a començar el cicle de nou per la primera fase. Finalment només volíem afegir que en aquesta darrera fase tant Cuomo i Imola (2008) com Cuomo, Illán i Imola (2010) assenyalen la necessitat d'adoptar una forta actitud exploratòria.

### 1.5 Estudi de cas.

---

Sovint, els estudis de cas no han estat molt ben considerats en l'àmbit de la recerca per la manca de representativitat. No obstant, "*L'aproximació humanista a la realitat social posa en relleu el testimoni de les persones, com a via per apropar-nos a les experiències vitals i a les situacions significatives per als actors socials. La preocupació per la representativitat passa a un segon pla. Un cas no és representatiu, ni pot ser-ho mai, de res ni de ningú que no sigui el subjecte o grup social que analitzem*" (Pujadas, 2010c, p.195). L'estudi de cas ens permet explicar una realitat i realitzar una aportació al coneixement. Un coneixement que no és representatiu, ni generalitzable, però sí transferible.

L'elecció dels casos en certa forma condiciona molt tant el plantejament, com el procés d'elaboració com el resultat final de la recerca. Fent cas omís d'alguns dels criteris que Stake (1998, 2010) planteja per a l'elecció dels casos, com que siguin fàcils d'abordar o que siguin bons informadors, nosaltres ens vam decantar per un cas complex tot i que podia suposar un gran risc. Ara bé, sí que vam seguir les indicacions d'aquest autor quan fa referència a que els casos ens permetin aprendre i profunditzar i, que mostrin la voluntat de ser seguits.

## 2. Disseny de la investigació.

---

### 2.1 Disseny metodològic.

---

Després del recorregut pel marc metodològic de la recerca és el moment de veure com aquest s'ha concretat al nostre estudi. Cal destacar, en primer lloc, que el disseny d'aquesta investigació és *emergent*. S'ha anat construint a través dels diferents esdeveniments, convertint-se en un procés continu de presa de decisions orientat pel propi procés (Cardona, 2002), amb la humilitat de qui està aprenent i ho vol fer bé i assumint que es pot equivocar. Aquest fet, ens ha portat a anar redefinint la recerca a mesura que avançava adaptant-la a les noves circumstàncies, a aproximar-nos de forma notable als participants, però sobre tot a reflexionar críticament de forma constant sobre la manera com la dúiem a terme per a intentar legitimar-la més enllà de l'autoritat concedida a l'enfocament metodològic (Susinos i Parrilla, 2013). El fet que com a investigadors ens haguem estat formulant qüestions ètiques com les que hem recollit d'Oliver (1992, 1998), Barton (1998, 2009) i Parrilla (2007, 2010) porta a la necessitat de que el disseny metodològic sigui obert. És per tot això que compartim plenament les reflexions de Parrilla i Susinos (2005, p. 21) quan expressen que *“La investigació qualitativa s'ha transformat tant, ha adoptat tantes formes, ha patit tantes ruptures i és tantes coses a la vegada que el nostre reconeixement d'estar immersos en la mateixa significa que assumim, i ens enfrontem en aquest estudi a àmplies dosis d'incertesa, contradicció i inseguretat. També a reptes i qüestions que estimulen la creativitat, la implicació personal en el treball, la reflexió conjunta i l'obertura mental i emocional”*.

### 2.2 Objectius de la recerca.

---

Tal i com acabem de veure, el disseny d'aquesta recerca ha estat emergent (Cardona, 2002). És per aquest motiu doncs, que també la definició dels objectius ha estat llarga laboriosa i canviant. Llarga perquè des del primer plantejament fins a la darrera concreció han transcorregut moltes hores de reflexió sobre quins objectius havien de conformar aquest treball i quin havia de ser el seu format. Laboriosa, degut al fet que en totes aquestes hores de reflexió hi ha hagut un treball molt intens. No ens podíem oblidar del pes que té aquesta part en un treball de tesi ja que es tracta del plantejament més bàsic que guiarà tot el camí que ve darrera. I, finalment, canviant perquè va existir durant aquest temps certa discrepància entre el que nosaltres preteníem o ens hagués agradat en un inici i el que la realitat ens permetia o requeria. No obstant, quan la realitat d'estudi no ens permetia determinades aproximacions ens n'oferia d'altres tant o més interessants i en requeria algunes amb les que no comptàvem a l'inici.

Lluny del controlar variables, o partir d'un disseny experimental, les pretensions d'aquesta recerca són: *conèixer, reconstruir, analitzar i valorar l'origen, el procés i l'impacte de l'escolarització/inclusió educativa d'un infant, vulnerable de ser exclòs per motius de diversitat funcional, a través de la seva història de vida.*

És el plantejament d'aquest objectiu general el que marca l'estructura i el format dels objectius específics. Aquests estan distribuïts en tres grans blocs. Un primer bloc que correspon a l'origen. Ja sigui l'origen de la situació inclusiva comarcal en general, com el de la situació d'escolarització de l'infant en particular. Tot i no tractar-se d'una de les finalitats principals d'aquest treball, hem inclòs en aquest primer bloc un objectiu referent també a l'origen de la situació comarcal perquè enteníem que podia explicar i donar un marc de referència contextual al procés d'escolarització/inclusió educativa de l'infant escollit. També, tot i no estar recollit ens els objectius, en la història de l'infant que es recull en aquest informe de tesi hi hem afegit l'origen i situació de la vida d'aquest infant perquè és en gran part aquest origen, i la situació en la que es trobava, allò que ens explica qui és aquest infant. Un segon bloc que correspon al procés d'escolarització/inclusió educativa viscut per l'infant que hem escollit com a cas a seguir, i finalment, un tercer bloc que correspon a l'impacte d'aquest procés.

Notareu a més, tal i com es planteja a l'objectiu general, que s'ha volgut, en la mesura del possible, conèixer,

reconstruir, analitzar i valorar els continguts pertanyents a cadascun dels blocs. És per aquest motiu, que en el plantejament dels objectius hem intentat mantenir una estructura semblant al llarg de tots els blocs i donar-li coherència al resultat final.

Arribats a aquest punt, i prèviament a presentar els objectius d'aquest treball, és necessari aclarir el motiu pel qual al segon bloc hi vàrem haver d'incloure un conjunt d'objectius que a priori podrien semblar d'una naturalesa llunyana a l'objectiu general de la tesi, tot i que tenen una raó de ser. Ens referim als objectius sobre el procés d'assessorament/col·laboració (O.5 i O.6) que hem compartit amb aquesta escola. Tal i com exposàvem a l'inici d'aquest apartat (quan fèiem referència al fet que l'elaboració dels objectius va ser canviant), va existir, durant un període de temps, certa discrepància entre el que nosaltres preteníem en un inici i el que la realitat ens permetia i requeria. En un inici el plantejament d'aquest treball era únicament descriptiu i analític/interpretatiu, amb la finalitat de reconstruir les vivències històriques de la vida de l'infant escollit, partint i considerant-lo l'únic informant/narrador de la seva vida. No vam abandonar en cap moment la idea de que l'infant de qui volíem conèixer la vida fos el protagonista clau (ja que es tracta d'un aspecte que respon a un dels elements estretament vinculat a l'opció metodològica emprada en aquesta recerca que és que sigui inclusiva i compromesa amb la persona, ètica i en el marc del *model social de la discapacitat*) però sí que el fet de que no es comunicués a través de la parla ens va fer replantejar els objectius inicials. No podíem reconstruir la seva vida històrica a través de la seva veu<sup>97</sup>, perquè no parla.

El que sí que podíem fer, però, era escoltar el que ens digués en el moment contemporani. Teníem, per tant, el repte de pensar com donar-li veu, és a dir, d'intentar escoltar què ens comunicava. D'aquesta manera la seva veu emergia a la recerca. Aquest fet però, requeria que la investigació adoptés, a més de l'històric, un caràcter de contemporaneïtat. És per tant, en l'intent d'escoltar aquest infant, i en el de millorar la seva situació vital i educativa a través del que ens comunicués, que comença una anàlisi i replantejament de les pràctiques que es duïen a terme fins al moment<sup>98</sup>. Un replantejament i anàlisi àmplia ja que anava des de la interacció que aquest mantenia amb la seva vetlladora fins a elements més institucionals. A més a més, a aquest fet s'hi va sumar la voluntat de l'equip directiu del centre on estava escolaritzat aquest infant, de revisar les pràctiques inclusives que s'estaven duent a terme a l'escola en general i per tant ens fan la demanda de col·laborar en aquest procés.

Tot i ser conscients del volum de feina que aquesta demanda ens podia suposar creïem que havíem d'acceptar ja que, partint de les posicions ètiques de l'investigador, enteníem que els processos de recerca han de contribuir a l'intercanvi i benefici per a totes les parts. És, per tant, d'aquesta manera, com el que en un inici havia de ser una tesi amb un plantejament única i exclusivament descriptiu i analític/interpretatiu adopta també una part més activa, de canvi i empoderament.

De la Rosa (2006) recull en el seu treball una idea de Gillian Fulcher (1998, a Barton, 1998) que ens sembla fonamental per entendre aquesta tesi i és que la voluntat que hi ha darrera d'aquest treball es dirigeix més cap al possible que cap a l'ideal. Amb tot, no volem dir amb aquesta afirmació que no hi hagi la intenció d'apropar-nos al màxim al que seria ideal o que hi hagi darrera d'aquesta investigació una actitud conformista o derrotista, sinó que el que volem exposar és que hi ha una actitud humil, si bé aclarint, que des de la humilitat no s'ha deixat mai de pretendre arribar horitzons el màxim de llunyans.

Finalment, no podem deixar de citar en aquest apartat un treball d'investigació realitzat coordinadament entre les universitats de Sevilla i Cantàbria en relació a "*La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas.*" (Parrilla i Susinos 2005)<sup>99</sup>. El motiu de que en

---

(97) És important recordar que en el transcurs d'aquest treball ens referirem a la veu de l'infant en sentit figurat.

(98) Aquesta és la raó de que els subobjectius de l'objectiu O.6 estiguin organitzats partint de l'infant fins a aspectes relatius al centre.

(99) Vaig tenir la fortuna de consultar aquest treball durant una estada de recerca que la Dra. Ángeles Parrilla em va donar l'oportunitat de realitzar a la Universitat de Sevilla.

aquesta tesi es citi aquell treball no és altre que el fet que ens va semblar que el plantejament que realitzava per apropar-se al coneixement d'una realitat podia inspirar també el nostre degut a que la finalitat que perseguíem era semblant. Lògicament nosaltres vam ajustar l'objectiu d'aquest treball a la nostra realitat, que és marcadament diferent, i el resultat és el següent:

### Objectiu general

L'objectiu general que persegueix la tesi que presentem és:

*“Conèixer, reconstruir, analitzar i valorar l'origen, el procés i l'impacte de l'escolarització/inclusió educativa d'un infant, vulnerable de ser exclòs per motius de diversitat funcional, a través de la seva història de vida”*

### Objectius específics

*Bloc d'objectius vinculats a l'origen del procés d'inclusió/escolarització.*

- O.1.- Descriure i reconstruir breument l'origen del procés d'inclusió educativa dut a terme a la comarca en la qual està escolaritzat l'infant escollit.
- O.2.- Descriure i reconstruir l'origen del procés d'escolarització/inclusió educativa de l'infant escollit.
- O.3.- Analitzar i valorar/interpretar l'origen del procés d'escolarització/inclusió educativa descrita en l'objectiu anterior.

*Bloc d'objectius vinculats al procés d'escolarització/inclusió educativa.*

- O.4.- Descriure i reconstruir el procés d'escolarització/inclusió educativa de l'infant escollit.
- O.5.- Compartir part del procés d'inclusió amb l'infant escollit amb la finalitat de comprendre com es viu aquest procés des de la seva perspectiva.
- O.6.- Descriure i reconstruir el procés d'assessorament/col·laboració dut a terme amb els professionals de l'escola on assisteix aquest infant amb la finalitat de:
  - O.6.1.- Fomentar la comprensió de com es viu el procés d'escolarització/inclusió educativa des de la perspectiva de l'infant escollit i afavorir la seva participació en les decisions que es prenen en relació a aquest.
  - O.6.2.- Millorar/Transformar la didàctica de les aules on assisteix aquest infant (incorporant la seva mirada/veu) a fi d'afavorir-hi l'accés<sup>100</sup>, la participació i contribuir a un increment del seu desenvolupament personal, de les relacions interpersonals de qualitat i una millora de la situació vital.
  - O.6.3.- Fomentar l'activació de dinàmiques que tendeixin a la inclusió de l'infant escollit en el procés de presa de decisions del centre en el qual està escolaritzat (incorporant la seva mirada/veu).
- O.7.- Analitzar i valorar/interpretar el procés descrit en els objectius quatre i sis.

*Bloc d'objectius vinculats a l'impacte del procés d'escolarització/inclusió educativa*

- O.8.- Descriure i reconstruir l'impacte del procés d'escolarització/inclusió educativa de l'infant escollit.
- O.9.- Analitzar, valorar/interpretar l'impacte del procés viscut per aquest infant.

---

(100) Quan ens referim a accés en aquest objectiu l'entendem en termes de quantitat i de qualitat, és a dir que es tractava de millorar la didàctica de l'aula perquè l'infant s'hi sentís més a gust (és a dir, que hi accedís amb més qualitat) i que per tant hi pogués accedir en més quantitat d'ocasions.



La ubicació d'aquest treball en una perspectiva de recerca qualitativa té a veure amb la preocupació pel punt de vista de la persona, de la cultura i del seus significats propis i singularitats (Riba, 2007). Lluny d'experimentar, quantificar accions o objectivar, el punt de vista de la persona i la descripció de les vivències i processos que l'han envoltat, com veurem, són els elements més significatius en aquesta investigació. És cert que teníem les nostres intencions i preferències metodològiques però ha estat la realitat qui ha guiat el disseny metodològic.

Degut al fet que la tesi parteix de la investigació etnogràfica (Díaz de Rada, 2010; Pujadas, 2010a) i amb la principal finalitat de construir una història de vida (“*life history*”) (Bertaux, 1999, 2005; Bolívar i Domingo, 2006) hem utilitzat instruments com l'entrevista en profunditat (Ruiz, 2009, Mallimaci i Giménez, 2006), grups de discussió (Bolívar et.al, 2001; Muntaner, 2007), i l'observació directa (García i Casado 2008; Riba, 2007; Pujadas, 2010b), entre d'altres.

El disseny metodològic ha estat dificultós a causa de la complexitat també dels objectius plantejats. No ha resultat fàcil donar veu a un nen que no parla, amb la finalitat de partir de la seva perspectiva per al coneixement, descripció, anàlisi i millora de la seva inclusió educativa (Fielding, 2011; Porter et al. 2001), però tot i així aquesta era una de les nostres inquietuds per tal que la investigació fos inclusiva i ètica amb les persones participants (Susinos i Parrilla, 2008, 2013; Parrilla, 2010).

A aquest estudi se li suma una segona finalitat. Si la primera, i en part principal, és aquella centrada en la narració d'una història de vida, la segona és aquella centrada en el procés d'assessorament/col·laboració paral·lel. I és que a banda d'intentar donar veu i aprendre a escoltar a l'infant, aquest procés d'assessorament/col·laboració sorgeix perquè es va anar manifestant la necessitat de transformar la situació que vivia, i hi havia la voluntat explícita per part de l'equip directiu d'analitzar i transformar algunes pràctiques. És, per tant, aquesta segona finalitat, la que va provocar que aquesta investigació porti associada a nivell metodològic una part d'investigació-acció. Tampoc ens va resultar fàcil conciliar la part de recerca etnogràfica amb la investigació-acció.

Excepte per algunes qüestions específiques, com la presa de decisions singulars en relació a aspectes molt concrets de la recerca o la co-autoria de l'informe, la metodologia seguida es pot parangonar a la denominada per Bartolomé i Anguera (1990) i Bartolomé (1994) com a *investigació-acció cooperativa*, en el sentit que la situació en què ens trobàvem s'unien els esforços de persones vinculades a una institució considerada amb un caràcter més teòric-formatiu amb els de persones d'una institució centrada en la pràctica d'aquesta teoria, per treballar sobre problemàtiques que preocupaven a ambdues institucions. Sense arribar ni de bon tros a les dimensions dels seus treballs, Ainscow (2003, p.6), defineix una *investigació en col·laboració*, com un enfocament que “*preconitza una investigació pràctica desenvolupada en col·laboració amb directors de centres amb l'objecte d'assolir un millor enteniment dels processos educatius*”. La metodologia que fem servir manté també moltes coincidències amb l'enfocament que planteja Nicola Cuomo quan defineix la *investigació-formació-acció* (Cuomo, Illán, Imola, 2010, p.682): “*com una organització rigorosa considerada en una dimensió sistèmica introduïda en un procés en el que hagi permanentment un flux d'influència i canvi recíproc*”.

Un dels trets més característics d'aquest procés d'investigació-acció és el fet de tenir en compte la veu dels nens i les nenes per a la reflexió i replantejament de la millora inclusiva de les aules i del centre (Cuomo, 1999, 2004; Cuomo i Bacciaglia, 2005; Fielding, 2004, 2011, 2012; Grion i Cook-Sather, 2013; Messiou, 2006, 2012, 2014; Rudduck, 1999; Rudduck i Flutter, 2007; Susinos i Haya, 2014).

A nivell metodològic, en aquest estudi també es donen altres mostres a tenir en compte del que Barnes i Mercer (2010) anomenen pluralitat metodològica. En un primer moment aquesta investigació se situava en el definit com a estudi de cas (Quivy i Campenhoudt, 1997), però en el moment en què es va incorporar en els objectius i en la metodologia la part de l'assessorament/col·laboració al centre es va convertir, a més a més, en un estudi de cas

institucional (Garanto i del Rincón, 1992). El criteri en ambdós casos per a la selecció del cas va ser que mostrés voluntat de ser seguit (Stake, 1998, 2010).

*“Ens agradaria finalitzar aquest text reprenent les nostres primeres paraules sobre la necessitat d’emprendre investigacions essencialment compromeses amb la inclusió educativa i els principis de l’equitat en educació. En aquest camí podem servir-nos de les idees que ens proposen Laurel Richardson i Elizabeth Adams (2005) per a qui un treball d’investigació és rellevant i valuós quan reuneix almenys quatre requisits. En primer lloc un treball valuós és el que fa una contribució rellevant a la comprensió del món del social i en el qual l’autor demostra una comprensió profunda, realista i complexa de l’assumpte que s’investiga. A més, la investigació ha de cuidar els seus productes, comunicar-se de forma estètica, comprensible, ajustada a les audiències i fent ús de pràctiques creatives. Segons les autores, aquesta combinació de ciència i creativitat és més coherent amb la vida i amb les formes d’aprendre de l’ésser humà. Així, actualment comencem a parlar de com connectar la ciència i l’art i de com servir-nos de les diferents manifestacions artístiques per comunicar de forma més eficaç i més estètica les nostres troballes d’investigació de forma que pugui arribar a moltes diferents audiències. D’altra banda, el treball hauria de resoldre de forma adequada els problemes de reflexivitat, de manera que sigui possible conèixer com l’autor queda reflectit en el text, quina és la seva posició en front al problema que estudia i com es relaciona amb els subjectes de la investigació. Per últim, les autores assenyalen que la investigació ha de tenir un impacte sobre el lector a qui hauria d’afectar emocionalment, generar noves preguntes i ser al seu torn el detonant d’altres investigacions o de la posada en marxa d’alguna acció o programa determinat”* (Susinos i Parrilla, 2013, p. 96).

#### 2.4 La veu de l’infant: l’exploració en la complexitat.

---

Tal i com acabem de veure, el disseny metodològic ha resultat molt complexe, però hi ha un element al que per la seva importància i complexitat hem de tractar amb més deteniment abans de seguir amb la metodologia d’aquesta recerca. Ens estem referint al fet de donar veu a un nen que no parla, amb la finalitat de partir de la seva perspectiva per al coneixement, descripció, anàlisi i millora de la seva inclusió educativa i narra-ho a partir d’una història de vida.

Donar veu és una de les columnes que sosté aquesta recerca (tal i com hem vist a *1.2.4 La veu de les persones*) a fi de que sigui més inclusiva. Per tant, cal plantejar explícitament com donar veu al protagonista de la història. La raó d’aquesta elecció ha estat que la investigació inclusiva no té sentit al marge de les veus i necessitats d’aquells les vides dels quals s’està estudiant (Parrilla, 2010). Donar veu sobre inclusió i exclusió a les persones amb discapacitat que fins al moment han estat silenciades, és una forma de transformació de la inclusió entesa com un valor social desitjable per passar a reconèixer-la com a quelcom construït per tots els participants (Snelgrove, 2005). Al marge de les dificultats de participació que suposa la naturalesa del projecte (Walmsley, 2004), la capacitat de capturar la veu de les persones diagnosticades d’autisme és fonamental per a una comprensió en profunditat de la seva experiència, de les seves vivències a l’escola i per a la identificació les barreres i facilitadors de la seva presència, participació i progrés (Harrington et. al. 2014).

Compartim amb Snelgrove (2005) la decisió de canviar la posició dels infants amb diversitat funcional com a subjectes per la de participants de la investigació. Aquest canvi de posició, sorgeix fruit de la consciència de la manca de les seves veus en el discurs de la inclusió. Com explica aquesta autora, la veu d’aquests estudiants es troba entre les més marginades i silenciades fins i tot dins del camp de la investigació en educació inclusiva. A partir d’aquest canvi, vam decidir posar el nostre posicionament i veu al servei de la de l’infant per a desafiar aquells discursos socialment, escolar i diagnòsticament construïts al voltant de la discapacitat i els processos d’organització i ensenyament aprenentatge. Per fer-ho, vam procurar posar en primer pla la seva veu, una veu no només silenciada sinó cent per cent ignorada, eliminada, en un context en el que només la família escoltava les seves demandes i procurava llegir allò que comunicava. El nostre compromís ha estat per i amb l’infant, en defensa del qui corria el risc de ser més vulnerable.

L'intent de donar veu a un infant que no comunica a través de la parla suposa un repte metodològic important. La dificultat és alta perquè les epistemologies i mètodes tradicionals de recerca es basen en una veu hegemònica, de qui domina el llenguatge, i troben limitacions en captar les veus, com a concepte polisèmic, més silenciades (Susinos, 2009). Ara bé, tenir veu depèn en part de disposar d'algú amb ganes d'escoltar-la (Batchelor, 2006). És en aquest sentit també que parlàvem del nostre compromís.

Resulta cada vegada més evident la necessitat de buscar alternatives. Els investigadors hem d'acceptar el repte i mostrar-nos innovadors i creatius sent conscients que no podem demanar als infants respondre de formes que són totalment fora dels seus repertoris habituals (Snelgrove, 2005). Cal ser flexibles i desenvolupar una gamma d'enfocaments i recursos alternatius adreçats a recollir les necessitats individuals de comunicació (Harrington et al. 2014; Susinos, 2009). El desafiament es troba també en interpretar les respostes de forma ètica i per a això hem de recórrer al nostre coneixement expert i una sensibilitat intuïtiva (Snelgrove, 2005).

El fet que l'infant no parlés ni comunicés a partir de cap dels codis convencionals era un aspecte metodològic a considerar. Aquesta va ser per a nosaltres una de les principals preocupacions. Ens plantejàvem fins i tot seriosos dubtes sobre la possibilitat de dur a terme aquesta recerca amb aquest enfocament. No trobàvem en la bibliografia cap autor ni investigador que ens donés pistes sobre com fer-ho perquè fins i tot en les recerques més actuals totes les persones participants comunicaven a través d'un codi socialment preestablert. El fet que l'infant no parlés era sempre concebut com un problema, fet que ens angoixava molt, justament perquè realitzàvem tots els esforços possibles per situar-nos en un enfocament que fugís de considerar les característiques de la persona com un problema sinó que el que preteníem era eliminar aquesta i d'altres barreres.

Tim Booth ens va ajudar a replantejar-nos la situació. Booth (1998) recull una recerca realitzada amb persones que comunicaven amb molt poca fluïdesa i explica que això va provocar únicament un desafiament més obert a l'investigador. Explica que aquesta carència de fluïdesa no era un obstacle per a que expliquessin les històries, sinó que allò que s'havia de transformar havia de ser el paper de l'investigador en la forma de recollir la seva veu/relat, en la quantitat de temps que podia suposar recollir el relat i en la forma en que es redactaria aquest (ja que aquest havia d'assumir major responsabilitat en la transformació dels relats en text). En aquest sentit vam entendre que el fet que l'infant no parlés no havia de suposar una barrera per a que ell ens expliqués la seva història, les seves vivències, les seves emocions, etc. sinó que allò que era necessari era la transformació del nostre rol com a investigadors (Booth, 1998) i aprendre a captar les formes alternatives de comunicació de l'infant (Loyd, 2013).

Si ens haguéssim decantat per seguir considerant el fet que no comunicar a través de la parla com un problema li haguéssim seguit negant la possibilitat de ser escoltat i per tant l'haguéssim seguit exclòent de la recerca com s'ha fet habitualment al llarg de la història ja que aquest infant hagués restat exclòs també dels mètodes que es recolzen en el raonament abstracte, la comunicació verbal o l'escriptura i la lectura. Haguéssim seguit evocant el problema sobre l'infant en comptes de sobre la nostre incapacitat de donar resposta com a investigadors o a la limitació del mètode, fet que hagués seguit perpetuant la imatge de que la discapacitat era una condició individual de l'infant. Davant la situació de persones que no tenen el domini de la paraula per comunicar-se, per a evitar que el resultat sigui no poder fer sentir la seva veu en les històries de vida, la proposta de Booth (1998) és desenvolupar formes d'indagació novel·lades on l'investigador informa del material al que no es pot accedir en forma de narració en primera persona. Entén aquesta proposta com una resposta a aquest desafiament.

### Com fer participar i donar veu a l'infant en la recerca?

El primer que vam assumir va ser que per la part de reconstrucció històrica de la seva vida no podríem comptar amb la seva veu directa perquè no podíem fer entrevistes ni observar-lo en el passat. Per tant, en aquesta part concreta no existia la possibilitat de donar-li veu.

Per la part més contemporània de la recerca, va ser fruit de la combinació de tot el que acabem de recollir que vam decidir donar veu a l'infant a la història a través de la descripció detallada dels seu comportament comunicatiu. Enteníem que aquesta era la seva forma de comunicar i per tant la seva veu. Al cap i a la fi, si el que preteníem era aproximar-nos al procés d'inclusió educativa que l'infant ha viscut amb la intenció de narrar-lo donant pes a la seva perspectiva, ens resultaven necessàries les seves aportacions al respecte, ara bé, no era necessari que aquestes fossin produïdes per l'aparell fonador sinó que era igualment útil l'expressió de les vivències en la pròpia pell davant les diferents situacions. A més, d'aquesta manera teníem assegurada la consideració del context en el que s'expressava la veu (Barton, 2011).

En relació al context, a banda del que podíem descriure del que percebíem, en la configuració de la història hem fet us també d'altres veus. No perquè volguéssim perdre de vista la perspectiva singular de l'infant o restar-li importància, sinó al contrari, per definir amb més exactitud i amplitud el context en el que la seva veu sonava. En aquest sentit, si les veus que acompanyaven la de l'infant manifestaven certa hostilitat, incomprensió o desacord cap als seus comportaments, també explicaven, en certa manera, en quin context vivia l'infant i el per què d'allò que expressava. Per exemple, l'infant solia ser titllat d'agressiu per algunes de les professionals que l'envoltaven justament en aquelles situacions en les aquestes mateixes persones el bloquejaven físicament a través de la força.

Tal i com explicàvem, la seva forma de comunicació bàsica era a través d'alguns comportaments, tot i que es tractava de comportaments no definits socialment, o bé amb una altra connotació. Per tant, tot i tractar-se de comunicació no verbal, tampoc era la socialment establerta, ja que aquesta també té uns símbols i codis preestablerts. El Jan es comunicava a través d'accions com fer oralitzacions o crits, esgarrapades, caminant de puntetes, movent-se enèrgicament, autolesionant-se, tocant o tirant objectes, fent moviments esteriotipiats, fent una rialla, etc. Com dèiem, al tractar-se de comportaments no definits socialment, o bé amb una altra connotació, en comptes de ser entesos com a formes de comunicació, moltes vegades eren catalogats com a trets característics de la seva personalitat.

La comprensió i rescat de les veus dels infants que no comuniquen a partir de les formes més convencionals requereix de certes qualitats d'escolta, que s'han d'entrenar progressivament, com prestar atenció a tots els senyals i demostrar molta tolerància (Batchelor, 2006; Porter et. al. 2001). Per dur a terme aquestes observacions ens vam recolzar molt en les aportacions de Cuomo i Bacciaglia (2005). Aquests autors expliquen que les vivències que l'infant expressava davant les diferents situacions han de ser observades i descrites estenogràficament, per tant, cap comportament considerat pertorbant s'aixafava, jutjava o es convertia en estereotip, s'observava sense prejudici. Escoltar-lo a través de l'acció i interpretar la seva veu era un procés constantment actiu. Observar-lo amb deteniment, analitzant els seus comportaments i els contextos i situacions en els que es donaven. Escoltar-lo era també conèixer-lo millor i per això també ens vam servir molt de les aportacions de la mare, el pare i les dels seus companys que solien tenir una visió poc esbiaixada, molt alternativa, molt propera d'allò que l'infant vivia. El vam observar en molts moments i espais diferents (diferents moments del dia, a casa, al carrer, als diferents espais de l'escola, etc.). Vam estar quatre anys seguint com a mínim setmanalment a l'infant protagonista de la recerca. En aquest sentit Erten i Savage (2012) destaquen l'aportació al coneixement del context, actituds i pràctiques que poden suposar els estudis longitudinals.

La finalitat era conèixer-lo, empatitzar-hi, identificar-nos-hi plenament per a poder també identificar i assumir les seves necessitats pràctiques i culturals a fi de millorar la seva situació eradicant les barreres que li impedièn la participació i viure en igualtat d'oportunitats. Assumir aquest rol i intentar descriure, interpretar i projectar la seva veu ens suposava una gran responsabilitat ètica.

Per interpretar què ens comunicava estàvem pendents d'observar les seves reaccions vinculades a estats de felicitat, benestar i satisfacció (o les contràries). Per tant, els paràmetres que utilitzàvem per a interpretar allò que ens expressava van estar vinculats al benestar i qualitat de vida (Hegarty, 1994; Schalock, 1997). La qualitat de vida de les persones amb diversitat funcional està composta per les mateixes dimensions, indicadors i relacions

que són importants per a totes les persones. Aquesta està composta per elements objectius i subjectius però és la percepció de la persona la millor manifestació de la qualitat de vida que experimenta (Muntaner, 2013; Verdugo et. al. 2012). És en aquest sentit que Verdugo et. al. (2006) expliquen que la qualitat de vida està també estretament vinculada al “self”. Allò que calia descobrir, definir i interpretar eren les reaccions subjectives de l’infant en presència o absència de les experiències concretes (Cummis, 1997).

Els paràmetres de benestar i qualitat de vida, a banda del fet que ens ajudaven a tenir un criteri sota el que interpretar les situacions que l’infant vivia i les manifestacions que feia al respecte, ens oferien pistes de com intentar transformar la realitat. Goode (1997) afirma que el concepte de qualitat de vida ha de ser el principi que orienti les accions destinades a les persones amb diversitat funcional. “*Per això, té molt sentit recordar aquí les paraules de Mike Oliver quan afirmava: “En la meua pròpia carrera com a investigador sóc conscient que he passat de veure la investigació com un intent per investigar el món a veure la investigació com una acció implicada a produir el món” (Oliver, 2002 )*”(Susinos i Parrilla, 2008 p.163).

## 2.5 Participants i context de la recerca.

---

El participant principal d’aquesta recerca és el Jan. El Jan és un nen amb un diagnòstic d’autisme que ha estat escolaritzat en una escola ordinària i de qui es pretén narrar la història de vida. Ara bé, tal i com ens recorden Susinos i Parrilla (2013), les persones estan immerses en el context relacional en el que es construeixen les identitats, aquell entramat contextual i de relacions que dona lloc a la vida de les persones. Així, hem d’entendre també com a participants en aquesta recerca totes aquelles persones que el rodegen i formen part del dia a dia de la seva vida (companys, família, mestres, vetlladores, etc.), totes aquelles persones que entren en joc en moments i formes diferents.

Degut al fet que tant els participants com el context de la recerca queden molt bastament descrits en la història de vida, no entrarem en aquest apartat a realitzar una descripció dels participants i del context però sí que voldríem recollir el procés a partir del qual ens vam decantar pel Jan.

A l’inici d’aquesta recerca vam dur a terme una exploració dels infants amb diversitat funcional escolaritzats en la comarca en la que s’ha dut a terme l’estudi. En un primer moment vam decidir decantar-nos per la Marta, una nena amb síndrome de Down que estava cursant l’etapa secundària, la Irene que és una nena amb un diagnòstic de Síndrome de West i Síndrome d’Aicardi que estava cursant l’etapa primària a la mateixa escola que el Jan, i també pel Jan. Durant les primeres setmanes de la recerca vam decidir descartar la Marta perquè ens resultava impossible cobrir l’escola i l’institut. En aquest moment ens vam decantar pel Jan i la Irene pel repte que suposaven. Consideràvem que totes les persones tenen possibilitats, i si era possible amb aquests dos, era possible amb qualsevol infant. Ens semblava, a més a més, que descartar-los era una forma més de marginació i de silenciament de la seva veu que es sumava a les que havien estat vivint tota la vida.

Durant els dos primers anys i mig de la recerca vam estar recollint dades per a elaborar tant la història de vida de la Irene com del Jan, però finalment davant del volum de feina que això ens suposava vam decidir descartar també a la Irene. És per aquest motiu que la Irene també apareix a la història del Jan, així com en alguns documents de la recollida de dades també hi és present. Vam decidir mantenir part d’aquests documents en els que apareixia la Irene perquè ho consideràvem una forma de fer-la present encara que no haguem aconseguit reconstruir també la seva història.

Els criteris a partir dels quals ens vam decantar pel Jan en comptes de la Irene van ser:

- La predisposició per part de la família a contribuir a la recerca.
- La preocupació dels membres de l’escola. De la Irene tothom afirmava que era més fàcilment integrable

(tot i que com que no es queixava també podia trobar-se en la situació de ser més fàcilment abandonada dins de l'escola).

- Aparentment era l'infant que vivia la situació més angoixant i de més exclusió. Remarquem aparentment perquè som desconexedors de com era viscuda vertaderament la realitat per part de la Irene. Tots dos infants eren molt vulnerables de ser exclosos

## 2.6 Instruments i tècniques utilitzades en aquesta recerca per a la recollida de dades.

---

A continuació voldríem presentar quins han estat aquells instruments i tècniques de recerca que ens han permès recollir les dades per donar resposta al objectius que ens havíem plantejat. Arnaus (1996, p. 59) exposa que “*J. Bruner assenyala que sigui el que sigui el que investiguem, els nostres resultats reflectiran els procediments que utilitzem. Comparteixo aquesta afirmació, però s’hi hauria d’afegir també: sigui el que sigui el que investiguem els resultats reflectiran la persona que està investigant, perquè en definitiva és ella qui decideix què és rellevant i significatiu per anotar, per observar, per indagar, etc. (...) Vaig tenir en compte que a l’hora de registrar la informació el més important per a qui realitza una etnografia són “els ulls, l’oïda i altres facultats sensorials, a les quals se sumen altres mitjans com gravadores d’àudio, etc.” (J.P. Goetz i M.D. LeCompte, 1988, 169)*”.

### El diari de camp<sup>101</sup>.

El diari de camp ha estat un dels instruments més importants en aquesta recerca ja que permet recollir tots aquells aspectes que s’escapen o potser no queden reflectits en la informació obtinguda a través dels altres instruments (Arnaus, 1996). Aquest ha estat un instrument del qual m’he servit per a recollir dades amb tots els participants, en totes les situacions de recerca i per a cobrir tots els objectius, O.1, O.2, O.3, O.4, O.5, O.6, O.7, O.8, O.9.

El tipus d’informació que hi recollia era variable. Principalment es tractava de dades purament descriptives de contextos i les situacions que hi tenien lloc, però també hi recollia gran quantitat d’informacions per comprendre i/o per generar nou coneixement, algunes hipòtesis, algunes notes de propostes, algunes preguntes que volia fer quan coincidís amb les persones que podien informar-me, preguntes que em formulava sobre els comportaments dels infants, reflexions sobre el meu rol, decisions sobre la recerca, entre d’altres.

Quan estava a l’escola era un dels instruments que feia servir amb més freqüència, pràcticament cada dia. Ara bé, també hi va haver períodes en els que la freqüència o sí més no la intensitat d’ús era més baixa perquè estava massa immers en la realitat com per sortir a apuntar, o bé perquè perdia de vista la recerca.

Procurava sempre que l’ús que feia del diari fos respectuós amb la persona amb qui parlava o observava. Per exemple, a l’aula si la situació era tranquil·la apuntava discretament des d’algun racó de l’aula. Però si es donava alguna situació més complexa deixava un marge de temps abans no realitzava anotacions per no incomodar a les mestres, o a vegades fins i tot recollia algunes coses quan ja era fora de l’aula.

Bàsicament el format del diari de camp van ser llibretes d’unes mides no molt grans que permetessin dur-lo sempre a sobre. No obstant, també hi va haver ocasions en què el format eren arxius d’àudio recollits amb la gravadora. Aquest format va ser especialment útil en aquelles situacions en què no es podia fer ús del paper i el boli.

---

(101) A partir d’aquest moment algunes parts de la redacció del text es realitzaran en singular. La raó d’aquest canvi és que no voldríem oferir una imatge esbiaixada dels efectius que van fer ús d’aquests instruments.

## L'observació participant.

És una de les modalitats de recollida de dades més habitual en la recerca qualitativa. Diversos autors, Eisner (1998), Flick (2004), García i Casado (2008), l'assenyalen com una modalitat a partir de la qual obtenir informació de gran rellevància que ens permet acostar-nos de la millor manera a la realitat estudiada. Per la seva banda Taylor i Bogdan (1987), aconsellen explorar les situacions tal i com sorgeixen, sense interessos teòrics predeterminats. La informació recollida dels esdeveniments permetrà a l'investigador dur-ne a terme la posterior descripció.

Tot i que pugui semblar que en la metodologia biogràfico-narrativa l'observació no té tanta importància, en el sentit que es dona molt pes a la veu de les persones, en aquest treball, tal i com hem vist a 2.3 *La situació metodològica de la recerca: l'exploració en la complexitat* i 2.4 *La veu de l'infant: l'exploració en la complexitat* hem hagut d'observar amb molt deteniment tot el que succeïa. Al tractar-se d'un infant que no parla, que no vol dir que no comuniqui, les observacions han servit per descriure el codi de comunicació que emprava i, també i al mateix temps, per veure com el podíem ajudar. Així, han estat observacions per descriure i reconstruir esdeveniments vitals, per donar-li veu i per aprendre a escoltar-la.

Observar era una activitat que realitzava cada dia que assistia a la comarca. Les observacions es duïen a terme en els diferents espais vitals on hi havia la presència de l'infant, principalment a l'USEE, l'aula, el pati, els passadissos, el menjador i la cuina, la sala de mestres, i amb menys freqüència a espais com el carrer, a casa o el "Cau".

En la realització d'aquestes observacions s'ha procurat sempre no exercir massa influència en els esdeveniments observats (Tedlock, 2000; Quivy i Campenhoudt, 1997; Garanto y del Rincón, 1992). Aquest fet no resulta fàcilment combinable amb el d'apropar-me lo suficientment a les persones per a que la meua presència com a investigador no interferís o alterés la realitat (Ameigeiras, 2006). Aquests fets, però, es van veure pal·liats per la gran quantitat d'hores que vaig passar amb les persones observades.

Les dades extretes de l'observació eren recollides en el *diari de camp* o a través de la *captació d'imatges* fotogràfiques i audiovisuals. Les dades extretes de l'observació han contribuït a donar resposta als objectius O.4, O.5 i O.8.

## Les entrevistes.

Les entrevistes ens permeten fer un pas més profund a les observacions i recollir aspectes més subjectius de les persones, és a dir, el per què de determinades coses, les creences i valors que hi ha darrera, i obtenir així un coneixement amb més profunditat de les situacions i les persones amb qui fem recerca (Diaz de Rada, 2010; Latorre, del Rincón i Arnal, 2005; Ruiz, 2009). En les entrevistes realitzades en aquesta investigació, i a fi de donar resposta als objectius, hem procurat que recollissin tant aspectes més purament descriptius com aspectes més interpretatius.

En aquest apartat de la recerca, per definir els diferents tipus d'entrevistes que s'han dut a terme, usarem la distinció i terminologia amb la que ens sentim més còmodes que és l'aportada per Roca (2010a).

*Entrevistes informals:* que consistirien en les converses més o menys espontànies que l'investigador porta a terme durant el treball de camp i que volen facilitar l'establiment de vincles amb les persones, recollir algunes informacions i descobrir nous temes. Aquestes tipus d'entrevistes va ser dut a terme pràcticament amb totes les persones que envolten la vida del Jan. Des dels pares, mestres, especialistes, fins a la cangur, companys de pati o la bidella de l'escola (amb qui coincidíem freqüentment ja que l'USEE on l'infant passava tantes hores era al costat de l'entrada de l'escola). La gran majoria de les informacions obtingudes en aquestes entrevistes van ser recollides en el diari de camp.

Aquesta entrevistes van ser de vital importància per donar resposta als objectius O.1, O.2, O.3, O.4, O.5, O.6, O.7,

O.8, O.9. D'entrevistes amb aquest caràcter en vaig mantindre cada dia que vaig assistir a la comarca.

*Entrevistes no estructurades o no dirigides:* en aquestes entrevistes l'investigador i l'informant ja es reuneixen explícitament per a l'entrevista. L'investigador té planificat els temes sobre els que vol parlar però es tracta de que exerceixi el mínim control possible sobre les respostes de l'informant seguint el model d'una conversa entre iguals i no un intercanvi formal de preguntes (Arnaus, 1996; Eisner, 1998; Roca, 2010a). Aquestes entrevistes<sup>102</sup> es van dur a terme amb:

- Els companys de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.7, O.8, O.9. (11 entrevistes).
- Els pares de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.2, O.3, O.4, O.7, O.8, O.9. (2 entrevistes).

El format principal de recollida d'aquesta informació va ser en format àudio tot i que també n'hi ha algunes en vídeo (consultar annex 9).

*Entrevistes semiestructurades, dirigides o focalitzades:* Aquestes entrevistes representen un grau més alt de control de l'investigador sobre allò que diu l'informant, ja que parteixen d'un guió que li és d'utilitat per a dirigir la conversa cap a aquelles informacions concretes que vol obtenir. Gràcies a tota la informació recapitulada a partir de l'observació, les *entrevistes informals* i les *entrevistes no dirigides* vam anar elaborant els guions que ens permetessin focalitzar l'atenció en aspectes concrets, recollir informacions més explícites de la reconstrucció i percepció dels fets per part de les persones, així com la comprovació d'algunes hipòtesis.

Aquestes entrevistes<sup>103</sup> es van dur a terme amb:

- La directora de l'EAP i la primera MEE de la comarca a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.1, O.2, O.3. (1 entrevista).
- Els membres previs de l'equip directiu de l'escola a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.1, O.2, O.3. (1 entrevista).
- El coordinador del GRAD a fi de recollir dades per donar resposta a l'objectiu O.4. (1 entrevista).
- Els membres de l'equip directiu de l'escola a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.6, O.7, O.8, O.9. (2 entrevistes).
- La tutora de P3 de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.7, O.8, O.9. (1 entrevista).
- La tutora de P4 de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.7, O.8, O.9. (1 entrevista).
- La tutora de P5 de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.7, O.8, O.9. (2 entrevistes).
- La tutora de 1er i 2on curs de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.6, O.7, O.8, O.9. (2 entrevistes).
- La tutora de 3er curs de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.6, O.7, O.8, O.9. (3 entrevistes).
- La tutora de 4rt curs de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.6, O.7, O.8, O.9. (2 entrevistes).

---

(102) Aquestes entrevistes, al realitzar-se amb dues persones podríem dir que no són individuals en el sentit estricte de la paraula però tampoc les considerem grupals. A més a més, el caràcter era concretament el de les entrevistes *no estructurades, o no dirigides*.

(103) En aquest bloc d'entrevistes, com succeïa en l'anterior, també n'hi ha que les vam realitzar amb dues persones i per tant no són individuals en el sentit estricte de la paraula, però tampoc les considerem grupals. A més, el caràcter era concretament el de les entrevistes *semiestructurades, dirigides o focalitzades*.



- L'especialista de l'àrea d'anglès de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.6, O.7, O.8, O.9. (1 entrevista).
- L'especialista de l'àrea de música de l'infant (primària) a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.7, O.8, O.9. (1 entrevista).
- L'especialista de l'àrea de música de l'infant (infantil) a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.7, O.8, O.9. (1 entrevista).
- La vetlladora de P4 de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.7, O.8, O.9. (1 entrevista).
- La vetlladora de P5/1er de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.7, O.8, O.9. (1 entrevista).
- La vetlladora de 2on curs de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.6, O.7, O.8, O.9. (1 entrevista).
- La vetlladora de 3er i 4art curs de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.6, O.7, O.8, O.9. (3 entrevistes).
- La vetlladora del CAU de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.7, O.8, O.9. (1 entrevista).
- La MEE i l'educadora de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.7, O.8, O.9. (1 entrevista).
- La MEE de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.7, O.8, O.9. (1 entrevista).
- La psicopedagoga de l'escola i coordinadora pedagògica a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.6, O.7, O.8, O.9. (2 entrevistes).
- La primera psicopedagoga de l'escola a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.1, O.2, O.3 O.4, O.7, O.8, O.9. (1 entrevista).
- Les mestres tutores del CEE a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.7, O.8, O.9. (2 entrevistes).
- Els companys de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.7, O.8, O.9. (11 entrevistes).
- Els pares de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.2, O.3, O.4, O.7, O.8, O.9. (3 entrevistes).
- La mare de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.2, O.3, O.4, O.7, O.8, O.9. (2 entrevistes).

El format principal de recollida d'aquesta informació va ser en format àudio tot i que també n'hi ha algunes en vídeo (consultar annex 9).

Per tal d'ordenar i facilitar la realització de les entrevistes, vam organitzar tot el volum d'informació que volíem recollir en els següents *blocs temàtics*:

Bloc I: Mesures/Recursos. Bloc II: Serveis. Bloc III: USEE. Bloc IV: Procés d'escolarització. Bloc V: Relació social. Bloc VI: Percepció escola. Bloc VII: Percepció inclusió. Bloc VIII: Autodeterminació. Bloc IX Recerca/ Assessorament/Qüestionament/Canvis. Bloc X: Didàctica. Bloc X.1: Mesures organitzatives. Bloc X.2: Mesures curriculars. Bloc X.3: Estratègies inclusió. Bloc X.4: Activitats ensenyament-aprenentatge. Bloc X.5: Metodologia aula. Bloc XI: MEE/Vetlladores. Bloc XII: Accés, participació i aprenentatge. Bloc XIII: Concepcions del professorat. Bloc XIV: Concepcions dels companys. Bloc XV: Comunicació.

Degut al volum dels diferents guions d'entrevistes utilitzats hem cregut convenient recollir-los únicament a l'annex 10.

*Entrevistes en grup o grupals*: Es tracta de reunir varies persones per a parlar sobre un determinat tema o respondre de forma conjunta a les preguntes de l'investigador. Aquestes entrevistes tenen un gran potencial com a font

d'informació (Roca, 2010a), són molt adequades per a produir dades a través de la confrontació (Muntaner, 2007; Krueger, 1988) i tenir la possibilitat de recollir diferents veus.

Aquestes entrevistes es van dur a terme amb:

- Els membres de la *comissió d'inclusió* a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.6, O.7. (2 entrevistes).
- Les mestres participants en els projectes a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.6, O.7, O.8, O.9. (1 entrevista).
- Vuit pares i mares d'infants amb diversitat funcional de la comarca a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.1. (1 entrevista).
- Els pares i mares dels companys de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.7, O.8, O.9. (1 entrevista).
- Els pares i germans de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.2, O.3, O.4, O.7, O.8, O.9. (1 entrevista).
- Els companys de l'infant a fi de recollir dades per donar resposta als objectius O.4, O.6, O.7, O.8, O.9. (13 entrevistes).

Aquestes entrevistes van ser recollides en format àudio. El guions usats en aquestes entrevistes van ser els mateixos que els usats en les *entrevistes semiestructurades*. Només en el cas dels companys l'ús del guió va ser molt condicional ja que volíem exercir el mínim control possible sobre les seves respostes i, a més, sovint el caràcter d'aquestes entrevistes tenia certa tendència al *Treball en petit seminari*. Allò que sí que s'usava en aquestes entrevistes amb els companys eren els blocs temàtics. Amb la intenció de donar-los veu, que aquesta pogués ser escoltada i contribuir a la millora de les pràctiques educatives que es duïen a terme a l'escola en general i amb l'infant en concret també es partia, en algunes ocasions, dels blocs temàtics vinculats a l'objectiu O.6.1, O.6.2, O.6.3.

### Treball en petit seminari.

Un altre dels instruments/tècniques utilitzades en la recerca per donar resposta als objectius ha estat el treball en petit seminari, que consistia en trobades entre diferents persones amb la finalitat d'analitzar les situacions, reflexionar i planificar noves accions hipotetitzades com a més efectives per a la millora de les pràctiques educatives. Aquest és molt interessant quan va lligat a les pràctiques formatives i/o professionals (Lloret i Gómez, 2007). Es pretenia entendre aquest espai "*lluny de l'imaginari tan comú del treball solitari i aïllat de tot i de tothom de qui investiga, concebem els espais de formació, recerca i pensament com a moments de treball en relació*" (Lloret i Gómez, 2007, p.1).

Aquest treball es va dur a terme amb:

- L'equip directiu a fi de generar i recollir dades que permetessin donar resposta als objectius O.6. O.6.1, O.6.2, O.6.3. Aquest treball va ser dut a terme en 33 ocasions.
- El *grup d'inclusió* a fi de generar i recollir dades que permetessin donar resposta als objectius O.6. O.6.1, O.6.2, O.6.3. (76 ocasions).
- La *comissió d'inclusió* a fi de generar i recollir dades que permetessin donar resposta als objectius O.6. O.6.1, O.6.2, O.6.3. (42 ocasions).
- La psicopedagoga de l'escola i la coordinadora pedagògica a fi de generar i recollir dades que permetessin donar resposta als objectius O.6. O.6.1, O.6.2, O.6.3. (49 ocasions).
- Les mestres amb més necessitat de suport específic a fi de generar i recollir dades que permetessin donar resposta als objectius O.6. O.6.1, O.6.2, O.6.3. (19 ocasions).

- Les vetlladores<sup>104</sup> de l'infant a fi de generar i recollir dades que permetessin donar resposta als objectius O.6. O.6.1, O.6.2. (54 ocasions).
- El claustre de mestres<sup>105</sup> de l'escola a fi de generar i recollir dades que permetessin donar resposta als objectius O.6, O.6.3. (8 ocasions).

Les dades generades en aquestes sessions van ser recollides en format àudio quan es disposava de la gravadora i en aquelles ocasions en les que no, en el diari de camp.

### Els documents escrits.

La documentació escrita s'ha usat en aquesta investigació per donar suport als instruments i tècniques directes de recollida d'informació com són les observacions i les entrevistes, ja que permet validar i contrastar dades, contribueix a la reconstrucció de situacions i pot permetre també generar hipòtesis. Els documents escrits han estat diversos (llibretes registre vetlladores USEE, programacions, documentació de centre, entre d'altres) i han permès donar resposta als objectius O.4, O.6 i O.7.

### Els documents àudio.

Les formes habituals de recollir les dades en les recerques han estat l'observació i les entrevistes. A aquestes dues modalitats s'hi han sumat la contribució dels recursos tècnics que han suposat alguns avantatges per als investigadors. Per exemple, en les entrevistes, la possibilitat de no haver d'estar anotant tot allò que s'està comunicant permet que l'investigador pugui dur a terme una escolta més activa i fer incidència en el contingut de les respostes (Stake, 1998), fet que al mateix temps pot oferir certa tranquil·litat i comoditat a la persona amb la que es conversa. Permet a més a més, capturar amb tota la seva globalitat el missatge que l'informant comunica, tot i que Eisner (1998) aconsella prendre algunes notes igualment.

La documentació àudio ha contribuït a donar resposta als objectius O.1, O.2, O.3, O.4, O.6, O.7, O.8 i O.9.

### La captació d'imatges.

La captació d'imatges també suposa una aportació sumatòria a la resta d'instruments i tècniques de recollida de dades. En aquesta recerca la captació d'imatge ha tingut una doble finalitat. En primer lloc, i fent referència tant a fotografies com a vídeos, ha desenvolupat una funció il·lustrativa per a captar aquelles realitats que són tan difícils de reproduir textualment. En molts moments de la recerca s'ha fet vàlid la coneguda dita "*una imatge val més que mil paraules*". Resulta una tècnica d'obtenció de dades que té un fort component documental i que, a més a més, suposa certs avantatges per a la divulgació, ja que també pot ser editat amb una estructura narrativa (Lehtomäki et al. 2014; Roca, 2010b). Amb aquesta finalitat s'han capturat imatges al llarg de tot el recorregut de la recerca. En segon lloc, en aquest cas fent referència únicament a imatges fotogràfiques, ha desenvolupat una funció amb un caràcter evocatiu a l'hora de reconstruir i pensar en la vida de l'infant. Vam oferir càmeres d'un sol ús als pares i als infants amb la consigna de que realitzessin fotografies que consideressin significatives en la vida de l'infant i analitzant-les posteriorment conversant conjuntament vam poder recollir dades que difícilment haguessin evocat les preguntes de les entrevistes (Moss i Hay, 2014; Miles i Kaplan, 2005; Parrilla, 2009; Pujadas, 2000; Koenig, 2012).

---

(104) Quan coincidia amb la seva presència també hi participaven la MEE i l'educadora.

(105) Recollim aquestes sessions en aquest apartat perquè tot i que pel volum de persones participants no hi correspondrien al format de petit seminari sí que ho farien pel caràcter.

Tant les imatges captades amb la primera finalitat com en la segona han contribuït a donar resposta als objectius O.2, O.3, O.4, O.5, O.6, O.7, O.8 i O.9.

## 2.7 Procediment seguit en la recollida de dades.

---

Tal i com hem vist en l'elaboració dels objectius, amb la intenció d'adaptar-se a la realitat i als canvis que aquesta anava generant, el procés d'aquesta investigació ha estat sempre molt viu. Prèviament, és molt important matisar que en la reconstrucció d'aquest procés, ens trobarem amb diversos aspectes que tot i tractar-se d'elements amb un caràcter metodològic, també formen part de la reconstrucció de la història de vida de l'infant i que per tant ja queden recollits en el marc de la història. A fi de procurar facilitar la lectura i comprensió d'aquest procés el recollirem cronològicament.

### Curs acadèmic 2006-2007<sup>106</sup>

Per a procurar no ser molt repetitius en cada un dels procediments i accions dutes a terme exposarem en aquest inici la freqüència general d'assistència a la comarca durant aquest curs. L'assistència a la comarca va començar a finals d'octubre de 2006, en la que es va visitar la comarca esporàdicament fins al mes de desembre a partir del qual, i un cop escollida l'escola on dur a terme la recerca, es va intensificar de 1-3 cops per setmana<sup>107</sup>. Es va assistir a l'escola un total de 46 vegades aquell curs.

Els procediments que es van dur a terme durant aquest any són:

*Arribada dels membres del GRAD a la comarca<sup>108</sup>.* Gràcies als contactes que el coordinador del GRAD de la Universitat de Vic va tenir amb la directora de l'EAP, vam tenir coneixement d'una comarca que en la seva estructura educativa havia optat per no construir cap CEE i en la que, per tant, tots els infants eren escolaritzats segons les opcions escollides pels seus pares. Aquest fet ens va permetre dur a terme allò que Latorre, del Rincón i Arnal (2005) anomenen *selecció de l'escenari d'investigació*.

*Entrevista grupal amb pares i mares d'infants amb diversitat funcional de la comarca.* Quan els membres del GRAD vam començar a assistir a aquesta comarca, una de les primeres accions que vam dur a terme a fi de conèixer com havia nascut aquella situació, el funcionament de la comarca i contextualitzar les nostres recerques va ser dur a terme dues entrevistes grupals amb 8 pares i mares d'infants amb diversitat funcional que estaven escolaritzats a la comarca. Les dades extretes d'aquestes entrevistes es van recollir en format àudio.

*Exploració de les possibilitats de recerca.* Prèviament al que podríem definir com a l'entrada a l'escenari específic de la recerca vaig dur a terme una fase exploratòria. La nostra intenció de recerca era dur a terme el seguiment de casos d'infants amb diversitat funcional que estiguessin inclosos a les escoles. Per a poder concretar més el problema d'investigació i poder augmentar el coneixement de la situació educativa de la comarca em van permetre visitar dues escoles i un institut en els que hi havia escolaritzats infants amb diversitat funcional. Vaig visitar una aula a l'institut, tres en un CEIP i l'USEE de l'escola on finalment vam decidir dur a terme l'estudi. En una de les visites no em va poder acompanyar la directora de l'EAP però ho van fer una altra psicopedagoga de l'EAP i la de l'escola (amb qui també mantenia bona relació gràcies al seminari). Aquesta acció es va dur a terme en dos dies diferents. El primer dia vaig visitar l'institut i el CEIP i el segon dia l'escola on hem realitzat l'estudi. En aquesta

---

(106) A partir d'aquest moment algunes parts de la redacció del text es realitzaran en singular. La raó d'aquest canvi és que no voldríem oferir una imatge esbiaixada dels efectius que van dur a terme aquestes accions.

(107) En aquell moment encara disposava d'una beca predoctoral concedida per l'AGAUR fet que em permetia assistir a l'escola amb molta més freqüència.

(108) Tot aquest procés està més àmpliament explicat en l'apartat 29 de la història de vida.

acció concreta el diari em va permetre anotar algunes característiques dels centres, de les diferents aules, dels infants i la seva situació i alguns aspectes familiars.

*Negociació de l'exploració de les possibilitats de recerca*<sup>109</sup>. La negociació de l'entrada a l'escenari dels diferents centres educatius va consistir en un acord que es va prendre de forma oral amb la directora de l'EAP. Per la posició que ocupava i la relació que mantenia amb les escoles gaudia del privilegi d'entrada als diferents centres educatius. Per tant, en aquesta negociació es va acordar que aquesta professional m'acompanyaria a les visites als diferents centres educatius.

*Selecció del cas*. Un cop es va haver dut a terme l'exploració en aquestes escoles es va seleccionar qui eren els casos amb qui es duria a terme la recerca, tot i que, tal i com hem vist a 2.5 *Participants i context de la recerca*, ens vam acabar decantant finalment per un sol infant.

*Selecció dels participants*. Selecció del cas es va anar discriminant qui eren les persones que envoltaven la seva vida i quines d'aquestes eren les més clau.

*Negociació amb els pares de l'infant escollit*. Degut al fet que l'infant era menor de 18 anys, amb qui vaig dur a terme la negociació de la recerca va ser amb els pares, qui eren els tutors legals de l'infant. Aquesta negociació es va dur a terme en la primera trobada que vaig mantenir amb els pares. Va ser una negociació concretada de forma oral, i amb el pas del temps i la confiança establerta, cap de les dues parts vam sentir la necessitat de firmar cap document. La relació era de pur respecte i confiança i els pares havien estat informats en la primera trobada del fet que tenien la llibertat de trencar el compromís establert en el moment que ho creguessin oportú. A més a més, no s'ha realitzat mai cap acció sense el consentiment previ dels pares.

En aquesta negociació també, a banda de demanar-los el consentiment i voluntat de participació a la recerca, vam estar conversant sobre com es tenia previst dur a terme la investigació, quines eren les meves pretensions, la finalitat amb la que es recollien les dades, el tractament que se'n faria, l'anonimat, com serien les entrevistes, com se n'extrauria la informació i com aquesta quedaria representada a la història, entre d'altres coses. De cadascun dels elements que els vaig informar els posava exemples concrets per a facilitar-ne la comprensió. Des del primer instant els pares de l'infant van mostrar una gran predisposició a participar de la recerca i a compartir la vida del seu fill. A més a més, remarcaven viure la situació amb cert entusiasme per la possibilitat de rebre el suport i acompanyament d'una persona externa vinculada a l'àmbit de l'educació i també per la possibilitat de que la seva experiència pogués arribar a ser d'utilitat per altres persones ja que a ells els hagués agrada molt disposar de la possibilitat de tenir altres experiències de referència.

*La negociació amb l'infant*. Per a nosaltres era una qüestió ètica de la recerca important. No sabíem massa com però volíem trobar la manera de tenir el seu consentiment informat. Tot i que només necessitàvem el dels pares (l'infant és menor de 18 anys), volíem també el seu perquè era la seva vida, era ell qui havia d'acceptar. De la mateixa manera que resultava complex donar-li veu, també ho era obtenir el seu consentiment informat. Els referents dels que disposàvem (Barton, 1998, 2009; "National Statement on Ethical Conduct in Research Involving Humans", 1999; Oliver, 1992; Parrilla, 2007, 2010) ens oferien aportacions en qüestions ètiques però no ens donaven cap opció per a un infant amb les característiques d'aquest. Les recerques que havíem seguit, fins i tot les que s'havien dut a terme amb infants diagnosticats d'autisme, feien referència a infants amb algun codi (paraules bàsiques, imatges) de comunicació social adquirit a través del qual se'ls havia demanat el consentiment i se'ls havia informat de les qüestions de la recerca. Amb aquests autors coincidíem amb la necessitat del consentiment i la de posar-hi especial atenció (Harrington et. al. 2014; Loyd, 2013). Seria un error situar-se en la posició de creure

---

(109) Tot i que aquest procediment va tenir lloc amb anterioritat a l'*Exploració de les possibilitats de recerca* ens semblava que resultaria més comprensible pel lector recollir-la posteriorment

que perquè l'infant té un diagnòstic d'autisme no pot donar el seu consentiment (Snelgrove, 2005). A més a més, no volíem violar el seu dret a decidir, ja que als infants amb diversitat funcional també se'ls ha reconegut el dret a expressar la seva opinió lliurement en tots aquelles assumptes que els afecten (ONU, 2006a). Ara bé, també amb aquests autors coincidíem en el fet que, tot i la recerca d'alternatives, aconseguir el consentiment informat d'un infant amb aquestes característiques era quelcom d'extrema dificultat.

Tot i que vam haver de renunciar a poder-lo informar i fer-li entendre totes les implicacions que suposaria la seva participació a la recerca, sabíem que tot i no mostrar massa signes de connexió amb el món exterior, l'infant podia oferir-me el seu consentiment i voluntat de participació o rebutjar-me. En el cas que hagués mostrat rebuig, haguéssim respectat plenament la seva voluntat encara que tinguéssim el consentiment dels pares (ens haguéssim decantat per algun altre infant). Per tal de garantir que el consentiment no depèn només de l'acord o l'acceptació inicial i que l'infant no es veu obligat a participar de la recerca, Harrington et. al. (2014) recullen les aportacions de Beresford et. al. (2004) i Preece i Jordan (2010) qui suggereixen com a indicador secundari del consentiment i voluntat de participació, la percepció del nivell de compromís que l'infant mostra cap a l'investigador.

Tal i com hem explicat, vam estar valorant la possibilitat de dur a terme la recerca amb d'altres infants, i és que no volíem fer recerca amb ningú que no ens mostrés de forma explícita la seva voluntat. Per tant, no ens vam decantar per aquest infant fins que no vam tenir la seva acceptació. A l'inici vam tenir dues mostres d'acceptació i vàries de semblants al llarg del procés. La primera va ocórrer durant el primer mes que vaig assistir a l'escola. Un dia que l'infant era a l'USEE, i després d'un atac de ràbia i angoixa per veure's obligat a fer quelcom que no volia fer, recórrer l'USEE amunt i avall descarregant la seva ràbia i cridant i movent-se enèrgicament, es va atansar a mi i es va recolzar sobre meu en un acte que oscil·lava entre buscar protecció i sentir-se recolzat, protegit, descansat, tranquil. La segona mostra va ser el dia que, moguts per la preocupació que aquest fet ens generava, ho vaig consultar també a la família. L'infant voltava a prop i al comentar-li a la mare em va dir: "*pots estar tranquil que sí que vol. Veus lo tranquil que està? Això vol dir que està a gust amb tu. (...) fixa't sempre se t'acosta i et toca, et ve a saludar*"<sup>110</sup>.

Així, a través d'aquestes mostres, vam entendre que ens donava permís per estar a la seva vida. Degut al fet que no parla, vam haver de discriminar d'entre totes les formes de comunicació idiosincràtiques que acceptava la nostra presència. Tal i com explica Jasmine Lee O'Neill (recollida per Loyd, 2013) tots els autistes poden comunicar-se ja sigui amb la paraula, el signe, escrivint, cantant, ballant, enrabiant-se, rient, allò que cal és reconèixer aquestes formes no convencionals d'expressar un sentiment.

*Negociació de l'entrada a l'escola escollida:* Un cop seleccionat el cas, però sobre tot fruit de la relació establerta arrel d'un seminari<sup>111</sup> que, des del GRAD, estàvem realitzant amb mestres i professionals de les diferents escoles i serveis de la comarca, i fruit també dels interessos i inquietuds compartides, la psicopedagoga de l'escola a la que vam dur a terme l'estudi em va convidar a assistir-hi sempre que desitgés. Partint d'aquesta invitació vam realitzar una negociació de forma oral amb la psicopedagoga, en la que vam establir que se'm permetia accedir a l'escola i recollir dades per a la recerca (tot i que no la teníem molt definida encara) i se'm demanava suport en algunes qüestions vinculades a la situació de l'infant concretament i, al disseny i planificació d'una escola més inclusiva en general.

*Negociació del desenvolupament de la recerca.* Aquesta negociació es va dur a terme el juny de l'any 2007, és a dir, quan ja duia sis mesos assistint regularment a l'escola. Durant aquests sis mesos havia tingut temps de conèixer l'infant i quina era la seva situació, quins eren els elements principals de l'escola que frenaven la inclusió i també havia tingut temps de definir més concretament les finalitats de la recerca. A més a més, s'havia establert

---

(110) Diari de camp nº 1.

(111) Tot aquest procés està més àmpliament explicat en els apartats 29, 37 i 38 de la història de vida.

una relació molt positiva amb l'equip directiu qui m'havia mostrat repetidament la seva voluntat de transformar amb un caràcter més inclusiu l'escola i també donar resposta als infants més vulnerables de ser exclosos.

Fruit de tot això vam elaborar un document per a la *negociació del desenvolupament de la recerca* que es va presentar a l'equip directiu (oferint-los la possibilitat de fer les esmenes que desitgessin) i es va firmar. En aquest document s'hi recollien aspectes vinculats purament a la reconstrucció a partir de la història de vida i propostes més estretament vinculades a la investigació-acció. Val a dir que tot el que es recull en el document ja havia estat conjuntament elaborat i pactat prèviament en el transcurs de les diferents trobades dutes a terme. Es tractava d'un consentiment realment informat.

A aquest *document de negociació* l'acompanyen també dos documents més de consentiment d'ús de les dades i imatges dels participants a la recerca que tots van signar (annex 11)<sup>112</sup>.

*Negociació amb els mestres.* Amb els mestres que han participat d'aquesta recerca, abans de recollir les dades, de forma oral, se'ls va informar i demanar el consentiment. En aquest procés se'ls demanava la voluntat de participació a la recerca (lògicament tothom va participar de forma totalment voluntària), se'ls explicava la finalitat amb la que es recollien les dades, el tractament que se'n faria, l'anonimat, com serien les entrevistes, com se n'extrauria la informació i com aquesta quedaria representada a la història, entre d'altres coses. De cadascun dels elements que els vaig informar els posava exemples concrets per a facilitar-ne la comprensió. Com a mostra del seu consentiment informat van firmar un document d'autorització d'ús de les dades (annex 11).

*Negociació amb els infants.* Quan vaig tenir les primeres trobades amb els infants els vaig explicar per què estava allà, què volia fer, com ho faria, etc. Els vaig demanar també si em podien ajudar i, que si decidien fer-ho, ho podien fer amb tota tranquil·litat perquè no transferiria el que em diguessin a les seves mestres i que els mantindria sempre l'anonimat i protecció. Els infants van accedir tots molt voluntariosament i amb molta il·lusió.

Per al consentiment informat dels pares vam convocar una trobada (a la que només van assistir sis persones). En aquesta trobada es van exposar els termes de la recerca. Els pares que van assistir a aquesta trobada, d'acord amb el que se'ls havia exposat, van signar un document d'autorització d'ús de les dades (annex 11). A la resta dels pares va ser l'equip directiu qui els ho va explicar i demanar.

*Observació participant.* Durant la meua presència al camp, els temps invertits a aquest procediment van ser molt extensos. Cada dia que assistia a l'escola duia a terme mínim una hora d'observació i un màxim de tot el dia, en funció de les possibilitats ja que aquestes eren variables. Els dies que l'infant no assistia a l'escola solia observar la seva classe igualment. Tot i que no hi hagués la seva presència ens aportava dades per poder conèixer el seu grup (sense ell), el funcionament de la didàctica de l'aula, les dinàmiques de funcionament establertes, entre d'altres coses. Això ens permetia veure com canviava quan ell hi era. Les observacions sempre es duien a terme en l'espai on estigués l'infant, principalment l'USEE, el pati, els passadissos i l'aula. L'observació (com hem vist a 2.3 *La situació metodològica de la recerca: l'exploració en la complexitat*) era l'element que més ens permetia conèixer l'infant. També vaig dur a terme en quatre ocasions l'observació de la seva llar. L'instrument que usava per a recollir les dades de les observacions eren el diari de camp i la captació d'imatges fotogràfiques i audiovisuals.

*Entrevistes informals.* Aquesta ha estat una de les tasques que més vaig realitzar en la meua entrada al camp tot i que s'ha mantingut al llarg dels anys perquè m'aportava sempre informacions molt interessants per al treball o em permetia resoldre dubtes. A l'arribar a l'escola i entrar a la vida de l'infant, tot era un món per descobrir, per tant, tothom m'aportava informació sobre els diferents objectius de la recerca en les entrevistes informals que manteníem. Aquestes entrevistes podien tenir lloc a qualsevol moment, en qualsevol espai de l'escola (l'entrada,

---

(112) El procediment d'aquesta negociació està més àmpliament recollit a l'apartat 48 de la història de vida.

les escales, els passadissos, l'aula, l'USEE, el menjador, entre d'altres) i amb qualsevol persona (mestres, psicopedagoga, cuinera, bidella, vetlladores, companys infant, etc.). Aquestes entrevistes, a més a més, varen ser de molta utilitat per anar coneixent a les persones que han format part d'aquest procés. Les informacions rellevants extretes d'aquestes entrevistes informals van ser recollides en el diari de camp.

*Entrevistes no estructurades o no dirigides amb els pares.* A banda de les *entrevistes informals* que solien tenir lloc cada dia quan la mare venia a portar el nen i a recollir-lo (un mínim de 10 minuts en cadascuna de les ocasions), també vaig dur a terme dues entrevistes no estructurades amb la mare i el pare de l'infant. Una d'aquestes entrevistes es va dur a terme a l'escola i l'altre a la seva llar. Aquestes entrevistes van ser enregistrades en format àudio.

*Treball en petit seminari amb l'equip directiu.* Em reunia amb l'equip directiu, principalment amb la subdirectora i la cap d'estudis (de forma molt esporàdica també el director) i entre tots tres analitzàvem la situació de l'escola i pensàvem quines opcions es podien prendre que la milloressin. El caràcter i contingut d'aquestes trobades de treball es troba més àmpliament descrit en la història de vida als apartats 41, 47 i 52. Tot i que un dels trets característics d'aquestes trobades era que ens reuníem de forma no planificada, habitualment es duien a terme setmanalment, tot i que hi podia haver setmanes que fossin dues o cap. L'instrument de recollida de dades usat en aquestes sessions era principalment les gravacions àudio i algunes notes al diari de camp.

*Treball en petit seminari amb les vetlladores.* Quan assistia a l'USEE a observar a l'infant sempre aprofitava l'ocasió per dues coses. En primer lloc, per mantenir entrevistes informals amb les vetlladores i, en segon lloc, per treballar conjuntament amb elles sobre la situació de l'infant i com la podíem comprendre i millorar. Aquest treball es duia a terme a diari<sup>113</sup> i les dades més significatives extretes es recollien en el diari de camp. Aquest treball està més àmpliament descrit a l'apartat 53 de la història de vida.

*Recollida de documentació escrita:* Aquesta és una acció que es va dur a terme durant els 4 anys que vaig estar a l'escola. En un inici, vaig recollir aquella informació bàsica que em semblava que podia contribuir a donar resposta als objectius (documents de centre, informes mèdics i escolars de l'infant, el PEI, entre d'altres) i la resta la vaig anar recollint esporàdicament a mesura que sorgia (llibretes de seguiment de l'infant elaborades per les vetlladores, els quaderns d'equip de l'infant, materials generats a les activitats, entre d'altres).

### Curs acadèmic 2007-2008.

A diferència de l'any anterior en què, com acabem de veure, assistia a la comarca de 1-3 cops per setmana, la freqüència general d'assistència a la comarca durant aquest curs va ser d'un cop per setmana<sup>114</sup>, durant totes les setmanes del període lectiu dels mestres. En 6 ocasions dos cops per setmana.

Els procediments que es van dur a terme durant aquest any són:

*Observació participant.* L'observació es va dur a terme de la mateixa manera que el curs anterior.

*Entrevistes informals.* Les entrevistes informals es van dur a terme de la mateixa manera que el curs anterior. Ara bé, cal matisar que el nombre de persones amb qui mantenir-les havia augmentat significativament ja que cada vegada en coneixia més.

---

(113) S'entén que dels dies que assistia a la comarca, no cada dia de la setmana.

(114) En aquell moment havia deixat de disposar de la beca predoctoral que em permetia assistir a l'escola amb molta més freqüència.



*Entrevistes no estructurades amb els companys:* A banda de les *entrevistes informals* que hi mantenia diàriament en aquells espais que ho permetien (el pati, les entrades i sortides, a l'aula, etc.), vaig dur a terme també un total de 11 entrevistes no estructurades. S'aprofitava per dur a terme aquestes entrevistes els dies que l'infant no assistia a l'escola. Es contemplava també que a la mestra li anés bé que els companys abandonessin l'aula durant els de 20 a 40 minuts que solien durar. El procediment d'aquestes entrevistes està més àmpliament explicat a l'apartat 56 de la història de vida.

*Treball en petit seminari amb l'equip directiu.* Aquest treball es va dur a terme de la mateixa manera que el curs anterior tot i que la freqüència va disminuir considerablement en el moment en el qual va iniciar *el treball amb petit seminari amb el grup d'inclusió*. Així, mentre la freqüència del curs anterior havia estat setmanal, durant aquest curs va passar a ser en funció de la necessitat, que solia ser cada mes o mes i mig.

*Treball en petit seminari amb el grup d'inclusió.* Aquest grup va absorbir la major part de les funcions que desenvolupava el *Treball en petit seminari amb l'equip directiu*. El contingut i el procediment d'aquest treball està recollit àmpliament a l'apartat 58 de la història de vida. Les trobades d'aquest grup eren setmanals. L'instrument de recollida de les dades generades era el diari de camp i el format àudio.

*Treball en petit seminari amb les mestres amb més necessitat de suport específic.* Aquestes sessions van ser fruit dels acords presos en la negociació. El contingut i el procediment d'aquest treball està recollit àmpliament a l'apartat 64 de la història de vida. Les trobades d'aquest grup eren setmanals, però degut a les circumstàncies que s'expliquen a l'apartat 75 de la història de vida només van tenir lloc fins l'abril. L'instrument de recollida de les dades generades era el diari de camp.

*Treball amb la psicopedagoga de l'escola.* Gràcies als acords presos en la *negociació* cada setmana disposava d'una hora per poder coordinar amb la psicopedagoga les accions a dur a terme amb l'infant a nivell d'aula i a nivell de centre. L'instrument de recollida de les dades generades era el diari de camp i el format àudio.

*Treball en petit seminari amb les vetlladores.* Aquest treball es va dur a terme de la mateixa manera que el curs anterior. La freqüència es va poder mantenir (diària), però en canvi la quantitat de temps invertit va haver de disminuir perquè passava més hores en la resta de *treballs en petit seminari*.

*Sessions amb el claustre de mestres.* Durant aquest any es van dur a terme dues sessions amb el claustre de mestres perquè l'equip directiu volia transferir a tot el claustre el treball que s'havia iniciat.

*Recollida de documentació escrita.* Aquesta acció es va desenvolupar esporàdicament a mesura que sorgia alguna producció escrita que ens semblava que podia ser interessant recollir per a donar resposta als objectius del treball.

### Curs acadèmic 2008-2009

La freqüència general d'assistència a la comarca durant aquest curs va ser d'un cop per setmana, durant totes les setmanes del període lectiu dels mestres. En 14 ocasions dos cops per setmana.

Els procediments que es van dur a terme durant aquest any són:

*Observació participant.* L'observació es va dur a terme de la mateixa manera que els cursos anteriors.

*Entrevistes informals.* Les entrevistes informals es van dur a terme de la mateixa manera que el curs anterior.

*Entrevistes semiestructurades o focalitzades.* Amb la voluntat d'aprofundir en tot allò que havíem anat aprenent i

també a fi de recollir la veu explícita de les persones participants en alguns aspectes vam dur a terme entrevistes focalitzades. D'aquestes entrevistes, un total de set van ser realitzades per la codirectora d'aquest treball la Dra. Mila Naranjo. Aquesta acció es va dur a terme degut a que les mestres i professionals de l'escola amb qui havia treballat més colze a colze manifestaven que hi havia alguns aspectes que en situació d'entrevista els resultaria més fàcil explicar-ho a algú que no ho hagués viscut tan de prop.

Per tal de no molestar i entorpir en el dia a dia de l'escola, la realització d'aquestes entrevistes es va focalitzar al mes de juny i juliol. En aquest període no es van poder realitzar totes i per tant vam seguir els primer mesos del curs següent. En aquest període es van realitzar les entrevistes amb:

- La directora de l'EAP i la primera MEE de la comarca (1 entrevista).
- El coordinador del GRAD (1 entrevista).
- Els membres previs de l'equip directiu de l'escola (1 entrevista).
- Els membres de l'equip directiu de l'escola (2 entrevistes).
- La tutora de P3 (1 entrevista), la de P4 (1 entrevista) i la de P5 (2 entrevistes).
- La tutora de 1er i 2on (2 entrevistes) i la tutora de 3er curs (3 entrevistes).
- L'especialista de l'àrea d'anglès (1 entrevista).
- La vetlladora de P4 (1 entrevista), la de P5 i 1er (1 entrevista), la de 2on (1 entrevista) i la de 3er i 4rt curs (3 entrevistes).
- La MEE i l'educadora (1 entrevista).
- La psicopedagoga de l'escola i coordinadora pedagògica (1 entrevista).
- Els companys de l'infant (5 entrevistes).
- Els pares de l'infant (3 entrevistes).

*Entrevistes grupals.* Vam aprofitar també aquest període en el que no hi havia les pressió de les classes per a dur a terme algunes entrevistes principalment d'aquells aspectes que s'havien viscut de forma col·lectiva. Es van realitzar les entrevistes amb:

- Els membres de la comissió d'inclusió (2 entrevistes).
- Els pares i mares dels companys de l'infant (1 entrevista).
- Els companys de l'infant (13 entrevistes).

*Treball en petit seminari amb el grup d'inclusió.* Tot i la constitució de la comissió d'inclusió que institucionalitzava aquest grup, aquest treball es va dur a terme de la mateixa manera que el curs anterior. Tots aquests aspectes estan recollits àmpliament als apartats 83 i 95 de la història de vida.

*Treball en petit seminari amb la comissió.* En el moment en el que es va crear la *comissió d'inclusió* va desaparèixer definitivament *el treball en petit seminari amb l'equip directiu*. Aquesta *comissió* es va reunir setmanalment des de l'inici de curs fins al final. El contingut d'aquest treball quedava recollit en les actes que formen part de la *documentació escrita*.

*Treball en petit seminari amb les vetlladores.* Aquest treball es va reduir en freqüència respecte el curs anterior. Aquesta reducció va ser deguda a l'ocupació en altres seminaris de treball i sobre tot perquè l'infant ja estava més hores a l'aula ordinària i per tant el treball amb l'USEE només el duia a terme en alguna situació molt específica.

*Treball amb la psicopedagoga de l'escola i la coordinadora pedagògica.* Aquesta acció era exactament la mateixa que l'any anterior havíem dut a terme únicament amb la psicopedagoga. Al crear la figura de la coordinadora pedagògica es va sumar a les sessions.

*Sessions amb el claustre de mestres.* Durant aquest any es van dur a terme sis sessions amb el claustre per a rea-

litzar formació/assessorament sobre alguns aspectes que s'esteuen innovant a l'escola. Aquest procés està més àmpliament definit a l'apartat 119 de la història de vida.

*Recollida de documentació escrita.* Aquesta acció es va desenvolupar esporàdicament a mesura que sorgia alguna producció escrita que ens semblava que podia ser interessant recollir per a donar resposta als objectius del treball.

### Curs acadèmic 2009-2010

La freqüència general d'assistència a la comarca durant aquest curs va ser d'un cop per setmana, fins al mes de desembre i a partir d'aquell moment d'un cop al mes.

Els procediments que es van dur a terme durant aquest any són:

*Observació participant.* L'observació es va dur a terme de la mateixa manera que els cursos anteriors.

*Entrevistes informals.* Les entrevistes informals es van dur a terme de la mateixa manera que el curs anterior.

*Entrevistes semiestructurades o focalitzades.* Durant els primers mesos del curs, a fi d'acabar d'aprofundir en alguns aspectes es van dur a terme entrevistes focalitzades amb:

- La tutora de 4rt curs (2 entrevistes).
- L'especialista de l'àrea de música de l'etapa infantil (1 entrevista) i la de primària (1 entrevista).
- La vetlladora del "Cau" (1 entrevista).
- La MEE (1 entrevista).
- La psicopedagoga de l'escola i coordinadora pedagògica (1 entrevista).
- La primera psicopedagoga de l'escola (1 entrevista).
- Les mestres tutores del CEE (2 entrevistes).
- Els companys de l'infant (6 entrevistes).
- La mare de l'infant (2 entrevistes).

*Entrevistes grupals.* Durant els primers mesos del curs es van realitzar entrevistes grupals amb:

- Les mestres participants en els projectes (1 entrevista).
- El pare, la mare, el germà i la germana de l'infant (1 entrevista).

*Treball en petit seminari amb el grup d'inclusió.* Aquesta acció es va dur a terme de la mateixa manera que el curs anterior però només els dies que es va assistir a l'escola.

*Treball en petit seminari amb la comissió.* Aquesta acció es va dur a terme de la mateixa manera que el curs anterior però només els dies que es va assistir a l'escola.

*Treball amb la psicopedagoga de l'escola i la coordinadora pedagògica.* Aquesta acció es va dur a terme de la mateixa manera que el curs anterior però només els dies que es va assistir a l'escola.

Val a dir que com que el contacte que s'ha mantingut amb la psicopedagoga de l'escola i la coordinadora pedagògica ha estat molt proper en el moment que hem necessitat d'alguna informació o documentació se'ns ha ofert sense estar ja en el camp.

En aquest apartat recollirem el procediment que s'ha seguit per a l'anàlisi de les dades.

### La por a l'anàlisi.

Pel que fa a l'anàlisi de les dades per a nosaltres va ser molt reconfortant trobar les aportacions d'Arnaus (1996) en dos aspectes molt concrets. En primer lloc, perquè tal i com l'autora recull de la seva pròpia experiència i també de la veu de Bogdan i Biklen (1982), davant d'aquest procés vivíem una gran sensació d'inseguretat per no saber si ens en sortiríem a l'hora de donar sentit i coherència a tot allò que havíem anat recollint. Per tant, entendre que era una sensació habitual ens va fer comprendre que forma part del procés.

### L'anàlisi comença abans del que prevèiem.

En segon lloc, perquè també compartíem plenament amb aquesta autora, la idea que l'anàlisi i interpretació no és una etapa concreta de la recerca que es porta a terme després de recollir les dades, sinó que és un procés que també té lloc durant. Arnaus (1996), recollint les aportacions de Rockwell (1987) posa l'exemple de que en les observacions ja intervé un primer nivell d'anàlisi. Com a investigador prenia decisions sobre quins aspectes concrets recollia en el diari de camp o fins i tot em fixava en algunes coses per davant d'altres. És cert i important de matisar i remarcar, que tal i com hem vist a 2.4 *La veu de l'infant: l'exploració en la complexitat*, en aquestes observacions sempre hem volgut mantenir molt viva la perspectiva de l'infant, i per tant, això també ha dirigit molt aquest primer nivell d'anàlisi.

### Cal un esquelet.

Seguint amb la idea de que durant el procés de recollida de dades ja es porten a terme alguns nivells d'anàlisi vam dur a terme una altra acció. A mesura que vam anar prenent consciència de que el volum de dades era inabastable vam començar a elaborar el que podia ser un primer esquelet de la història. Aquesta primera estructura tenia un caràcter cent per cent provisional i progressiu, però ens permetia començar a donar cert ordre i sentit al volum de dades que anàvem obtenint.

A més a més, allò que havia començat amb la voluntat d'ordenar el caos tenia també altres efectes sobre l'anàlisi. Aquesta revisió de les dades obtingudes també ens permetia reconèixer certs contrastos i/o relacions entre les informacions, recollir preguntes noves i hipòtesis a considerar o indagar, així com anar creant la nostra perspectiva i comparar-la amb la informació recollida. Va ser també a partir de les primeres revisions que vam anar obtenint informació sobre quines dades calia aprofundir. Vam realitzar un llarg llistat que vam veure que podíem agrupar per blocs temàtics. És per aquest motiu també, com hem vist a l'apartat 2.6 *Instrumentes i tècniques utilitzades en aquesta recerca per a la recollida de dades*, que les preguntes de les *entrevistes focalitzades* estan dividides en grans blocs.

Aquest esquelet sorgeix de la revisió de les dades que anàvem obtenint a través de les *observacions*, les *entrevistes informals*, les *no estructurades*, i el *treball en petit seminari*. Aquestes dades ens van permetre anar configurant una línia temporal en la que hi vam poder anar assenyalant aquells temes que havien anat emergint. Aquests temes van ser elements que eren significatius per a l'infant i la seva situació i elements que havien estat importants o que havien marcat la seva història. Per exemple ens van ajudar a anar constituint aquest esquelet, temes com: la malaltia que patia, va estar a punt de morir, procés d'escolarització, l'USEE i la seva situació a l'escola, la visita dels seus companys a l'USEE, la seva situació a l'aula, la metodologia d'aula, la inexistent relació amb els com-

panys, l'augment de l'agressivitat, la relació amb les vetlladores, els recursos, la matrícula al CEE, etc.

Tot i que en tornem a destacar el caràcter provisional i progressiu, aquest esquelet va ser la base sobre la que es va anar construint amb l'arribada de totes les dades.

### Transcripció.

Pel que fa a la transcripció, es important conèixer que vam transcriure totes les entrevistes totes les *entrevistes no estructurades*, totes les *entrevistes focalitzades* i totes les *entrevistes grupals*, en canvi no vam transcriure el *treball en petit seminari* i els arxius *enregistrats audiovisualment*. Durant els primers mesos de la recerca realitzàvem també la transcripcions del *treball en petit seminari* però vam optar per deixar de fer-ho fonamentalment perquè a mesura que avançava l'experiència també ho feien la quantitat d'arxius a transcriure i ens resultava força inabastable, perquè tal i com explica Stake (1998) volíem evitar trobar-nos sepultats per la gran quantitat de dades que els aparell d'avui en dia permeten registrar i, sobre tot, perquè en la realització de les primeres transcripcions i revisions de contingut ens vam adonar que no era necessari perquè hi havia gran quantitat de dades que eren descartables. Davant d'aquesta situació vam optar per dur a terme el buidat del contingut (el mateix vam fer amb el material audiovisual).

En aquest sentit podem considerar la transcripció com un altre dels nivells d'anàlisi dut a terme ja que vam descartar moltes dades. Els criteris per al buidat del contingut van ser:

- Recollir les dades que podien contribuir directament a la resposta del objectius.
- Recollir les dades que obrissin algun bloc temàtic destacable.
- Recollir aquelles dades que es repetien freqüentment.
- Recollir aquelles dades que permetien explicar el significat dels fenòmens viscuts.

Pel que fa al material que sí vam transcriure vam tenir presents tot un conjunt d'aspectes que val la pena recollir ja que les diferències entre el llenguatge oral i l'escrit són significatives (Bertaux, 1999). Transcriure tampoc resulta ser un acte tant neutre com pot semblar a priori. El fet de convertir les dades orals en text és un acte de traducció i/o reescriptura, ja que les paraules i les expressions així com també els propis silencis formulats oralment perden totes les referències singulars originàries. En el text es perd l'entonació, ritme o altres elements comunicatius (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001). Resulta de gran importància procurar rebaixar aquest efecte al màxim ja que tots aquests elements marcaran significativament la interpretació que es pugui fer posteriorment dels textos.

Així doncs, per tal d'intentar mantenir la reconstrucció el més exacte possible i apropar al lector a les converses i expressions tal i com van ser emeses per les persones, les transcripcions es van dur a terme ortogràficament, sintàcticament i estilísticament<sup>115</sup> de forma literal, completant-les amb aquells signes o aclariments que permetessin representar pauses, èmfasis o estats emocionals que no es poden contemplar al text. Per exemple:

- !!!! quan es vol representar un gran èmfasi. Aquest podia ser en diferents graus !, !!, !!!, !!!!
- ? quan l'expressió adquiria un to interrogatiu
- ... quan apareixien silencis o les frases acabaven decaient.
- (explicava emocionada, enfadada, contenta, etc.) quan volíem explicitat l'estat emocional en el que es produïa l'expressió.

---

(115) Pujadas (2000) remarca de forma general la importància de mantenir la literalitat i singularment la de l'estil comunicatiu de les persones perquè reflexa el seu estil personal.

També hem afegit alguns aspectes com els signes de puntuació a fi de facilitar la comprensió en la lectura dels textos. Amb aquesta finalitat també, tot i que de forma molt excepcional, hem retocat el material transcrit. Aquesta acció s'ha dut a terme quan per les característiques del llenguatge oral la persona que comunicava s'havia deixat algun article, pronom, o paraula sobreentesa, necessàries per a connectar paraules o frases i que poguessin donar lloc a confusió en la posterior lectura. També s'ha modificat els noms reals pels pseudònims a fi de protegir l'anonimat.

Finalment, només exposar que per dur a terme les transcripcions vam rebre el suport d'una persona amb qui vam dur a terme una sessió de treball a fi de que adquirís els criteris de transcripció.

### L'anàlisi de les dades: l'organització i gestió del caos.

Tot i que haguem fet referència a altres nivells d'anàlisi ja des de la recollida de dades, aquest el podem considerar l'anàlisi com a etapa concreta de la recerca on la finalitat no és altra que la d'analitzar totes les dades obtingudes per a convertir les dades en resultats d'investigació, invertint-hi més reflexió sociològica que procediments tècnics (Bertaux, 1999, 2005).

Lehtomäki et al. (2014) expliquen que en l'anàlisi resulta molt favorable realitzar diferents lectures del material posant atenció a diferents aspectes. La primera cosa que vam fer en aquest moment de l'anàlisi va ser una lectura general del contingut de les transcripcions. Vam dur a terme aquesta primera lectura amb la voluntat d'obtenir una visió general de la situació, una primera visió de conjunt dels temes tractats.

En segon lloc, vam dur a terme una lectura amb més profunditat. Aquesta lectura es va realitzar amb dues grans finalitats. La primera, seguir retallant moltes de les dades que havíem anat acumulant (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001). La segona era ordenar les dades restants. Pel que fa a la primera d'aquestes finalitats, els criteris que es van utilitzar per tal de descartar i reduir dades van ser:

- Descartar les dades que no responien directament els objectius. Certament hi havia dades que eren molt interessants però que no responien als objectius de la recerca i que per tant vam descartar.
- Descartar les dades que suposaven redundàncies dins de la mateixa entrevista. Ens quedàvem amb aquelles parts que representaven millor la idea. Marcàvem però la recurrència del tema.

En canvi vam seguir mantenint aquelles dades que:

- Resultaven més significatives per descriure situacions.
- Permetien explicar el significat dels fenòmens viscuts.
- Suposaven aspectes molt singulars i personals.

Com veníem dient, la segona finalitat d'aquesta lectura era ordenar les dades restants, i per tant vam dur a terme un *registre temàtic* i un de *cronològic* (Pujadas, 2010d). Pel que fa al registre temàtic vam anar agrupant aquells fragments de text que tenien continguts relatius als diferents temes. Finalment ens vam decantar per dur a terme aquest registre de forma manual. Així doncs, vam agrupar en diferents documents Word i carpetes els fragments corresponents a cada tema. Per a facilitar-ne visualment l'autoria i l'anàlisi diferenciàvem les aportacions de les persones amb colors (annex 12). Així, en aquests documents s'hi recollien les diferents aportacions al voltant d'un mateix tema.

Un cop vam haver dut a terme el *registre temàtic* vam dur a terme el *registre cronològic* a fi d'ordenar cronològicament tota la informació dels blocs temàtics i completar les informacions dels diferents períodes de vida de la persona. A més a més, era aquest registre el que ens marcava l'estructura de la història final. Aquests tipus de

registre els vam dur a terme també amb les dades que teníem recollides a partir dels altres instruments i tècniques.

Finalment vam agrupar aquests registres en els diferents objectius per a visualitzar si ens aportaven informació de tots. Aquesta tasca no va resultar difícil ja que els objectius de la recerca mantenen una estructura també cronològica<sup>116</sup>. Aquests registres contenien les dades que ajudaven a donar resposta als objectius i també n'hi vam mantenir algunes que tot i no formar part dels criteris anteriors ni dels objectius de forma explícita, ens ajudaven a conèixer l'infant, explicaven coses de la seva vida que el significaven com a persona i constituïen la seva identitat, i, per tant, també ens permetien anar configurant la història. Totes aquestes dades, sistematitzades de forma temàtica i cronològica, van ser les que van anar ampliant i revestint l'esquelet de la història. Alguns d'aquests temes han acabat tenint tanta rellevància dins de la història que a banda d'un tractament cronològic dins el fil de la història també l'han tingut temàtic.

### L'anàlisi narratiu de les dades.

En primer lloc, tal i com ens explica Bolívar (2002), cal diferenciar l'anàlisi narratiu de les dades d'altres tipus d'anàlisi que puguin generar confusió com l'anàlisi de dades narratives. En ambdós tipus d'anàlisi es treballa amb dades narratives i ambdós contribueixen al coneixement d'una realitat social però difereixen en la forma com s'analitzen aquestes dades i com es representen en els informes d'investigació. L'anàlisi de dades narratives es pot dur a terme fins i tot de forma quantitativa. En canvi, quan ens referim a l'anàlisi narratiu de les dades ens referim al fet de conjuntar dades i veus en una història que configura un nou relat donant com a resultat un informe narratiu que pretén no violar ni expropiar les veus al no imposar anàlisis categorials que s'allunyin de les seves paraules (Bolívar, 2002). Així doncs, *“La tasca de l'investigador, en aquest tipus d'anàlisi, és configurar els elements de les dades en una història que unifica i dona significat a les dades, per tal d'expressar de manera autèntica la vida individual, sense manipular la veu dels participants. L'anàlisi requereix que l'investigador desenvolupi una trama o argument que li permeti unir temporal o temàticament els elements, donant una resposta comprensiva de per què va succeir alguna cosa. Les dades poden procedir de molt diverses fonts, però l'assumpte és que siguin integrades i interpretades en una intriga narrativa”* (Bolívar, 2002, p. 13).

Seguint les indicacions d'aquest autor vam procurar anar unificant i donant significat a les dades per anar creant la història. Es tractava d'ordenar el caos trobant el fil narratiu que les unia. Allò que Bolívar, Domingo i Fernández, (2001) definixen molt gràficament quan parlen d'unir les experiències narrades i les dades registrades en un quadre polifònic amb sentit, en lloc d'una cacofonia de discursos fragmentats. Partint dels documents generats a partir dels registres realitzats, tant temàtic com cronològic, vam submergir-nos en les dades buscant convergències, elements singulars i personals, elements recurrents, contrastos entre les veus, connexions, i intentant integrar-les i interpretar-les. No va resultar un procés gens fàcil ja que tot i la gran quantitat de dades descartades el volum seguia sent molt important.

La finalitat era integrar en una trama narrativa les dades que teníem de les diferents fonts. En aquest sentit vam procurar integrar les dades recollides a partir de les diferents tècniques i instruments i les veus de les diferents persones i aquestes dues entre sí. D'aquest procés en van anar sorgint els textos que conformen la història. La redacció de la història va suposar exercicis de:

---

(116) Aquest registre és el que va donar lloc a la Taula 5: Taula de resultats en relació als objectius plantejats.

- Transformació de les entrevistes en text narratiu per tal d'elaborar una fil/trama narrativa. A continuació recollim un breu exemple:

*Text entrevista (Mare Jan: Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.):*

00:47:35 *Vam tenir molta sort! Un dia pel carrer que tornava de comprar em vaig tronar la directora de l'EAP. I si si se'm va acostar i vam començar a xerrar de com anava tot, com els hi anava l'escola als meus altres dos fills, i bueno i després tot d'una em diu i el Jan? Quina edat té el Jan? I em diu és que li deu tocar anar a l'escola ja no? I em diu, a quina escola el voldreu portar? Clar, jo em vaig quedar... vols dir que pot ser que pot ser cert això que m'està dient? Clar i jo li vaig respondre: però com vols que vagi a l'escola el Jan si està molt malalt i casi bé no pot ni caminar i ella em diu: i tant, és que ha d'anar a l'escola. Té dret a anar-hi.*

*Text de la història (Apartat 16):*

Per sort, casualment, aquesta situació va canviar. Un dia pel carrer, la directora de l'EAP es va creuar amb la mare del Jan. S'hi va atansar i li va demanar com anava tot, com estaven els germans del Jan, etc. Establerta la conversa la directora de l'EAP li va preguntar per l'edat del Jan i per la possibilitat de que l'escolaritzessin a algun centre de la ciutat. La mare del Jan no ho tenia molt clar i li comentava: “Però com vols que vagi a l'escola el Jan si està molt malalt i casi bé no pot ni caminar” i la resposta que van trobar va ser: “I tant, és que ha d'anar a l'escola. Té dret a anar-hi” (Mare Jan<sup>117</sup>). Aquell dia la mare del Jan va quedar molt sorpresa per la possibilitat de que el seu fill pogués anar a l'escola.

- Integració de les diferents veus d'entrevistes en text narratiu. Un exemple d'aquest exercici el trobem en la transformació de l'annex 12 en la redacció de l'apartat 16 de la història de vida.
- Transformació de l'observació/diari de camp o enregistrament vídeo en text narratiu. Aquesta transformació ens va permetre redactar grans parts de la història. És en aquest sentit que Pujadas (2010d) remarca el diari de camp/observacions com el document etnogràfic més important, entre d'altres coses, pel seu poder evocatiu de les circumstàncies emmagatzemades a la memòria. A continuació recollim un breu exemple:

*Text diari de camp (Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1):*

Ara han arribat el pare i el Jan, només entrar el Jan ja va de punta a punta, de puntetes, nerviós, mirant al terra. El pare i la vetlladora es posen al dia del seu estat. El Jan no para, es mossega el dit índex. El pare marxa i li diu: va Jan, que me'n vaig, “digue'm” adéu i fes-me un petó. El Jan ha reaccionat en sentir la veu. El pare l'agafa i s'agenolla perquè el Jan li faci un petó. Es relaxa, s'acosta i es deixa fer el petó.

*Text de la història (Apartat 31):*

Quan arribava a l'escola, mentre la persona que l'hagués acompanyat i la vetlladora es posaven al corrent de quin era el seu estat aquell matí, el Jan sempre entrava a l'USEE i començava a anar, de forma accelerada, de cantó a cantó, recolzant al terra només les puntes dels peus, (a vegades amb l'abric i la motxilla encara posada) sense fixar la mirada enlloc però dirigint-la al terra, fent moviments repetitius amb el cap, nerviosos i ràpids, acompanyats de moviments amb les mans i fins i tot en algun moment mossegant-se el dit índex. Finalitzada la conversa, la mare o el pare, que eren qui més sovint el duien a l'escola, sempre li deien: “va Jan, que me'n vaig, “digue'm” adéu i fes-me un petó” (Pare Jan<sup>118</sup>). En sentir això (no sabem si la frase o la

(117) Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(118) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.



veu), el Jan no sempre reaccionava però en algunes ocasions sí que disminuïa lleugerament els moviments nerviosos. Els pares l'agafaven suaument de la mà perquè deixés d'anar d'un cantó a l'altre (l'infant mai oferia resistència). Llavors, molt afectuosament, posaven un genoll a terra de tal manera que les seves cares quedaven a la mateixa alçada que la del Jan i embolcallant-lo amb el braç per darrera la cintura li demanaven de nou un petó que ell no sempre oferia a la primera però, com a mínim sempre acabava acostant la cara per rebre'l.

- Integració de les dades recollides a partir d'un instrument i les veus de diferents persones en text narratiu. A continuació recollim un breu exemple:

*Text diari de camp (Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1):*

El pare l'agafa i s'agenolla perquè el Jan li faci un petó. Es relaxa i es deixa fer el petó.

*Text entrevista (MEE: Àudio 46. MEE i educadora I i J/ Entrevista origen, procés i impacte):*

00:09:17 *Si el Jan el contacte molt bé, vull dir que no és d'aquells autistes que no es deixen ni tocar. Però això és perquè els seus pares l'hi han acostumat des de sempre eh! Saps allò quan marxen o quan arriben: hola Jan! I li fan un petó.*

*Text entrevista (Mare Jan: Àudio 4. Pare i mare Jan\_2/Entrevista inicial.):*

00:32:54 *Si fa petons. Ja en feia abans i això hem procurat que no es perdi. A vegades no a vegades fa així però si tu li acostes la cara te'l fa. I deixar-se'ls fer sempre. A veure si no té confiança, o sigui l'agafes a la força tampoc. Que ell es senti... o si està molt enfadat tampoc però si no...*

*Text de la història (Apartat 31):*

Llavors, molt afectuosament, posaven un genoll a terra de tal manera que les seves cares quedaven a la mateixa alçada que la del Jan i embolcallant-lo amb el braç per darrera la cintura li demanaven de nou un petó que ell no sempre oferia a la primera però, com a mínim sempre acabava acostant la cara per rebre'l. Aquest era un hàbit al que el Jan estava molt acostumat des de petit perquè, si no es donava el cas de que algú li agafés la cara bruscament o realitzés algun altre moviment que el Jan considerés amenaçador, sempre reaccionava bé davant dels petons. Els seus pares duïen anys treballant determinats hàbits.

Tal i com s'ha pogut observar en aquests exemples, i seguint amb les suggerències de Bolívar (2002) s'ha procurat constantment que l'anàlisi de les dades donés lloc a la construcció d'una història que recull directament la veu de les persones. Les narracions han de conjugar per una banda certs aspectes que respectin la veu directa de les persones però no renunciar a les descripcions interpretatives. Per una part la realitat interna de les persones i per l'altre el context extern en el que s'inscriu aquesta realitat i que dona sentit a l'experiència viscuda i expressada per la persona (Bolívar, 2002).

Els criteris que s'han seguit per a la introducció de fragments literals de la veu de les persones al text han estat:

- Que es tractés de fragments significatius per a la descripció d'una idea o situació molt concreta.
- Que es tractés de fragments que recollissin pensaments o sentiments molt singulars i personals.
- Per recollir directament la veu de les persones expressant elements que expliquin el significat dels fenòmens viscuts.
- Qui n'era l'autor. Entenem que si el Jan hagués pogut escollir hagués acreditat més algunes veus que d'altres per parlar de la seva vida.

- Per introduir evidències que donin suport i coherència al relat (Bolívar, 2002; Sandín, 2000). Per a aquests autors la introducció d'evidències a més a més contribueix a la validesa del relat.

A l'apartat 0. *Algunes especificacions abans de començar la lectura de la història* es recullen alguns aspectes més a tenir en consideració en l'elaboració narrativa de la història.

### La redacció de la història.

Tot i que explicar l'*anàlisi narratiu de les dades* ja ens ha portat a alguns aspectes de redacció de la història, ja que "anàlisi" i "redacció" són dos processos sovint paral·lels, en aquest apartat no volem perdre l'oportunitat de tractar alguns aspectes més en relació a la redacció.

El procés d'escriptura és el procés més profund d'anàlisi i més interpretatiu (Arnaus, 1996), ja que etnografiar i construir històries de vida no és només un procés de descripció del que la gent fa, sinó també l'elaboració i presentació del sentit i simbolisme que hi ha darrera (Pujadas, 2010d). Així doncs, l'investigador, quan sintetitza, interpreta i reelabora les dades per a que el lector pugui viure els esdeveniments de la vida narrada, no elabora una història freda i neutra, ni porta a terme únicament la suma de les transcripcions, sinó que es converteix en qui construeix i explica la història (Bolívar, 2002). En aquest procés d'anàlisi, interpretació i redacció no es silencien les veus, sinó que són aquestes, les dels personatges, les que guien el relat. No obstant això, l'investigador també deixa sentir la seva veu (Bolívar, 2002; Susinos i Parrilla, 2008, 2013). I no només això, sinó que són les prioritats, creences, interessos, biografia personal i professional o allò que Strauss i Corbin (1990, citats per Arnaus, 1996, p. 94) anomenen "la sensibilitat teòrica" de l'investigador les que també guien l'anàlisi i l'escriptura de les històries.

Aquest fet ens suposa el dilema més important pel que fa a la redacció de la història. Aquest dilema és en relació a quin ha de ser el tracte, la presència i la intensitat de la veu de l'investigador (Moral, 2006). No n'hi ha prou en no silenciar les veus sinó que Susinos i Parrilla (2008, 2013) plantegen que, en primer lloc, es reconegui que el resultat final és una síntesi més o menys negociada de la posició de l'investigador i dels investigats i que, per tant, es tracta d'un coneixement elaborat a vèries veus. És per aquest motiu que sempre hem mantingut un "feedback" constant amb la major part dels participants de la recerca i finalitzada la redacció de la història la vam donar a llegir a la família de l'infant i a quatre mestres de les participants per a que poguessin fer les al·legacions i matisos que creguessin convenients. Aquestes autores ens aconsellen, en segon lloc, que siguem conscients d'aquest dilema i que explicitem, reconeguem i justifiquem les nostres eleccions.

La nostra veu surt representada en la història per tres grans motius:

- En primer lloc, perquè com a investigadors som qui ha realitzat la tasca de donar un fil narratiu a la història, convertint-nos en els narradors. A més a més, som qui ha desenvolupat la tasca de conjugar les veus (amb l'afegit de que són moltes), i amb la voluntat de que fos un text comprensible pel lector amb una trama coherent i sense estar sobrecarregada de parts literals. En aquest sentit és inevitable que la veu de l'investigador tingui presència perquè en certa manera com en qualsevol etnografia surt encastada en el text (Arnaus, 1996).
- En segon lloc, perquè som una veu, un personatge més de la història. Al narrar també una part tant important a la vida de l'infant com ha estat l'assessorament/col·laboració que s'ha dut a terme a l'escola per transformar la seva situació, ens hem convertit en un personatge secundari de la seva vida, de la seva història. Per tant, un personatge també amb veu pròpia.
- En tercer lloc, per la situació en la que ens trobàvem, un infant que no comunicava a través de la parla. Per plantejar-nos aquesta situació, vam partir de les aportacions de Booth (1998), qui exposant el cas d'una recerca realitzada amb persones que no comunicaven amb fluïdesa, afirmava que aquest fet no suposava un obstacle per a que expliquessin les històries, sinó que el que s'havia de transformar, havia de ser el paper

de l'investigador, entre d'altres coses, en la forma de recollir la seva veu/relat, i també en la forma en què es redactaria la història ja que l'investigador havia d'assumir major responsabilitat en la transformació dels relats en text. Aquest mateix autor però, plantejava alguns dilemes al voltant de l'assumpció de més veu de l'investigador en els relats. Es plantejava fins a quin punt els investigadors s'apropien de la veu de les persones. Es planteja també, fins a quin punt era legítim que l'investigador afegís paraules als relats de les persones per a lligar el text, ja que aquest fet podia suggerir una falsa imatge de la persona com a més bona comunicadora del que era. O bé, es plantejava si era possible convertir en paraules la conducta de les persones. Posa l'exemple de si en les entrevistes una persona deia "Assistents socials!" i feia un cop de puny a la taula, fins a quin punt era legítim que l'investigador escrivís en la història "els assistents social m'irriten". Compartim amb Booth (1998), tant la importància com la necessitat de plantejar-nos aquests dilemes. De fet, la legitimitat, és un dilema que ens ha acompanyat en les paraules que hem escrit parlant de l'infant. És per aquest motiu que sempre hem mantingut oberta la possibilitat de descobrir una manera més ètica i inclusiva de representar la seva veu.

En el nostre cas, el primer que ha de quedar clar és que nosaltres no hem assumit mai la veu de l'infant en primera persona i, per tant, això ja és un indicador molt clar de que no ens hem apropiat de la seva veu. Ara bé, la nostra veu apareix constantment, no per un abús de poder sinó, al contrari, quan per donar-li veu a l'infant hem intentat descriure aquelles situacions vitals i comunicatives que s'esdevenien. En aquest sentit el mateix Booth (1998) parla de fer servir la veu de l'investigador per a informar de tot allò al que no es pot accedir en forma de narració en primera persona. Tot i així, allò que també ens preocupava era veure com convertíem en paraules les conductes que observàvem. Lògicament resulta molt difícil que es tracti de descripcions empíriques de la realitat ja que el que hi ha darrera és la interpretació heurística que realitzaria cada investigador davant la mateixa realitat. És per aquest motiu, com dèiem, que mai hem assumit la redacció de la veu de l'infant en primera persona, però també hem de remarcar que en aquestes observacions per a donar-li veu sempre hem procurat partir de la seva perspectiva, així com també projectar-la en un acte de reivindicació en contra de les situacions que li suposaven una injustícia i la limitació de la seva qualitat de vida.

Finalment, només voldríem recollir unes reflexions de Tim Booth que ens han semblat oportunes recollir per la proximitat a la nostra recerca. L'autor planteja que *"El fet que en la investigació narrativa es facin servir tècniques que es solen associar a la ficció destaca la necessitat de criteris diferents per a determinar l'adequació metodològica i que es corresponguin millor amb aquest sistema d'indagació. Les proves que s'estan usant a l'estil de la fiabilitat, la validesa i la replicabilitat no són adequades ni apropiades quan es tracta de vides fràgils, d'una veritat biogràfica que és una quimera i quan les històries reflecteixen inevitablement alguna cosa de qui les explica. Els relats es poden jutjar millor amb criteris estètics (Abrams, 1991), per la seva força emotiva o la seva capacitat de comprometre emocionalment al lector en la història que s'explica, per la seva versemblança més que per la possibilitat de verificació (Bruner, 1991) i per criteris d'autenticitat o d'integritat que es preocupin de fins a quin punt les històries són fidels a les vides d'aquells a qui retraten"* (Booth, 1998, p. 269).



# Tercera part. Resultats: la història del Jan.

<b>0. Algunes especificacions abans de començar la lectura de la història</b> .....	p. 175
<b>I. El començament de la història</b> .....	p. 178
1. Una trista tarda d'hivern .....	p. 178
<b>II. Els inicis d'una vida</b> .....	p. 179
2. Tres, dos, un... El naixement del Jan .....	p. 179
3. El Jan és un nen, com tots els nens del món .....	p. 179
4. Esclerosi Tuberosa, una bona mala notícia .....	p. 179
5. Els primers anys de vida .....	p. 180
6. Un dimoni a la seva vida: les crisis, una batalla que calia guanyar .....	p. 181
7. La medicació, els hospitals, uns anys de proves i més proves lluitant per seguir endavant .....	p. 182
8. La mobilitat del Jan pel món: el caminar .....	p. 183
<b>III. El context de la història</b> .....	p. 185
9. Característiques del context on es troba ubicada l'escola del Jan .....	p. 185
10. Antecedents de l'organització educativa de la comarca: l'origen de la inclusió .....	p. 185
11. Els aspectes clau i les dificultats trobades en els orígens .....	p. 187
12. El model USEE de la comarca .....	p. 187
13. Com està organitzada l'USEE en aquesta comarca? .....	p. 188
14. El paper dels serveis externs a l'escola .....	p. 190
15. El procés d'escolarització dels infants .....	p. 190
<b>IV. L'escolarització del Jan</b> .....	p. 192
16. El procés d'escolarització del Jan. El Jan pot anar a l'escola? .....	p. 192
17. L'escola del Jan .....	p. 194
18. Una història prèvia a la del Jan: La Irene .....	p. 195
19. L'USEE, l'espai en què van començar a viure .....	p. 196
<b>V. Comença l'escolarització del Jan. El Jan ja va a l'escola</b> .....	p. 198
20. El Jan a P3, el seu primer any d'escola. Part 1 .....	p. 198
<b>VI. La salut ho atura tot</b> .....	p. 200
21. Una parada important, un ingrés molt greu a l'hospital .....	p. 200
22. Sortim de l'UCI .....	p. 200
23. La retirada dels medicaments, una altra lluita .....	p. 200
24. Una altra vida comença .....	p. 202
<b>VII. La tornada a l'escola</b> .....	p. 203
25. El Jan a P3, el seu primer any d'escola. Part 2 .....	p. 203
26. P4, un panorama complexe .....	p. 204
27. P5: la vida del Jan a l'escola es comença a definir d'una forma molt clara .....	p. 208
28. La música, una petita illa en un gran oceà .....	p. 212
29. Arribada de la UVic a la Comarca: els orígens d'una relació .....	p. 213
<b>VIII. Primer curs d'Educació Primària (2006-2007): La ubicació del Jan a l'escola</b> .....	p. 215
30. On ubiquem el Jan a l'escola? .....	p. 215
31. L'arribada del Jan a l'escola; bé, a l'USEE .....	p. 215
32. L'horari del Jan a l'escola .....	p. 216
33. L'esbarjo .....	p. 217
34. El treball de les professionals externes amb el Jan .....	p. 217
35. Què feia el Jan a l'USEE la resta d'hores? .....	p. 219
36. L'entrada del Jan a l'aula .....	p. 220
37. El primer contacte del col·laborador extern amb l'escola del Jan .....	p. 221
38. El primer dia del col·laborador extern a l'escola del Jan .....	p. 222

39. Com se sentia el Jan a l'aula ordinària. ....	p. 223
40. Els primers dubtes dels pares sobre l'escolarització del Jan. ....	p. 226
41. Un inici antropològic: la creació d'un context de col·laboració. ....	p. 227
42. Assessorament de passadís. ....	p. 229
<b>IX. Comencen els primers indicis de canvi. ....</b>	<b>p. 231</b>
43. Comença l'aprenentatge cooperatiu a una aula. ....	p. 231
44. Els inicis de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula de la Irene. ....	p. 232
45. Dues realitats paral·leles però en direccions oposades. ....	p. 233
46. A música sí, a la resta d'hores no. ....	p. 234
47. Els orígens de la creació d'un context de col·laboració amb l'escola: el model "taca d'oli". ....	p. 235
48. La negociació. ....	p. 237
49. Els meus companys visiten l'USEE. ....	p. 239
<b>X. Segon curs d'Educació Primària (2007-2008): Un horitzó massa llunyà. ....</b>	<b>p. 242</b>
50. Un inici de curs desafortunat. ....	p. 242
51. Un camí encetat però sense continuïtat. ....	p. 243
52. Un context de col·laboració: Consultoria/Assessorament a l'equip directiu. ....	p. 244
53. L'assessorament a l'USEE. ....	p. 249
54. Una forma d'aproximació i transformació de la realitat. ....	p. 250
55. Una nova Psicopedagoga. ....	p. 252
56. Escoltem la veu dels infants. ....	p. 255
57. Escoltem al Jan. La veu de qui no usa paraules. ....	p. 255
58. Anem a dinar? La creació del grup d'inclusió. ....	p. 258
59. El "Projecte Cuiners". El primer projecte. ....	p. 263
60. L'equip directiu aposta per a que el Jan vagi més a l'aula. ....	p. 278
61. La relació amb els companys, una primera passa. ....	p. 280
62. El Jan i la seva vetlladora dins de l'aula. ....	p. 281
63. Les hores de música, el contrast amb la realitat habitual. ....	p. 284
64. Trobades amb les mestres amb més necessitat de suport específic. ....	p. 287
65. El programa CA/AC. Un assessorament per a tot el claustre. ....	p. 292
66. El cercle d'amics: El Jan i el seu grup. S'explicita el que ja intuïem. ....	p. 293
67. L'autodeterminació del Jan una frontera a la seva vida. ....	p. 296
68. La relació del Jan amb els qui l'envolten a l'escola. Augmenta l'agressivitat. ....	p. 298
69. Les CAD (Comissió Atenció a la Diversitat). ....	p. 299
70. El Jan a l'USEE aquell any. Com estava? ....	p. 301
71. Les sortides de l'escola. ....	p. 303
72. Canvi de relació entre la Universitat i l'USEE. ....	p. 304
<b>XI. La vida del Jan pren una altra direcció. ....</b>	<b>p. 305</b>
73. Un canvi inesperat, el CEE, una nova opció. ....	p. 305
74. L'escolarització del Jan al CEE. ....	p. 307
75. Un gir important a la situació. Calen canvis imminents. ....	p. 308
76. Les accions per a la inclusió del Jan al seu grup: Som 28, no 27+1. ....	p. 312
77. El mural de les diferències. ....	p. 313
78. Quatre petites cantonades de no res. ....	p. 315
79. Juguem per conèixer/sentir/empatitzar. ....	p. 316
80. Els debats/assemblees. ....	p. 318
81. El "portfolio". ....	p. 319
82. Un punt de partida, un camí per recórrer. ....	p. 320
83. Avaluació final amb l'equip directiu i planificació del curs següent. ....	p. 321
84. La coordinadora pedagògica. ....	p. 326
<b>XII. Tercer curs d'Educació Primària (2008-2009): La inclusió pren rumb. ....</b>	<b>p. 330</b>

85. La tornada a l'escola. I el Jan?.....	p. 330
86. Una nova tutora. Una història diferent.....	p. 333
87. Activitats per a la inclusió del Jan. Ajudem-lo a ser un més. Garantim la seva presència. ....	p. 334
88. Coneixem al Jan, ajudem al CEE.....	p. 335
89. Qui són els meus companys? El CD + el plafó. ....	p. 337
90. Una nova USEE: un nou espai.....	p. 340
91. Canvia l'espai, canvia alguna cosa més?.....	p. 341
92. No tenir una USEE pròpia. ....	p. 342
93. Jan i USEE, va desapareixent la sinonímia.....	p. 347
94. Ha canviat què es fa a l'USEE o només les parets?.....	p. 348
95. La comissió d'inclusió.....	p. 349
96. Una altra vetlladora. Nou aire per respirar.....	p. 353
97. El suport del Jan a l'aula.....	p. 359
98. L'aprenentatge cooperatiu a l'aula del Jan.....	p. 361
99. L'àmbit A. ....	p. 361
100. El suport de les companyes de la tutora per a l'estructuració cooperativa de l'aula. ....	p. 373
101. L'àmbit B. ....	p. 374
102. La vida del Jan dins el seu equip en l'àmbit B.....	p. 381
103. La vetlladora del Jan a l'àmbit B. ....	p. 385
104. L'aprenentatge cooperatiu en el grup-classe en general. ....	p. 386
105. L'àmbit C. ....	p. 391
106. Uns projectes frustrats. No tot és possible.....	p. 401
107. L'estada a l'aula sense participar en les activitats: "This is the question".....	p. 405
108. La relació del Jan i els seus companys ja té un altre color.....	p. 409
109. Una relació especial amb alguns companys més enllà dels del seu equip.....	p. 413
110. La participació en la vida de l'aula. Sortides i activitats extra. ....	p. 414
111. L'esbarjo.....	p. 415
112. Una nova situació en relació a l'entorn proper. ....	p. 416
113. La coordinació entre la tutora i les especialistes de l'USEE. ....	p. 418
114. La música, sempre un espai on estar a gust. ....	p. 420
115. Altres mestres, altres àrees en les quals poder estar a l'aula.....	p. 421
116. La coordinació amb el CEE. ....	p. 425
117. La vida del Jan al CEE.....	p. 427
118. La caputxeta vermella. ....	p. 432
119. Un procés d'assessorament com el del passadís però amb tot el claustre. ....	p. 449
120. Plantejament del futur de la comissió d'inclusió.....	p. 450
<b>XIII. Quart curs d'Educació Primària (2009-2010). ....</b>	<b>p. 453</b>
121. A mode d'epíleg.....	p. 453
<b>XIV. El vincle entre els resultats i els objectius de la recerca: Taula de resultats en relació als objectius plantejats. ....</b>	<b>p. 461</b>





### 0. Algunes especificacions abans de començar la lectura de la història.

---

A la història que es presenta a continuació es pretén donar resposta als objectius d'aquesta investigació. Es vol narrar de forma expositiva tot allò que ha anat succeint a la vida del Jan a fi de configurar la seva història de vida. Aquesta història és el resultat de la recollida i anàlisi de les dades extretes durant el treball de camp.

Prèviament, amb aquest apartat es vol oferir al lector alguns aspectes relatius a la redacció de la història i alguns elements a tenir en compte per tal de facilitar la lectura o simplement aclarir algunes qüestions.

Per a l'escriptura d'aquesta història, hem utilitzat un dels recursos narratius que ens va semblar més interessant i que, a més a més, s'adeia a la vida del Jan. La història de vida del Jan s'inicia amb un fet molt significatiu, un punt molt crític que és útil per presentar el que el Jan viu a diari. Acte seguit la història es remunta a l'inici de la seva vida per veure com s'arriba a aquell punt. Un cop la descripció de la seva història des del naixement arriba a aquell punt, la història segueix endavant fins al final d'aquest document, quart curs d'educació primària.

El criteri principal i general de redacció de la història és el cronològic. No obstant, hi ha algunes excepcions. Aquest és el cas d'aquells aspectes pels quals s'ha usat el criteri temàtic/de rellevància. S'ha aplicat aquest criteri en aquells temes que per la seva rellevància en el marc de la vida de l'infant requerien d'un apartat específic. L'altra situació en la que no s'ha respectat estrictament el criteri cronològic ha estat en aquells esdeveniments que mantenien connexions amb esdeveniments futurs però pels quals no es preveia, per mantenir el fil narratiu de la història, que es poguessin tornar a reprendre. En aquests casos, doncs, s'ha realitzat l'exposició de l'esdeveniment complet tot i no mantenir el criteri cronològic.

Per facilitar la comprensió del text al lector, s'ha procurat incloure alguns exemples. El criteri utilitzat en els exemples ha estat:

- a) Anecdòtic: per exemplificar fets, situacions o comportaments significatius o prototípics.
- b) Il·lustratiu: per exemplificar de forma il·lustrativa decisions que s'han pres al llarg de la història.
- c) Per generalitzar: per exemplificar situacions que es donaven generalment.

L'ús del "jo" en el transcurs de la història. A la història que es presenta a continuació "jo" n'he format part com a personatge de forma activa en el procés d'assessorament que hi ha hagut, no només descrivint-la o com a investigador. Escriure el "jo" està molt lluny d'un acte d'egocentrisme. Es tracta d'un criteri adoptat per a la simplicitat del text i la comprensió de la història del Jan. Sóc plenament conscient de que aquesta història, com aquesta tesi, ha estat elaborada gràcies a les aportacions, la companyia i acompanyament d'altres persones. I que la redacció del text és el fruit compartit entre els meus directores i jo. És per aquest motiu que hi ha gran part del text escrit en primera persona del plural (a més, és la forma en la que em sento més còmode pel que acabem d'explicar). Però hi ha moments de la història, en què per ser fidels a la realitat, i no donar una idea errònia al lector, l'ús del "jo" ha estat necessari. És a dir, quan ens referim, en la història, a l'assessorament de la UVic, no podem posar "nosaltres". Confondriem al lector, a banda d'esbiaixar la història. Amb l'ús del "nosaltres" podria semblar que la universitat ha evocat un nombre molt més gran de recursos a aquesta escola, quan no ha estat així sinó que només hi assistia una sola persona, "jo". En alguns moments concrets del text, per les característiques de la situació, fem referència a *l'assessor de la UVic* en comptes del "jo".

Cal tenir present que no es diferencia amb cap tipus d'identificador què correspon més estrictament als seus moments vitals i què correspon al procés d'assessorament que els acompanyen. Vam intentar fer-ho a través de colors però el text quedava massa tintat.

En el transcurs de la història hi apareixen alguns referents teòrics. Tot i que en aquesta part dels resultats allò important i indispensable de recollir era la veu de les persones que vivien la història i la interpretació que elles en feien, ens hem vist obligats a fer ús d'alguns referents teòrics. No ha estat en cap moment amb intenció de restar importància a la veu de les persones, ni amb la intenció de fer interpretacions més enllà del que aquestes veus narraven, ni tampoc amb voluntat de marxar de la descripció per entrar en l'anàlisi i valoració. L'ús d'aquests referents ha estat exclusivament amb la finalitat de narrar la història de la forma més fidel possible. Al no tractar-se d'una història de vida convencional, sinó que en un cert moment s'hi adhereix un procés d'assessorament, calia fer referència a les experiències, autors i/o referents que s'han adoptat a l'hora d'estructurar-lo. Aquest és el cas, per exemple, de *l'index per a la inclusió*, *el programa CA/AC* o les experiències de *l'emoció de conèixer i el desig d'existir*.

En la redacció de la història s'ha fet servir el vocabulari que s'usa més correntment a l'escola, encara que no sigui l'administrativament correcte. Ens semblava que en certa manera era una forma de ser més propers a la realitat. Així doncs, per exemple, per referir-nos a que el Jan assistia a les classes de l'àrea d'educació artística en l'apartat de música i dansa, nosaltres hem fet servir l'expressió que tothom en aquesta història usava, que era: "el Jan anava a música", o bé es parla de l'USEE com a emplaçament en comptes d'únicament com a recurs, entre d'altres. El mateix passa amb els conceptes usats per a referir-nos a les persones. Tot i que nosaltres ja hem explicat quina era la nostra posició i concepcions, en el transcurs del text de la història apareixen recurrentment conceptes com "infants amb discapacitat", "amb greus trastorns", "amb NEE" o "NESE", "plurideficients", "els casos més greus o importants", entre d'altres. Aquests eren els conceptes que usaven els protagonistes de la història i entenem que canviar-los n'esbiaixava el contingut.

En el text s'hi incorporen diversos fragments que són aportacions literals de les persones que formen part de la història. Aquestes aportacions s'han usat per donar veu, per a reforçar o contrastar idees, per exposar fets, per posar en diàleg diverses veus, entre d'altres. Aquests fragments es troben escrits entre cometes i en cursiva. Finalitzat el fragment sempre s'assenyala qui n'és l'autor. Entenem, però, que per a seguir millor el fil de la història o donar més sentit al fragment, en alguns casos pot ser d'utilitat llegir primer qui fa l'aportació. Al costat de cada autor de les frases, en un peu de pàgina s'especifica quin n'és l'origen i la forma com es va recollir. Els únics moments en els que no s'especifica instantàniament aquesta informació és en aquells casos que apareixen vàries veus en la mateixa situació (per exemple un diàleg). En aquests casos només es recull al final.

En aquests fragments, també hi apareixerà, en algunes ocasions, això: (...). Indica que entre la frase anterior i la posterior hi hagut altres frases, ja fossin de la persona que parlava com dels interlocutors.

En la gran majoria dels casos les aportacions de les persones han estat introduïdes en el text de forma literal, però hi ha hagut alguna ocasió que a fi d'adaptar-les a la narració s'ha adaptat el temps verbal.

Finalment, en relació a les aportacions de les diferents persones, cal matisar que algunes han estat recollides per mi mateix i d'altres per la meva codirectora de tesi. Per tant, aquest fet es fa palpable en el tipus de resposta de les persones en les entrevistes. Per exemple, quan la persona que feia l'aportació es referia a l'assessor de la UVic, si l'entrevista era realitzada per mi, la persona que responia usava el "tu" i si l'entrevista era realitzada per la meva codirectora feia referència a "ell" o bé al "Jesús". Sigui en una situació que en l'altre, gairebé en totes les ocasions, hem posat l'assessor de la UVic, però com que es manté el text de forma tan literal com ha estat possible, volíem fer el matís perquè la construcció de les frases que feien les diferents persones que fan aportacions no donés lloc a confusió.

En el text s'ha modificat tots els noms de les persones que apareixen. En ocasions s'han nomenat a través del seu rol en la vida del Jan i a d'altres se'ls ha posat un nom. Per facilitar la lectura adjuntem la llegenda dels noms usats en el text:

*Margarida*: Tutora Irene 3er. Subdirectora escola. Mestra visual i plàstica Jan 3er. Tutora Jan 4rt.

*Nora*: Coordinadora pedagògica. Mestra TIC.

*Anna*: Cap d'estudis.

*Maria*: Psicopedagoga escola.

*Frederica*: Tutora Jan 1er i 2on.

*Nínive*: Tutora Irene 4rt. Tutora Jan 3er.

*Tània*: Paral·lela Nínive 3er.

*Paula*: Mestra de l'àrea de llengua estrangera (anglès).

*Mia*: Mestra biblioteca.

*Reme*: Vetlladora Jan 2on.

*Glòria*: Vetlladora Jan 3er i 4rt.

*Mariona*: Encarregada de l'entrada a l'escola i l'hora de tallers.

Finalment, però de gran importància, al llarg de la lectura pot ser que qui entri en contacte amb aquesta història es preguntin per què surt de forma tan recurrent la Irene si és la història del Jan? Aquesta pregunta té varies respostes que la fonamenten. En primer lloc, perquè són els dos infants que sempre han compartit l'USEE i han viscut situacions amb molts paral·lelismes. A més a més, parlar de la Irene aporta elements comparatius que permeten una millor comprensió de la història del Jan. La Irene és un personatge secundari molt important a la història del Jan. En segon lloc, perquè quan vam començar aquesta recerca la nostra intenció era fer la història de vida tant del Jan com de la Irene, però per diversos motius, hem acabat realitzant només la del Jan. En tercer lloc, perquè encara que centréssim la recerca en el Jan, no hem deixat mai de tenir-la present i treballar també per la Irene. Això ha provocat sovint que la història de la Irene tenyeixi també la del Jan. Molts dels processos que es recullen a la història del Jan, s'han donat de la mateixa manera o bé han tingut lloc prèviament a la classe de la Irene. La Irene ha tingut gran incidència a la vida del Jan. Encara que tampoc parli i no ens pugui narrar coses sobre el Jan, és la seva presència la que explica també la història del Jan. Era impossible donar resposta als objectius de la recerca sense parlar també de la Irene. I finalment, perquè la Irene, per les seves característiques, sol passar desapercibuda, silenciada, aparcada en un racó. Per una qüestió d'ètica i compromís, encara que no haguem pogut fer també la seva història, no podíem permetre que seguís essent invisible.

*Sempre m'ha apassionat pensar que les persones  
som com les peces del caleidoscopi, en constant moviment.  
Qualsevol petit canvi provoca una nova configuració,  
uns nous colors, una nova "perspectiva".  
M'agrada pensar que quan t'apropes a una persona nova,  
quan la comences a conèixer,  
t'aporta noves peces que incorporar al teu caleidoscopi i,  
en certa mesura, també n'portes al seu.  
Sempre m'ha apassionat pensar  
com n'és de difícil poder conèixer la magnitud de possibilitats  
que hi ha dins els "caleidoscopis",  
potser per això mateix intento esgotar al màxim les "mirades".  
Una mirada que especialment m'atreu és conèixer l'altre  
no tan sols a través de la paraula, sinó a través d'allò que viu...*

Mila Naranjo

## **I. El començament de la història.**

---

### 1. Una trista tarda d'hivern.

---

Era el febrer del curs 2003-2004 quan hi va haver un esdeveniment paral·lel. Tant a la classe del Pau com de la Laura, va sonar la porta, es requeria la seva presència, els seus pares els havien vingut a buscar a l'escola perquè el seu germà petit, el Jan, lluitava per sortir endavant i seguir amb vida en una habitació de la Unitat de Cures Intensives (UCI) a la Vall d'Hebron de Barcelona. Estava allà degut a una pneumònia que el va debilitar fins a l'extrem que la previsió mèdica no oferia massa esperances per a un nen que restava estirat al llit, amb baixes constants, respiració dèbil i poc fluida, endollat a diferents aparells, en aquella habitació de l'hospital. Sense intenció d'entrar en les imatges dramàtiques que un succés com aquest pot provocar a les persones de la seva família i al lector d'aquest document volem fer entendre que el Jan feia equilibri per la corda que separa la vida i la mort.

Aquest fet és traumàtic però va ser un dels fets més importants a la vida del Jan. Joiosament, i en contra de moltes previsions, el Jan va lluitar per la seva vida i se'n va sortir i per això avui celebrem poder explicar la seva història. Per tal de conèixer la seva vida i entendre com el Jan va arribar a aquesta habitació ens remuntarem als seus primers anys de vida i després explicarem com ha estat aquesta a partir del moment que va sortir de l'hospital.

*Lo més important és que ell estigui bé de salut,  
que les disfuncions que té no li produeixin l'alteració  
de cap òrgan i tot lo altre anar fent.  
Els neuròlegs i els especialistes estan contents i  
satisfets de la seva evolució.  
No pensàvem pas arribar fins aquí tan bé.*  
Pare Jan<sup>119</sup>

## II. Els inicis d'una vida.

---

### 2. Tres, dos, un... El naixement del Jan.

---

El Jan va néixer l'abril de 2000. Prèviament al seu naixement però, una notícia detectada en una ecografia, ja acompanyava als seus pares de forma alarmant. El Jan tenia dos tumors al cor, un dels quals era més gran que el propi òrgan. Tot i l'alarma inicial que això va generar al ser descobert, la previsió dels doctors volia ser positiva. Un dels cardiòlegs que seguia el procés intuïa que es podia tractar d'Esclerosi Tuberosa. Si aquest fet es confirmava existia un petit fet positiu i era que, en aquests casos, els tumors que hi ha al cor, en el moment del naixement comencen a disminuir fins que desapareixen. Com que calia confirmar aquesta hipòtesi, ja prèviament al seu naixement, va començar una marató de proves mèdiques per analitzar la situació i veure quina podia ser la millor via a prendre. Es van enviar vídeos als millors especialistes per veure si hi havia la possibilitat d'operar però aquesta opció semblava massa arriscada i es va decidir continuar amb altres proves i fer el seguiment fins al naixement, confiant com dèiem que es confirmés la hipòtesi que es tractava d'Esclerosi Tuberosa. Així doncs el naixement i els primers mesos de vida del Jan van anar acompanyats de proves, hospitals i més proves.

### 3. El Jan és un nen, com tots els nens del món.

---

Una de les principals característiques del Jan, o més ben dit un dels principals elements que ha condicionat la seva forma de ser i la mirada que el món que l'envolta ha tingut sobre ell, han estat les seves característiques fisiològiques. Abans d'entrar massa en totes les categories diagnòstiques i mèdiques que l'han acompanyat al llarg de la seva vida voldríem prendre les paraules de Xavier Antich amb qui coincidim plenament quan diu que *l'altre és rostre abans que concepte*. El Jan més enllà d'un diagnòstic (una de les mirades que l'havia acompanyat constantment) és una persona, un infant, qui sota aquesta categoria és igual que la resta d'infants del món.

### 4. Esclerosi Tuberosa, una bona mala notícia.

---

Saber que el Jan tenia Esclerosi Tuberosa, va ser una bona notícia perquè aquest fet havia de suposar que els tumors que tenia al cor disminuirien al néixer i això permetria un òptim funcionament de l'òrgan, però al mateix temps suposava una mala notícia perquè existia una alta probabilitat de que apareguessin tumors a d'altres òrgans.

L'Esclerosi Tuberosa està considerada dins el que es contempla com a malalties minoritàries. És evolutiva i pot ser, o no, degenerativa, depenent de cada cas. Així doncs, és un trastorn que no orienta massa als metges perquè cada cas clínic és molt diferent. L'Esclerosi Tuberosa suposa el creixement desordenat de les cèl·lules de qualsevol part del cos, sumat al fet que les persones que la pateixen tenen un metabolisme que no genera una proteïna anomenada tuberina (que és la que desenvolupa les funcions d'inhibir la formació tumoral). Aquests dos aspectes

---

(119) Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

sumats provoquen que les persones que la pateixin desenvolupin tumors a diverses parts del seu organisme. En el cas del Jan l'òrgan que s'ha vist més afectat per aquests tumors ha estat el cervell (on hi té diverses manifestacions), tot i que també n'hi han detectat als ronyons, al pàncrees i a la bufeta. La resta de tumors no li impedirien fer una vida pràcticament normalitzada ja que l'Esclerosi Tuberosa no és dolorosa, però aquells situats al còrtex cerebral sí tenen gran incidència. El creixement desordenat de les cèl·lules li provoca uns enduriments que tenen com a conseqüència petites descàrregues elèctriques que fan que el Jan tingui crisis convulsives. Totes aquestes afectacions i conseqüències provocaven que quan el Jan anava a fer les revisions a l'hospital el visitaven fins a nou especialistes diferents.

## 5. Els primers anys de vida.

---

Tot i que el naixement del Jan va ser traumàtic i els primers mesos van anar acompanyats de innumerables proves, la vida del Jan el primer any va ser força tranquil·la. El creixement en totes les àrees de desenvolupament era semblant al de qualsevol altre infant, *“no li notaves res diferent”* (Mare Jan<sup>120</sup>).

El Jan era un infant més aviat “rodonet”, duia ulleres i era tranquil, observador, pausat davant els objectes i les situacions, tot i tractar-se també d'un infant amb força activitat. Era un nen simpàtic que es relacionava sense problemes amb tothom que se li acostava. Interactuava positivament *“et mirava als ulls, et feia adéu amb la mà, feia coses. A vegades ho explico i sembla que expliqui literatura. Jo m'assentava a aquest graó que puja cap al menjador i li deia: vine, vine. I venia cap a mi corrent i se'm tirava a sobre, fins i tot havia dit alguna paraula”* (Mare Jan<sup>121</sup>). Explorava el món de la mateixa manera que havien fet els seus germans, obria i tancava llums, aixetes. Una de les coses que més li agradava des de petit i que continua agradant-li era estar al sofà sol i acompanyat. Més endavant va començar a jugar amb els objectes i amb el seus germans fins i tot de forma simbòlica. Tenia un grau d'autonomia força elevat, pujava i baixava les escales sol (encara que a vegades fos arrossegant-se), bevia també sol sense que li caigués o tirés el got, tot i no tenir massa equilibri s'aixecava sol de terra, seguia algunes ordres que se li donaven com: porta-m'ho, agafa-ho, vine, tanca, etc.

Tot i que en aquell moment no s'intuïa el que li acabaria passant (*“a un any estava molt bé, a dos menys, a tres menys i a quatre menys”*) (Mare Jan<sup>122</sup>), sí que mantenia diferències amb el que havia estat la vida dels seus germans, i és que ell a causa de l'Esclerosi Tuberosa, havia d'estar medicat constantment. Des dels sis/set mesos va començar amb una medicació (que no l'afectava), però la seva situació fisiològica no millorava. A partir de l'any i mig ja eren tants els medicaments que prenia que van començar a condicionar la seva forma d'interaccionar amb el món i la seva personalitat. Hi havia medicaments que li afluiaven la musculatura i d'altres que tot el contrari li suposaven increment desorbitat de l'activitat. Quan el Jan estava hipotònic perdia i deixava de fer totes aquestes coses que hem anat veient. Intentava jugar però per manca de força queia, començava a necessitar ajuda per a caminar, *“l'havíem d'acompanyar agafat dels braços, estava més apagat i apàtic”* (Mare Jan<sup>123</sup>). En canvi amb d'altres medicaments, no podia parar quiet amunt i avall pel passadís, neguitós, sense poder dormir a les nits, etc. La situació que es vivia a casa seva era desconcertant perquè no sabien com actuar i es començava a intuir que tots aquests canvis d'estat anímic i físic eren en gran part fruit de la medicació.

Va anar passant el temps i la progressió que el Jan havia viscut fins al moment es va aturar. Avançant el temps però no el seu desenvolupament el Jan va començar a anar endarrerit en el llenguatge i a nivell psicomotriu. Però no era només això, sinó que cada vegada mostrava més dificultats per fer aquelles coses que abans realitzava sense problemes. Anava perdent habilitats que ja havia adquirit. Cada vegada era un infant més passiu, més aïllat d'allò

---

(120) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(121) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(122) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(123) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

que l'envoltava. “És que és dur perquè si veus que fa una cosa i la setmana a sobre no la fa i que cada vegada va perdent més coses, que deixa de respondre't quan el crides, que no interacciona, que l'has d'acompanyar perquè cada vegada li costa més caminar, que toca les joguines però ja no hi juga, que no sembla aquell nen que has vist” (Mare Jan<sup>124</sup>). No es tractava d'un ritme constant, anaven passant èpoques variables, però la velocitat amb la que el Jan perdia aprenentatges realitzats i forces físiques era tan alta, i, havia perdut tant del primer any al segon que els seus pares es van començar a plantejar què farien quan en tingués tres i estigués en edat escolar. No sabien si quedar-se'l a casa, si aprofitar un pis vell que tenien i crear una petita escola amb una monitora que estigués per ell, etc. hipotitzaven i buscaven solucions a una situació que els desconcertava i preocupava molt, la vida del seu fill petit.

No obstant, aquesta no era la principal preocupació dels seus pares ja que sumat a aquests retrocessos el Jan patia episodis de baixades físiques molt importants i malalties que incidien a la seva vida de forma molt significativa. Als dos anys va estar ingressat per una pulmonia que el va deixar estirat al llit d'un hospital, passant uns dies a l'UCI, i de la que va trigar cinc mesos a recuperar-se plenament. Però no eren aquestes malalties les causants del deteriorament del Jan sinó les crisis que a diari patia, que havia estat patint i que patiria encara al llarg de molts anys.

*Una mica això de les crisis és com un dimoni  
que s'apareix tot sovint i a vegades et  
priva de fer lo normal i et sents com atrapat*  
Mare Jan<sup>125</sup>

## 6. Un dimoni a la seva vida: les crisis, una batalla que calia guanyar.

---

Tal i com hem vist el desenvolupament del Jan fins a l'any no va tenir res d'extremadament fora de l'habitual, però abans d'arribar a aquest moment vital va començar a aparèixer un dels seus pitjors mal sons, les crisis. Una de les principals conseqüències que per al Jan va tenir néixer amb Esclerosi Tuberosa van ser les crisis. Degut als petits quists que se li formaven al cervell, el Jan patia crisis, és a dir, s'aturava i sofria com petits atacs epilèptics en els que era incapaç de reaccionar, convulsionava, i si estava dret queia desplomat. Aquestes crisis podien durar uns instants o bé uns minuts, però el Jan sempre en sortia esgotat. L'Esclerosi Tuberosa en sí no li era dolorosa però les crisis i les conseqüències que aquestes podien tenir, sovint si ho eren. No era només qüestió de que el Jan pogués caure i fer-se mal sinó que a nivell neurològic les crisis l'afectaven directament ja que suposaven el deteriorament de les connexions entre neurones. Així doncs, van ser les crisis les principals responsables del retrocés que el Jan va començar a viure a partir del primer any “*va ser bastant de guanyar i perdre i tornar a guanyar i tornar a perdre, cada vegada perdiem més que guanyàvem, amb lo qual ja era un retrocés. Era molt curiós perquè es deteriorava i tornava a recuperar, o sigui que aprenia i desaprenia. Era un cercle viciós. Després tornar a aprendre el que havia després, cada vegada costava més. Les previsions del Doctor es van anar complint per desgràcia. Deia que s'aniria deteriorant a causa de les crisis. Jo la veritat és que en aquells moments, malgrat el neuròleg m'ho digués no m'imaginava que s'arribés a deteriorar tant com ha sigut. Si ara fa això, perquè ho ha de deixar de fer? El neuròleg ens ho va dir, que si no aturàvem les crisis aniria perdent i va ser així per això va perdre tant fins als quatre anys. Quan et diuen el que passarà i veus que és cert t'acostumes a viure pensant que demà possiblement serà pitjor que avui i per tant que avui ho has d'aprofitar molt*” (Mare Jan<sup>126</sup>). La principal conseqüència/seqüela però de les crisis va ser l'autisme amb el que va ser diagnosticat uns anys més endavant.

Durant els primers anys les crisis van ser constants i per això el deteriorament neuronal del Jan va ser tan exponencial. El Jan sempre feia una crisi al despertar i aquesta l'ha mantingut molt al llarg dels anys. “*Quan es*

---

(124) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(125) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(126) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

*lleva sempre. Es desperta, està content i al cap de cinc/deu minuts, queda parat i fa unes quantes convulsions, llavors dorm deu minuts, queda com tocat. Segons els neuròlegs, en el cervell hi ha molta activitat en el moment d'adormir-te i en el moment de despertar-te. Ara ja hi estem tan acostumats... i tampoc les fa tan fortes ara”*(Mare Jan<sup>127</sup>). Feta la del matí, al llarg del dia el nombre podia ser variable, però durant aquest període de la seva vida en feia mínim de quatre a cinc diàries. És per aquest motiu que la principal lluita dels pares era aturar-les, i evitar tots aquells elements que les podien provocar. L'observaven, l'anitzaven, van intentar establir un protocol, però era tan variable que tot resultava inútil, el Jan seguia tenint crisis. Les principals causes d'aquestes podien ser les situacions estressants, els enlluernaments, l'excessiva calor i la gana tot i que els seus pares afirmaven que a vegades no havien entès el perquè feia la crisi, *“et fa parar boig, creus que tot li fa venir crisis, i ho consultes i no trobes resposta. Inclòs amb la gana, intentem portar uns horaris bastant iguals sempre. Perquè si comences a tocar alguna cosa perilla que faci més crisis, i si també té una mica de congestió digestiva, la crisi també és més forta. Amb els aliments fem dieta perquè mengi aquells aliments que millor li van. És que vam passar una època que el teníem molt a casa perquè les llums li feien no sé què, un corrent d'aire ens semblava que també li precipitava la crisi, entrar a un supermercat no li anava bé,... quan et trobes atrapat no ho fas i va arribar un punt que no fèiem res i vam quedar a zero de tot, no el trèiem de casa. A més les mateixes crisis el deixen sense força per caminar a vegades quan té períodes dolents”*(Mare Jan<sup>128</sup>). A més, les crisis, com veiem, no el limitaven només a nivell de deteriorament. Els pares vivien amb molt respecte les situacions en les quals s'havien trobat a causa a de les crisis i s'adonaven que *“amb certes coses potser haurem de tirar enrere. Perquè ara encara és petit i encara és fàcil però determinades coses potser les haurem de deixar de fer. Per exemple si fa una crisi al carrer com l'agafes si té vint-i-cinc anys i fa metre vuitanta”*(Mare Jan<sup>129</sup>).

Així doncs, resulta més que lògic i comprensible que les crisis suposessin una desesperació pels pares del Jan i que fessin tot el possible per evitar-les. A banda del que ells feien i provaven a casa en la gran quantitat d'hores que compartien amb el seu fill, el Jan assistia a molts especialistes diferents. Van consultar especialistes privats i especialistes de diferents hospitals públics. Fins i tot durant dos estius van anar a fer un estudi a Anglaterra al Great Ormond Street Hospital. Aquest estudi consistia en que mitjançant uns elèctrodes que el Jan va dur dia i nit durant una setmana es pogués detectar la zona del cervell que generava les crisis i amb una petita cirurgia, procurant acotar al màxim els danys, es pogués extirpar i aturar les crisis. No obstant, l'encefalograma va detectar diverses zones en les quals es produïen les crisis i per tant les possibilitats d'operar van desaparèixer. Els metges van recomanar als pares del Jan que anessin incrementant la medicació fins que ho consideressin necessari per reduir el nombre de crisis i es van acomiadar del Jan i els seus pares amb un “good luck”.

## 7. La medicació, els hospitals, uns anys de proves i més proves lluitant per seguir endavant.

---

Davant la situació que estaven vivint, en la qual veien que el seu fill es deteriorava dia a dia, els pares del Jan van seguir les prescripcions dels metges i van començar a medicar-lo a fi d'aturar les crisis. Durant aquests primers anys el Jan va visitar diversos metges i hospitals en els que li van realitzar multitud de proves i en els que li van administrar diversos medicaments, alguns fins i tot de forma pilot. Davant d'aquella situació però, els qui tampoc sabien gaire bé com reorientar-la eren els propis metges que li feien el seguiment. El Jan no reaccionava massa positivament a cap medicament i si ho feia els efectes secundaris igualment eren nefastos per a la seva salut. Els medicaments, no només li afectaven en certa manera la personalitat i forma de relacionar-se amb el món sinó que tenien una incidència molt més crucial sobre el sistema immunitari. També hi havia medicaments que li aflluïaven la musculatura, d'altres que li donaven hiperactivitat, la incidència era general *“inclòs en els gustos del menjar: Va durar un temps prenent un medicament, que únicament s'alimentava de formatge fresc. Els efectes secundaris ja ho deien que alterava els gustos del menjar. No volia res més. Un nen que li agradava tot, que menjava de tot. Clar*

---

(127) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(128) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(129) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.



*els metges et deien que havíem de ser constants perquè aquests medicaments, a més, s'havien d'introduir a poc a poc i llavors no podies fer una setmana, ho havies de fer tres mesos. Aleshores les crisis augmentaven, anava mal alimentat perquè només menjava formatge, un desastre” (Mare Jan<sup>130</sup>). No obstant però, com dèiem, a banda del fet que els medicaments li afectaven la personalitat i la forma de relacionar-se amb el món, encara hi havia una incidència més significativa per a la seva salut. La major part d'aquests medicaments inhibien el seu sistema immunitari i aquest fet tenia conseqüències molt palpables. Degut a aquesta davallada de les seves defenses el Jan va patir sobretot pneumònies, nombroses pulmonies, la varicel·la hepàtica, etc. Fins i tot se li ajuntaven unes malalties amb d'altres, “va agafar també un síndrome urèmic hemolític que els metges deien però si això ja no ho agafa ningú!. Aquest síndrome va estar a punt de carregar-se-li els ronyons sort n'hi ha que el van agafar a temps, però tot i així ens van dir que li podien quedar danys. És que són moltes coses per un nen. (...)Hi va estar moltes vegades a l'hospital, a un, dos, tres i quatre anys. Cada any fèiem UCI. Sempre eren coses diferents que no li trobaven res. A la Vall d'Hebron, arribaves allà i una vegada que era petit, petit que ens van ingressar van venir tres o quatre pediatres a l'habitació a posar-li el ventolin i com si fossin allà amb un bitxo raro. Jo el veia malament. Tots allà que no li veien res. Al final li van fer una placa i cap a l'UCI” (Mare Jan<sup>131</sup>).*

## 8. La mobilitat del Jan pel món: el caminar.

---

En iniciar aquesta història, mai haguéssim pensat que les paraules d'Antonio Machado *se hace camino al andar* tindrien un sentit tan literal a la vida del Jan. La manifestació més explícita de l'estat físic i anímic en la salut del Jan era el caminar. El Jan perdia la força tant a causa de les crisis com dels medicaments i quedava assegut a la cadira de rodes. Aquest fet, en conseqüència, era una de les coses que més preocupava als seus pares. Un fet que els preocupava per sobre de molts d'altres aspectes que poguessin envoltar la vida del Jan. I és que aquest aspecte ha marcat de forma molt significativa la manera com el Jan ha pogut viure, ha condicionat altament el seu desenvolupament en tots els àmbits de la seva vida.

Davant aquesta preocupació els pares del Jan no han defallit mai ni tampoc han permès que ell ho fes. Renunciaven a la possibilitat de veure el seu fill assegut per sempre més a una cadira de rodes o estirat al llit d'un hospital. Així doncs si hi havia una mínima possibilitat agafaven el Jan i el feien caminar, i ell lluitava per avançar pas a pas acompanyat de la mà dels seus pares. Els dos principals motius pels quals els pares del Jan insistien en el caminar eren en primer lloc que “*jo crec que la qualitat de vida d'una persona és molt diferent si té una mica de moviment*” (Pare Jan<sup>132</sup>). I en segon lloc perquè “*teníem una teoria que era que si ell es movia feia menys crisis. És una teoria molt poc científica però... per això aquí a casa sempre fèiem amunt i avall pel passadís. I això ho fem sempre sinó podem sortir a fora. Si alguna temporada s'ha quedat més encallat de la panxa, recordo l'últim dia que era un dissabte que ens vam passar tot el dia, sense enganyar-te d'aquí cap allà, un quart cada un amb el meu home. A la tarda ens assentàvem a la tele perquè estàs esgotat física i psíquicament. I sol no el podíem deixar caminar perquè queia. L'agafàvem per sota els braços i au! A vegades l'havies quasi com d'arrossegar perquè no tenia força*” (Pare Jan<sup>133</sup>).

No es tractava d'una situació gens fàcil, des de que el Jan va començar a tenir les crisis i a medicar-se també va començar a tenir períodes molt variables amb el caminar. Com dèiem era un indicador del seu estat de salut física i emocional perquè quan estava bé caminava (encara que fos amb ajuda) i quan tenia un període dolent no tenia força i perdia la mobilitat. No obstant, tota aquesta lluita va tenir el seu resultat contra pronòstics. “*Al cap d'uns mesos d'estar tan fotut el treia al passadís de l'hospital i el feia caminar, aguantant-li les cames jo i fent-les moure...i va passar un cap dels metges i em va dir que no calia que perdés el temps que aquest nen no caminaria*

---

(130) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(131) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(132) Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(133) Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

*mai...que posant les cames així...al cap de 4 mesos el nen caminava, amb dificultat però caminava... És una lluita, i encara que els metges et diuen no cal que t'hi escarrassis...tu dius bueno és igual, potser no caminarà però ara en aquest moment li va bé estar dret i moure's una mica perquè no perdi l'hàbit”(Pare Jan<sup>134</sup>).*

*“Quedar-se parat no pot ser, o vas endavant o vas endarrere. I amb el temps hem tingut els resultats perquè poder pujar pel carrer castell amb ell agafat de la mà per nosaltres va ser brutal el primer cop. I al principi que jo anava sola amb ell a l'escola i el pujava a peu i el baixava a peu, estàvem tan contents. Recordo una vegada que anàvem pel passeig que per ell anar del passeig de baix a dalt, era una cosa llarguíssima, i era un dissabte a la tarda i pujàvem amb el Jan i tothom ens mirava però la gent ens miraven amb pena suposo perquè caminava molt malament però nosaltres estàvem més cofois de poder-lo agafar de la mà i poder deixar el carro. Em sentia tan orgullosa d'ell com qualsevol altra mare”(Mare Jan<sup>135</sup>).*

Aquesta lluita com acabem de veure va tenir els seus resultats i el Jan, tot i tenir alguns períodes dolents, va seguir tenint mobilitat, sent un nen força autònom en el moviment. Aquest fet li ha fet guanyar certa qualitat de vida. Però arribant cap als quatre anys, quan a causa de les crisis ja manifestava trets més característics d'un nen autista això va tenir també la seva repercussió en el caminar. El Jan va començar a caminar de puntetes, com si estigués tan neguitós que se li tensesin tots els músculs de les cames. El fet que ens fa pensar que aquesta, podia ser una qüestió de tensió nerviosa va ser la coincidència amb l'aparició de l'autisme, com si el fet de no comprendre el món que l'envolta el neguitegés molt, sumat al fet que hi ha moments en els que no ho fa, posa els peus plans, sobretot en els llocs i/o en les situacions que està més segur i relaxat com pot ser casa seva.

---

(134) Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(135) Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

### III. El context de la història.

---

#### 9. Característiques del context on es troba ubicada l'escola del Jan.

---

La comarca en la qual es troba ubicada l'escola del Jan és una de les comarques del cor de Catalunya. Té una població de 12.297 habitants<sup>136</sup>, la major part dels quals es concentren a la capital (9.308 habitants). És a dir, que a la capital hi trobem el 70% de la població de la comarca. És justament a la capital de la comarca on es troba ubicada l'escola del Jan.

En els darrers deu anys, la població ha crescut prop d'un 30%. El motor principal d'aquest increment és el saldo migratori positiu. La població nouvinguda de l'estranger representa el 18,6% del conjunt de la població. La majoria de nouvinguts són de procedència africana amb 950 persones empadronades. Els segueixen els immigrants procedents de països de l'Est, i els llatinoamericans en tercer lloc. Aquest increment migratori és degut a l'oferta laboral de la que disposa la comarca. Amb tot, cal remarcar que aquest increment de la població no és només degut a la immigració, sinó que la taxa de natalitat d'aquesta comarca està situada per sobre de la mitjana catalana.

El municipi té un total de 3.319 habitants actius i ocupats, 2.031 homes i 1.288 dones. Per sectors d'activitat econòmica, el 51% de la població es troba ocupada en els serveis, el 25% en la indústria, el 19% en la construcció i el 5% en el sector agrari. Dins del sector dels serveis, les branques del comerç i la reparació, les immobiliàries, els lloguers i els serveis empresarials, l'educació, el transport, l'hostaleria, l'administració pública, la sanitat i els serveis socials tenen una importància destacada, d'acord amb el paper de la ciutat com a capital de comarca. Per altra part, les indústries manufactureres ocupen el 98% de la població activa del sector.

Entrant ja més directament a l'àmbit de l'educació, la comarca acull un total de 20 centres educatius entre les etapes d'educació Infantil, Primària, Secundària i estudis posteriors, que comprenen un total de 2.379 alumnes. El més important de destacar és que en aquesta comarca es porten a terme experiències que no són les habituals al mapa educatiu de Catalunya. Aquestes experiències se signifiquen pel fet de portar a la pràctica l'escolarització de l'alumnat amb discapacitat en centres ordinaris de la comarca sense cap prèvia selecció ni cap agrupament en un mateix centre. L'alumnat amb discapacitat s'escolaritza com els altres alumnes segons l'elecció dels pares i mares corresponents i és atès a cadascun dels centres a través de diferents formes de suport.

#### 10. Antecedents de l'organització educativa de la comarca: l'origen de la inclusió.

---

Les persones que van promoure l'origen del que avui és l'estructura del funcionament educatiu de la comarca, van ser principalment la directora de l'Equip d'Assessorament i orientació Psicopedagògic (EAP) i una mestra d'educació especial (MEE). Fins al moment la realitat d'aquesta comarca no era massa diferent a la de les altres del mapa educatiu de Catalunya. Arribats al moment que els infants havien d'anar a l'escola es duïen a terme els procediments necessaris per a escolaritzar-los. La principal singularitat d'aquesta comarca però, era que no tenia cap centre d'educació especial (CEE), per tant tots els infants anaven a l'escola que els pertocava o que els seus pares havien escollit, sense cap prèvia selecció ni agrupament en un mateix centre. Quan els vam demanar per l'origen, el detonant, de l'estructura actual de la comarca van respondre que *“crec que això no es pot dir gaire perquè a la comarca no hi ha escola d'educació especial, no hi ha un dia que comença, els nens sempre anaven a l'escola. Però sí cal dir com comença... el dia que apareix una alumna amb necessitats educatives especials greus. Tots els nens anaven a l'escola perquè en aquell moment no existien tantes categories com en el moment actual. En aquell moment a més es va crear un CEE a la comarca del costat i alguns dels infants amb les afec-*

---

(136) Cal especificar que totes aquestes són dades relatives al 2007.

tacions més importants hi anaven. Però si hem de definir un cas com a paradigmàtic, el cas que va ser l'embrió de l'estructura actual de la comarca ens hem de remuntar fins a l'any 1991" (MEE origen<sup>137</sup>). L'any 1991 en una casa lluny (a set quilòmetres (km) del nucli urbà més proper, no de la capital), a pagès, va arribar el moment d'escolaritzar la filla d'una família, la Marta. Una nena que tenia un diagnòstic de paràlisi cerebral. Des de l'escola van fer la demanda a l'EAP. Era una família que vivia en un lloc llunyà, petit i per tant li resultava més difícil desplaçar-se cada dia fins a la comarca del costat per a dur la seva filla al CEE. Aquest fet va provocar que es busqués una alternativa dins de la pròpia comarca, "Per això es va fer l'opció de la inclusió perquè era una necessitat" (Directora EAP<sup>138</sup>). La directora de l'EAP va proposar a la directora de la Zona Escolar Rural (ZER) la possibilitat d'escolaritzar també aquesta nena. Des de l'escola que li pertocava van acceptar i la van matricular. Com que la situació era totalment nova "Ho fèiem tot per intuïció perquè recordo que jo vaig pensar que això s'havia d'explicar als pares dels altres nens que hi hauria a l'escola perquè no s'estranyessin. Recordo que la directora ho va veure molt bé i vam fer una trobada prèvia als pares de la resta de nens de l'escola. Hem fet coses que eren encertades i coses que les hem hagut de millorar, evidentment" (Directora EAP<sup>139</sup>). Aquell curs doncs, la nena va començar a anar a l'escola. Comença anant-hi poques estones i s'aprofitava la presència dels primers mestres itinerants que hi havia a les zones rurals, però la mestra demanava ajuda per a poder-los atendre a tots. Per tant, des de la ZER i des de l'escola comença una batalla per aconseguir una persona que se'n pogués fer càrrec. Des de l'Administració s'autoritza la possibilitat de disposar d'un professional i de tirar endavant amb l'experiència sempre i quan es trobi la persona disposada a fer-ho. I així va ser, van trobar una MEE disposada a desplaçar-s'hi per a donar suport a l'experiència. A partir d'aquell moment la nena comença a assistir més hores a l'escola i la família comença a confiar-hi plenament. En aquest moment no es disposava de cap més recurs que la figura del MEE que hi havia de forma ordinària als centres. Encara no existien dispositius com les Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE) actuals. Per tant, tot i les dificultats que això suposava, la Marta estava sempre a l'aula ordinària amb els seus companys.

Amb la situació iniciada comencen també els intents de millora de la qualitat. Es van començar a fer filmacions de la nena per a poder portar les imatges a centres de recursos, a l'UTAC (Unitat de Tècniques Augmentatives de Comunicació), i rebre l'assessorament i recursos per a actuar, "Gràcies a ells vam aconseguir de posar-la a un pla inclinat, a treballar amb el commutador. Vam aprendre molt. Vam comprar coses que ara ja es donen per evidents. Tots vam com descobrir. Hi havia una certa tradició de que aquests nens anessin al CEE i sort en vam tenir d'ells ja que van ser els que ens van assessorar. No hi havia tradició a les escoles ordinàries i tampoc hi havia tradició de pagar un mestre perquè atengués a un nen. I aquí va ser la gran novetat" (Directora EAP<sup>140</sup>). A vegades la millora de la qualitat girava al voltant d'aspectes simplement logístics. Un dels problemes amb els que es trobaven era la realització dels desplaçaments de la Marta. Es tractava de set km de camí de carro des de casa seva fins l'escola més propera. Després de recercar diferents possibilitats es va aconseguir que des del Consell Comarcal el noi que feia el servei substitutori del servei militar, fes de taxi amb una ambulància. Tot això no va ser un procés ni curt ni fàcil, "hores i més hores, reunions, tones de saliva, perseguir a la gent..." (Directora EAP<sup>141</sup>).

"Anomenem la Marta i li dediquem aquesta estona perquè és la nena que obre camí" (Directora EAP<sup>142</sup>). A partir d'aquí ja hi va haver altres cassos que es van poder escolaritzar. Va obrir camí perquè "els altres nens molt discapacitats que van venir a darrera la Marta, ningú va dubtar de que als tres anys comencessin a l'escola ordinària" (Directora EAP<sup>143</sup>). Aquestes primeres experiències les van viure pocs infants, de dos a quatre per curs, però a mesura que la població va anar augmentant n'hi havia fins a set i vuit. Iniciada l'experiència van passar els anys i els infants anaven creixent. "És cert que als vuit, deu, onze anys ens semblava que havien tocat sostre i

---

(137) Àudio 16. Directora EAP i 1era MEE de la comarca/ Entrevista antecedents inclusió comarca.

(138) Àudio 16. Directora EAP i 1era MEE de la comarca/ Entrevista antecedents inclusió comarca.

(139) Àudio 16. Directora EAP i 1era MEE de la comarca/ Entrevista antecedents inclusió comarca.

(140) Àudio 16. Directora EAP i 1era MEE de la comarca/ Entrevista antecedents inclusió comarca.

(141) Àudio 16. Directora EAP i 1era MEE de la comarca/ Entrevista antecedents inclusió comarca.

(142) Àudio 16. Directora EAP i 1era MEE de la comarca/ Entrevista antecedents inclusió comarca.

(143) Àudio 16. Directora EAP i 1era MEE de la comarca/ Entrevista antecedents inclusió comarca.

*que havien de marxar. Si que és cert que amb alguns nanos, i amb molta tranquil·litat de consciència, dèiem que ja no podíem donar més des de l'escola ordinària i llavors anaven al CEE. Com també és el cas d'un nen de deu anys discapacitat que va venir i vam dir que llàstima perquè era tan gran que no en sabíem d'atendre nens tan grans amb discapacitat. També va anar a CEE. Això canvia quan van venir les UEE i a Catalunya ens comencen a parlar del Pla Director de l'Educació Especial. I nosaltres vam dir que això ja és el que fèiem. L'administració va beneir el que portàvem fent des de feia temps” (Directora EAP<sup>144</sup>).*

Des de l'administració els anys noranta, quan es va fer el mapa educatiu es preveia que les capitals de comarca tinguessin una Unitat d'Educació Especial (UEE) però en aquesta comarca no es veu mai realitzat fins el curs 2003-2004 quan el CEIP més gran de la capital comença en un centre nou i els la concedeixen. La concessió d'una UEE (que el curs següent van passar a ser anomenades a nivell administratiu USEE) va suposar la concessió d'una MEE i una educadora (per a l'etapa de primària) i una psicopedagoga i una educadora (per a l'etapa secundària) i alguns recursos materials. Les directrius de l'administració per tant indicaven que tots els infants que estiguessin diagnosticats havien d'estar escolaritzats en aquest centre per a poder gaudir d'aquests recursos (finalment no va ser aquesta l'opció que es va prendre però això ho veurem a: 12. *El model USEE de la comarca*). És important recordar però, que mentre no hi va haver USEE els infants estaven sempre a l'aula ordinària.

## 11. Els aspectes clau i les dificultats trobades en els orígens.

---

Els principals motius pels quals va ser possible dur a terme l'experiència d'aquesta comarca van ser:

- Que no hi hagués CEE.
- Que les relacions entre tots els estaments i persones vinculades a l'educació eren positives i de cohesió, *“que no hi hagués CEE era important però no suficient”* (Directora EAP<sup>145</sup>).
- Que van coincidir un grup de persones que compartien idees, s'ho van creure i que van lluitar per aconseguir-ho. La composició d'aquest grup de persones era tan llarga com àmplia: direccions de centre, inspecció, els serveis educatius, pares, mestres, vetlladores, etc.
- El factor humà dels professionals i la seva disponibilitat.
- La formació continuada dels professionals.

Els principals aspectes que ho van dificultar van ser:

- La manca d'un marc de referència clar.
- Obrir camí.
- La por d'equivocar-se.
- Algunes resistències sobretot a Secundària.

## 12. El model USEE de la comarca.

---

Les instruccions de l'administració de cara a l'organització de les USEE prenen una direcció, però la situació de la comarca en prenia una altra. En els primers anys de l'experiència a l'hora d'escolaritzar els infants sempre s'havia volgut respectar l'opció dels pares i el no agrupament de tots els infants amb discapacitat en un mateix centre. Així doncs, en el moment en què van rebre l'USEE van voler seguir en aquesta línia. El que es pretenia des de l'administració era que tots els infants, els que estaven a l'escola pública i a la concertada de la ciutat, tant

---

(144) Àudio 16. Directora EAP i 1era MEE de la comarca/ Entrevista antecedents inclusió comarca.

(145) Àudio 16. Directora EAP i 1era MEE de la comarca/ Entrevista antecedents inclusió comarca.

de l'etapa de primària com secundària, anessin tots a la mateixa escola (a la que s'havia atorgat l'USEE). Davant d'aquesta situació es van reunir les direccions dels diferents centres, els membres de l'EAP i la Inspecció de la zona (qui també hi va tenir un paper molt destacat) per tal de trobar una solució positiva. Els principals arguments eren que tots aquells infants no tenien res en comú i que no tenia sentit que ara els separessin de l'entorn en el qual havien estat tots aquests anys. Finalment entre tots van acabar acordant que *“l'aposta de l'escola inclusiva al territori era que els nens estaven a l'escola que els pares decidien i que el que fariem seria repartir els recursos de manera que tothom se'n beneficiï. En aquell moment nosaltres vam haver de lluitar molt perquè era un model diferent. Ara ja està estès a molts territoris però en aquell moment no. Fins i tot ens trobàvem amb problemes com que l'ordinador dels serveis centrals no admetia les matricules dels infants als diferents centres, però nosaltres sempre els dèiem que si l'ordinador i la realitat no casen, havíem de canviar l'ordinador, la realitat és com és”* (Directora EAP<sup>146</sup>). No van ser processos fàcils ni planers.

El model d'USEE, i per tant també les possibilitats d'estudi a la comarca dels infants i adolescents, estan limitats a l'educació obligatòria. Quan els infants finalitzen la l'etapa secundària des dels serveis educatius del territori no se'ls ofereix cap més possibilitat que anar al CEE.

### 13. Com està organitzada l'USEE en aquesta comarca?

---

Tal i com hem anat veient, l'organització de l'USEE en aquesta comarca tenia la base en la descentralització, a fi que tots els pares poguessin escollir a quina escola volien que anessin els seus fills i aquests poguessin compartir centre amb els seus germans, veïns, etc. Aquesta premissa va ser la que va donar lloc a l'organització de l'USEE des dels seus inicis fins a l'actualitat. La lògica d'aquesta organització contemplava que per a que els infants poguessin anar a les escoles escollides qui havia d'itinerar eren les professionals assignades a l'USEE. Així doncs, a partir de les hores de professionals de les quals es disposava amb aquest recurs es feia un repartiment per a tots els infants. Les professionals assignades a aquest recurs eren una MEE i una Educadora.

La idea de base, de respectar als pares l'opció d'escolarització dels seus fills i fer que les que itineressin fossin les professionals en comptes de concentrar els infants en una escola era una idea en què tothom hi estava d'acord. El que no va semblar tan bé va ser la forma de repartiment. Aquest punt va ser el que va fer sorgir algunes discrepàncies en relació a l'organització de l'USEE de la comarca. Hi havia un equip directiu que no compartia plenament la idea de que el repartiment dels recursos fos desequilibrat. Aquest desequilibri era notable sobretot en el repartiment dels recursos materials que l'administració va oferir per a la creació de l'USEE, ja que la major part d'aquests van quedar al CEIP més gran de la comarca (perquè era on s'havia concedit l'USEE). La repartició d'aquests recursos podria semblar lògica si no es tingués en compte el fet que hi havia professionals que creien que hagués estat millor fer un estudi de les necessitats dels diferents centres en funció de les característiques de l'alumnat que escolaritzaven. En aquesta mateixa direcció, però en referència als recursos humans, hi va haver la directiva de la mateixa escola que no compartia la lògica de fer un repartiment igualitari de les hores de professionals per a tots els infants en comptes de que es tractés d'un repartiment equitatiu *“aquí vam lluitar molt però ens deien que s'havien de posar les mateixes hores a cada centre, que si era una USEE repartida havia d'estar repartida. Clar nosaltres pensàvem que sí, però en funció de les necessitats, no? No és el mateix la necessitat que té el Jan que la que pot tenir un altre”* (Psicopedagoga escola<sup>147</sup>).

Tot i les discrepàncies, no hi va haver modificació dels acords. En un primer moment, a les escoles qualsevol recurs de més que els poguessin oferir ja els semblava quelcom positiu. De totes maneres, amb el pas del temps i partint de l'experiència viscuda, la majoria dels membres, de la directiva que en el seu moment va fer les

---

(146) Àudio 16. Directora EAP i 1era MEE de la comarca/ Entrevista antecedents inclusió comarca.

(147) Àudio 63. Psicopedagoga escola Jan, inicis/Entrevista origen, procés.

al·legacions, han afirmat que hagués estat necessari recollir aquells acords per escrit i també fer-ne una revisió.

Durant els primers anys no hi va haver massa problemes. La situació era nova, tothom desconeixia com funcionaria. Però ja més endavant es va fer palpable la necessitat de modificar aquests criteris organitzatius. Es feia palès, que els infants que tenien les afectacions més importants necessitaven més suport que la resta. La direcció de l'escola on es trobaven aquests infants ho va manifestar, però se'n va fer cas omís. No tenien la possibilitat de rèplica perquè es tractava d'un recurs que no depenia d'ells. No només no se'ls va fer cas sinó que la reorganització va prendre una direcció quasi contrària. Aquesta modalitat organitzativa, sumada al fet que hi va haver un creixement de la població que es considerava que havia de disposar d'aquest recurs, va suposar que s'arribés a la situació en la qual les dues professionals de l'USEE tinguessin que atendre quinze nens repartits en les tres escoles de la ciutat. Aquest fet va donar lloc a dues situacions. La primera, que es modifiquessin els criteris d'assignació d'hores de professionals als infants. La directora de l'EAP exposava al respecte que *“Quan a inici de curs hem de planificar l'USEE, aquest recurs, ens trobem amb uns professionals que tenen unes hores per treballar i uns alumnes que tenen unes necessitats per ser atesos. Els primers anys, a més discapacitats més hores de personal d'USEE. Però això ho estem modificant. Els nens han d'estar atesos però els altament discapacitats hi ha franges horàries que només han d'estar cuidats i no estimulats. Per tant, ens estem plantejant que els menys discapacitats que són els que potser podem provar que accedeixin al currículum més acadèmic i puguin arribar a fer lletres i números, a aquests, potser els cal més hores de personal d'USEE perquè hi ha més teca per treballar. En canvi, els profunds, tal vegada amb la vetlladora i fer un programa d'estimulació i de fisioteràpia i que la vetlladora pugui fer observació de com ho fa la MEE, per després ella poder fer, repetir certes sessions per estimular. Ara el criteri de repartiment d'USEE ens estem com plantejant aquest canvi”*(Directora EAP<sup>148</sup>). La segona de les situacions que es va generar va ser que alguns pares insatisfets amb la situació comencessin a fer pressió per aconseguir una altra USEE per a que es pogués atendre millor als infants. Es tractava principalment dels pares dels infants amb els diagnòstics més complexos. A aquestes pressions s'hi va sumar també, des de les directives, escoles que també eren conscients de la situació. Davant els moments de crisi econòmica que s'estaven vivint l'administració va donar sempre negatives a la proposta però gràcies a la insistència de tothom, l'any 2009-2010 no es concedeix una altra USEE però sí una professional més per la que ja tenien.

El disseny d'aquest recurs a cadascuna de les escoles sempre havia quedat en mans de les direccions, a partir d'unes instruccions poc detallades. Amb tot, quan es defineix la finalitat de l'USEE en aquesta comarca s'entén com a aquell recurs que ha de servir per a:

- Desenvolupar actuacions que facilitin la participació de l'alumnat de l'USEE en la vida de l'aula ordinària i del centre.
- Planificar procediments de personalització de l'ensenyament per mitjà del pla educatiu individualitzat (PEI) per a facilitar la màxima participació de l'alumne en les activitats generals de l'aula i del centre. Oferir suport al tutor.
- Proporcionar a l'alumnat amb discapacitat condicions adequades per al progrés en l'adquisició de les capacitats establertes en el currículum.
- Optimitzar la col·laboració i coordinació entre totes les persones i serveis que intervenen en la vida dels infants de l'USEE.
- Facilitar el treball compartit amb les famílies.

Tot i que com anirem veient al llarg de la vida del Jan, sovint la definició d'aquest recurs no ha casat amb el que ha estat la realitat, sent l'USEE un espai físic tancat, instrument d'homogeneïtzació, on es duia a terme un currículum totalment diferenciat i en què s'abandonava la responsabilitat dels infants als professionals que l'ocupessin.

---

(148) Àudio 16. Directora EAP i 1era MEE de la comarca/ Entrevista antecedents inclusió comarca.

#### 14. El paper dels serveis externs a l'escola.

---

Des dels inicis es va anar intentant crear cada vegada una xarxa més gran de serveis que permetessin la millor atenció, desenvolupament i inclusió dels infants amb discapacitat. Els serveis intervenien des de diferents àmbits (educació, sanitat i social). Aquest fet va provocar la intervenció de serveis com: CDIAP, UTAC, CREDA, CSMIJ<sup>149</sup>, etc. Des d'aquests serveis es proporcionava a l'USEE una fisioterapeuta i una logopeda que també intineraven per les diferents escoles com la MEE i l'educadora.

L'EAP per la seva banda era qui s'ocupava d'articular la participació d'aquests diferents serveis i del funcionament inclusiu de la comarca. Per a aconseguir això, una de les seves principals tasques va ser, en primer lloc gestionar conjuntament amb el CRP (Centre de Recursos Pedagògics) els aspectes de formació per a la millora del camí iniciat. En segon lloc, gestionar els dictàmens i l'entrada a l'escola. Destacava la directora de l'EAP que *“com que el territori és petit, els professionals es coneixen i, a més, mantenen una bona relació. Amb els infants que tenen discapacitats importants ja començaven a intervenir abans dels tres anys. Aquest fet facilitava l'entrada dels infants a l'escola”*(Directora EAP<sup>150</sup>). En tercer lloc, l'acompanyament escolar fins a la finalització de l'escolarització obligatòria a través de les reunions de coordinació i/o de la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) (aquestes darreres no tenien un format únic a tota la comarca sinó que cada escola les autogestionava). En quart lloc, oferir suport en l'elaboració dels plans individualitzats que en un inici eren molt centrats en el currículum i mica a mica van anar evolucionant i ampliant fronts incloent-hi aspectes de tutoria i coordinació amb la família. I finalment acompanyament a les famílies.

#### 15. El procés d'escolarització dels infants.

---

El procés d'escolarització dels infants amb discapacitat en aquesta comarca funcionava de la mateixa manera que el de qualsevol altre infant, els pares demanaven l'escola que desitjaven. Els pares realitzaven la preinscripció i matrícula i llavors, aquestes sol·licituds, com la resta, passaven per la comissió de matriculació. En aquesta comissió era on s'estudiava si la matrícula de les escoles quedava equilibrada. En el cas que hi hagués acumulació d'infants amb discapacitat en un centre, es feia una proposta de canvi als pares. *“Hi ha pares que ho entenen més i pares que no ho entenen tant, però això passa amb tots els nens”*(Directora EAP<sup>151</sup>).

En un primer moment l'escolarització dels infants amb discapacitat es duia a terme com la de qualsevol altre infant. Però a mesura que es van anar analitzant les problemàtiques que això generava es va procurar anar introduint millores, *“dels errors n'hem après molt”*(Directora EAP<sup>152</sup>). Amb els anys es va anar dissenyant un pla d'acollida a fi que aquesta no resultés traumàtica ni per la família, ni pels infants, ni pels mestres. Per a que l'acollida resultés progressiva i viscuda de forma positiva, es proposava que *“uns determinats dies del començament el nen discapacitat ve amb el pare o la mare i es pot quedar una estona. Tot aquest procés de família i nen ho fem molt a poc a poc. Ens pensàvem que això ho podríem fer com qualsevol altre nen. No és possible. Hem canviat el discurs i ara és “mare, tu en saps molt i tu ens n'has d'ensenyar” i jo també n'aprendré i veuràs que et cuidaré de bé el fill. S'ha de fer tot aquest procés perquè descuidar tot aquest procés inicial fa que de vegades no vagi bé. Perquè forçar coses i cremar etapes no va bé. Tot el tema emocional i de vinculació dels nens discapacitats amb la família, no el teníem amb compte. I s'ha de tenir en compte. Llavors, en el moment en el que això ja es treballa li pots dir a la mare, si vols jo ja en sé, vols anar tranquil·la?. I el dia següent marxa més tranquil·la una estona, i potser et diu vale aniré a fer un cafè i tornaré després. Ja és la mateixa mare que quan veu que ja en sabem, ella mateixa*

---

(149) Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç, Unitat de Tècniques Augmentatives de Comunicació, Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius, Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil.

(150) Àudio 16. Directora EAP i 1era MEE de la comarca/ Entrevista antecedents inclusió comarca.

(151) Àudio 16. Directora EAP i 1era MEE de la comarca/ Entrevista antecedents inclusió comarca.

(152) Àudio 16. Directora EAP i 1era MEE de la comarca/ Entrevista antecedents inclusió comarca.



*marxa. Fins el dia que ja no veu la necessitat de venir. I comencem per una hora, dues, en funció del cas, fins a tota l'escolarització. El procés ens el marca el propi nucli familiar i el nano. Això és molt important. I el tutor, també hi hem de treballar. Però això me n'he adonat quan he parlat amb un tutor o tutora i se'm posa a plorar dient que no dorm a la nit, que somia amb el nen que li ha de venir. I això em fa adonar de coses que no fèiem bé. Quan comences a caminar t'adones que no en saps, n'hem anat aprenent i hem après molt dels nostres errors. El tema amb Vic amb el treball amb el GRAD, això ens ha carregat molt les piles per no caminar sols i aprendre a analitzar determinats aspectes”(Directora EAP<sup>153</sup>).*

Els plans d'acollida, en funció dels infants i la situació podien contemplar diferents accions i diferents àmbits d'intervenció. Un exemple d'això seria l'acompanyament al tutor, acollida de l'infant a l'aula, exposició de la situació al claustre, acompanyament a la família de l'infant o bé explicació a la resta de les famílies, etc.

#### IV. L'escolarització del Jan.

---

##### 16. El procés d'escolarització del Jan. El Jan pot anar a l'escola?

---

A la llar d'infants el Jan no hi va anar mai ja que els seus pares creien que no existia aquesta possibilitat per a un nen com el Jan i, a més, ningú els n'havia informat. A banda d'això, a més hi havia el fet que la preocupació primordial dels pares del Jan era l'estat de salut del seu fill, que era considerablement inestable i greu. La prioritat de la vida del Jan era la salut i poder superar les importants batalles fisiològiques que vivia a diari. Però, entre hospitals, metges i crisis, el temps passava i va arribar un moment en el qual el Jan es trobava a l'edat en què podia ser escolaritzat a P3. Arribats a aquest punt, allò que fins al moment només havia estat una petita preocupació futura arribava a ser una preocupació present. Tot i que, com hem vist, aquesta no era la principal preocupació dels pares (ja que allò primordial era el seu estat de salut) sí que es tractava de quelcom que els rondava pel cap des de feia temps perquè no sabien massa com enfocarien el futur escolar del seu fill. Valoraven totes les possibilitats que tenien i tot i que no sabien massa quina direcció prendre, vivien una situació desconcertant per a la que no trobaven suport enlloc.

Per sort, casualment, aquesta situació va canviar. Un dia pel carrer, la directora de l'EAP es va creuar amb la mare del Jan. S'hi va atansar i li va demanar com anava tot, com estaven els germans del Jan, etc. Establerta la conversa la directora de l'EAP li va preguntar per l'edat del Jan i per la possibilitat de que l'escolaritzessin a algun centre de la ciutat. La mare del Jan no ho tenia molt clar i li comentava: *“Però com vols que vagi a l'escola el Jan si està molt malalt i quasi bé no pot ni caminar”* i la resposta que van trobar va ser: *“I tant, és que ha d'anar a l'escola. Té dret a anar-hi”* (Mare Jan<sup>154</sup>).

Aquell dia la mare del Jan va quedar molt sorpresa per la possibilitat de que el seu fill pogués anar a l'escola, pel convenciment de la professional que els n'oferia la possibilitat i per la receptivitat amb la que aquesta tractava la situació que estaven vivint. És a dir, que van trobar el primer suport pels temes escolars un dia pel carrer. Una trobada fortuïta que els va obrir un món de possibilitats que desconeixien, i en què mica a mica van anar entrant. *“Al primer any, ja només que el volguessin a l'escola... ja només amb això ja estàvem contents perquè nosaltres mai ens havíem plantejat que el Jan pogués anar a l'escola... Sinó era a una escola especial i clar aquí no n'hi havia cap. Llavors al primer any que pogués anar allà ja ens va semblar tantíssim”* (Mare Jan<sup>155</sup>). Oberta aquesta escletxa de llum, la família del Jan es va mobilitzar constantment. Van trobar en la directora de l'EAP aquella figura de referència que no havien tingut fins al moment *“La mare em va venir a veure molts cops, perquè el Jan va entrar a P3 en el moment que es va crear la UEE (al CEIP més gran de la capital) i la mare estava molt dubtosa de si portava el Jan aquí i m'ho va venir a demanar a mi. Jo li vaig dir que jo no li diria si l'havia de portar aquí o no, i ella em deia que com que el Jan té dos germans més grans... jo li deia on portes als altres teus dos fills, i em va dir que els portava a la concertada, i si el Jan estigués sa, també li portaria. Doncs ha d'anar a l'escola on van els seus germans. I ella em deia que allà dalt hi havia la UEE però. I jo li vaig dir que les mestres d'aquesta unitat serien itinerants i anirien allà a l'escola a atendre el seu fill i així va ser el procés”* (Directora EAP<sup>156</sup>). *“Nosaltres vam estar dubtant i pensant perquè si la proposta ens ve des del sector públic perquè el sector públic és el que et posa l'auxiliar i els recursos i l'aula d'EE la tenen allà i tot això doncs... ens era igual que els seus germans vagin a la concertada, si creieu que és millor l'altre doncs anem a l'altre. Vam demanar fins i tot per parlar amb l'inspector perquè volíem el lloc en el que ell estigués millor. On hi hagi més recursos. Que a tot arreu igual ens van dir”* (Mare Jan<sup>157</sup>).

---

(154) Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(155) Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(156) Àudio 16. Directora EAP i 1era MEE de la comarca/ Entrevista antecedents inclusió comarca.

(157) Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

Els pares del Jan davant la situació d'escollir escola per al seu fill, van voler conèixer quina era la possibilitat que anés a la mateixa escola (concertada) que els seus germans. Per aquest motiu van realitzar també algunes trobades amb l'equip directiu i sobretot amb la psicopedagoga d'aquesta escola. *“Ells van venir i van dir que volien que el Jan vingués aquí i nosaltres els vam dir que teníem la Irene i que treballàvem de la manera que treballàvem. Llavors hi va haver un moment que va sortir l'USEE i van començar a dubtar a on estaria més ben atès. Aquell estiu la mare venia i deia podreu o no? perquè des de l'EAP m'han dit això, m'ha dit allò... I li vam dir que si tu el vols portar aquí nosaltres lluitarem per tenir el màxim de recursos i atendre'l el millor possible. Amb el Jan hi havia aquest doble joc de que si no se n'anava al CEIP estaria mal atès. I els pares tenien aquesta por. I aquesta por algú els la va posar”* (Psicopedagoga escola<sup>158</sup>). *“Era el començament de l'USEE i suposo que els interessava molt tenir un nen amb discapacitats importants. La directora de l'EAP ens va ajudar molt però suposo que l'altra escola li tibava més”*(Equip directiu<sup>159</sup>).

La possibilitat d'escolaritzar al Jan es va convertir en una situació paradoxal per als pares del Jan perquè per un cantó estaven feliços que el seu fill pogués anar a l'escola però per l'altra vivien aquesta situació amb molta incertesa i preocupació. *“En aquell moment estàvem en una fase que estàs acollonit perquè veus que el nen tenia moltes crisis, i els metges et diuen que a cada crisi se li moren moltíssimes neurones i que el contacte amb l'exterior ho facilita perquè quasi cada cop que surts en té una. T'atabales i penses que has de mirar d'aturar les crisis i el teu pensament està immers en la guerra física, i et concentres amb que tens un organisme que has de preservar... i estàs concentrat en això i fas estadístiques a les llibretes i estàs a la guerra biològica. I et neguiteja perquè no avança físicament i el veus patir i pateixes tu, i el tema de l'educació no et preocupa tant perquè encara té dos anys però arriba als tres i llavors la directora de l'EAP et diu això i penses ostres doncs potser sí que l'haurem d'escolaritzar però llavors veus que allà estarà exposat a molts més estímuls i això li provocarà més crisis... I com a pare hi pateixes perquè li fan mal però a base de moltes crisis dius va no ens podem deixar espantar per això que sinó no podem fer res”*(Mare Jan<sup>160</sup>).

Durant aquest procés els pares del Jan es van anar informant sobre què era l'escola inclusiva. Una informació i un assessorament que seguirien ja sempre més. Disposats a fer el salt a la piscina els pares del Jan van matricular-lo a la mateixa escola on anaven els seus germans. L'acollida a l'escola va ser bona ja que tot i haver passat el període de prescripcions quan hi van arribar ja havien preparat tots els papers per a matricular-lo. El seu procés de matrícula *“va ser totalment ordinari. Tot i tractar-se d'un any que hi va haver overbooking el Jan tenia unes prioritats molt clares en la matrícula. Tenia germans al centre i tenia necessitats educatives especial, per això no hi va haver cap problema”* (Equip directiu<sup>161</sup>).

Des de l'escola ja coneixien la situació perquè la psicopedagoga del centre ja havia tingut algunes trobades amb els pares, perquè estaven dubtosos de quina podia ser la millor opció escolar per al seu fill. En aquest sentit doncs els pares es van sentir molt acollits. L'entrada a l'escola va anar *“bé el que passa és que els posàvem allà un nen que no coneixien, clar tampoc pots anar allà exigint. Al principi la directora de l'EAP ens deia penseu que la lluita comença ara i que haureu d'estar sempre lluitant demanant i no us en canseu, i nosaltres no si encara gràcies que el vulguin, perquè nosaltres érem ignorants i amb desconeixement total de com s'havia de dur a terme aquesta situació i suposo que l'escola també feia el que podia. I nosaltres tampoc sabíem com aniria, perquè nosaltres ni ens haguéssim imaginat de poder-lo portar allà. I des del primer dia vam tenir auxiliar (vetlladora) que era una figura que nosaltres desconeixiem i llavors per això també dèiem que no podria anar a l'escola i ens van dir que tindria una auxiliar per a ell que l'acompanyarà, que el portarà, que el canviarà, més que bé la veritat. I l'acollida i tot molt bé el que passa és que nosaltres ja demanàvem educació per a ell no només acollida sinó educació i això era un món molt desconegut. Però bé amb els anys ha anat millorant. Ara sembla ser que hi*

---

(158) Àudio 63. Psicopedagoga escola Jan, inicis/Entrevista origen, procés.

(159) Àudio 51. Equip directiu inici/ Entrevista antecedents.

(160) Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(161) Àudio 51. Equip directiu inici/ Entrevista antecedents.

ha una aposta per part del govern més forta”(Mare Jan<sup>162</sup>).

En aquesta escola ja hi havia hagut d’altres nens, en aquell moment hi havia la Irene, i per tant el Jan no era el primer infant amb discapacitat que hi escolaritzaven. De totes maneres, cada infant és únic i l’entrada del Jan a l’escola era nova per tothom perquè el Jan tenia unes característiques totalment diferents a la resta d’infants que havien passat o estaven a l’escola. Ara bé, tot i tractar-se d’infants diferents, les situacions que van viure van ser bastant paral·leles, perquè tot i no ser-ho, el Jan i la Irene vivien sota la mirada de “plurideficients” i per tant el tracte que se’ls va donar era molt semblant.

## 17. L’escola del Jan.

---

Pel que fa referència concreta al centre on es va escolaritzar al Jan, cal destacar que la titularitat d’aquest depèn d’una fundació de caire religiós que en defineix la identitat i l’estil educatiu i que al mateix temps és qui en té la responsabilitat última davant de la societat i l’administració educativa.

Aquesta escola es defineix com una escola<sup>163</sup>:

- *Oberta*: ofereix un servei d’interès públic, que respon al dret que tota persona té a l’educació.
- *Cristiana*: presenta un projecte educatiu inspirat en l’humanisme cristià, amb la finalitat de promoure el ple desenvolupament de la personalitat dels alumnes, és a dir, l’educació integral.
- *Acollidora*: promou una relació propera i familiar entre les persones i un ambient que la fa possible.
- *Innovadora*: Adopta mètodes didàctics pràctics i motivadors. (punteu, pele, medi ambient).
- *Inclusiva*: treball per projectes, aprenentatge cooperatiu, integració d’alumnes amb NESE, atenció a la diversitat amb reforç dins l’aula, etc.
- *Participativa*: promou la corresponsabilitat i la implicació de les persones en la presa de decisions.
- *Arrelada*: Promou el sentit de pertinença, el coneixement i l’estimació de la pròpia cultura.
- *Verda*: promou el respecte pel medi ambient .
- *Multilingüe*: plàstica en anglès a 2n, 4t i 6è, projecte Comènius, llengua anglesa des de P4.
- *Saludable*: es preocupa per l’adquisició d’uns bons hàbits alimentaris, de consum i higiene (projecte “menjo fruita em cuida”, pla de consum de fruita).
- *Transformadora*: no es limita a reproduir models socials i culturals, sinó que genera el progrés de les persones i de la societat.

Referent a les característiques dels infants escolaritzats en aquest centre es pot dir que són un reflex de la població d’aquesta ciutat. El nivell socio-econòmic de les famílies és molt variat, predominant el nivell mig. De totes maneres, des de fa un cert temps s’ha detectat en l’entorn social un increment de les famílies amb les necessitats bàsiques per cobrir. És per aquest motiu doncs, que l’equip de Benestar Social de l’Ajuntament ha iniciat una col·laboració amb aquest centre.

És una escola de dues<sup>164</sup> línies de P3 fins a sisè. Hi ha 450 infants, el 23% dels quals són nou vinguts. Les ràtios són de 26 infants de mitjana. Els recursos materials dels que disposa aquesta escola són els següents: una aula per cada grup-classe, una Unitat de Suport a l’Educació Especial, una aula d’informàtica, una aula de música, una aula d’anglès, una aula d’acollida, un laboratori, una biblioteca, un gimnàs, una sala polivalent, una cuina i menjador i dos patis. Pel que fa als recursos humans, els més destacats pel tema que ens ocupa són la disponibilitat d’una psicopedagoga pròpia del centre i dues vetlladores. Rep, a més, la col·laboració d’una mestra d’educació especial,

---

(162) Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(163) Dades extretes de la web de l’escola.

(164) Dades referents al curs 2006-2007.

una educadora i una fisioterapeuta itinerants entre aquest i una altra. Compta també amb la participació dels serveis externs EAP, CREDA, CSMIJ, CDIAP, UTAC i ONCE.

Com a escola concertada disposa de la sisena hora. Els infants escolaritzats en aquest centre poden fer ús també de serveis com menjador, biblioteca, piscina, extraescolars, etc.

#### 18. Una història prèvia a la del Jan: La Irene.

---

Tal i com acabem de veure aquesta escola ja havia tingut altres infants amb discapacitat escolaritzats. Aquestes experiències havien estat prèvies a la concessió de l'USEE a la comarca i per tant de la implantació del model organitzatiu que va suposar. Així doncs, és important tenir presents tres consideracions. En primer lloc, el fet que sense l'USEE les formes a través de les quals organitzar-se a nivell de centre eren unes altres. En segon lloc, que feia anys que no tenien cap infant amb discapacitat a l'escola. Finalment és important remarcar, que mai hi havia hagut ningú amb un diagnòstic tan complex escolaritzat en aquell centre fins a l'arribada de la Irene. La Irene era una nena també de la ciutat. Dos anys més gran que el Jan i que per tant quan aquest va arribar a l'escola ella ja feia dos anys que hi era. La Irene era una nena amb un diagnòstic de Síndrome de West i Síndrome d'Aicardi. La manca del cos callós que és la membrana que uneix els dos hemisferis del cervell li suposava afectacions molt importants (a nivell de desenvolupament cognitiu, a nivell visual i motriu). No obstant això la Irene era capaç de tolerar l'ajuda dels companys, localitzar un objecte amb la mirada, realitzar amb el temps necessari moviments motrius per a sostenir alguns objectes i desplaçar-los, etc. Com amb el Jan, amb la Irene vam centrar sempre la nostra mirada més en les possibilitats que en les dificultats. Tot i que podia mantenir el tronc recte i realitzar algunes passes amb l'ajuda de la seva vetlladora la Irene estava gran part del dia asseguda a la seva cadira de rodes.

El Jan i la Irene van compartir tutora de P3, *“amb la Irene va començar tot això. Encara no teníem professionals com ara i estava tot el dia amb mi i amb la vetlladora. Com que estava tot el dia a l'aula, al final vam acabar muntant un raconet per a ella perquè hi pogués tenir totes les seves coses. Però com que era molt petita s'ubicava amb tots. Nosaltres fèiem rotllana i ella venia amb el coixí a la rotllana. Fèiem treball i venia cap a la zona on estàvem nosaltres. També es movia amb el cotxet per la classe i sinó la vetlladora o jo l'agafàvem”*(Tutora Irene P3<sup>165</sup>). Perquè pogués participar de les activitats, *“El que vam fer va ser unes programacions pensant amb la Irene i que anés bé també amb els altres. Programacions treballant els sentits”*(Tutora Irene P3<sup>166</sup>). *“El que passa és que aquí també ens va ajudar molt la noia de Lleida de la ONCE que va ser qui ens va ajudar a començar a canviar de xip. Teniu la Irene aquí en comptes de fer una cosa a part doncs adaptem les activitats per donar-li resposta amb ella. Això ens va anar molt bé”*(Psicopedagoga escola<sup>167</sup>). *“Ens orientava cap on havíem de tirar. I vam fer, per exemple, un dia amb una rotllana que tocàvem cotó fluix i paper de vidre. Aleshores vam fer coses que potser fins ara no havíem fet a P3 i les fèiem perquè la Irene hi pogués participar. Inclòs vaig pensar que no s'hauria de deixar perquè els anava molt bé també amb els altres. Amb la Irene ens vam avenir molt amb la vetlladora i això és molt important perquè vam decidir les activitats, el que podia fer i no podia fer. I això va fer que ens anés molt bé amb la Irene. Molts dies ens quedàvem a les tardes per programar les sessions jo i ella. La vetlladora també va fer molt material, capsos que feien soroll... En canvi amb el Jan no vam fer res de tot això perquè venia molt poc”*(Tutora Irene P3<sup>168</sup>).

La Irene estava molt ben acceptada pels seus companys i a més no distorsionava el ritme de l'aula ja que no criava ni agredia a ningú. Aquesta però podia ser una situació enganyosa perquè la Irene difícilment es queixés si no estava a gust amb alguna situació o difícilment ho faria de forma tan notable com ho podia fer el Jan. A més,

---

(165) Àudio 32. Tutora P3\_J\_1/ Entrevista origen i procés.

(166) Àudio 32. Tutora P3\_J\_1/ Entrevista origen i procés.

(167) Àudio 63. Psicopedagoga escola Jan, inicis/Entrevista origen, procés.

(168) Àudio 32. Tutora P3\_J\_1/ Entrevista origen i procés.

la Irene hi compartia un gran nombre d'hores amb els seus companys i des de sempre se l'havia tractat com una més del grup.

Com que va precedir al Jan, la Irene sempre va marcar l'estela del que seria l'escolarització del Jan. El significatiu d'aquella situació sobretot però, era que tot i ser la primera persona escolaritzada a l'escola amb un diagnòstic tan complex, com que no hi havia un espai concret per a ella, la Irene passava totes les hores a l'aula amb el seu grup. Era una experiència inicial que havia tingut els seus fruits, molts més interrogants i llacunes però alguns resultats positius. És per aquest motiu que la psicopedagoga de l'escola estava entusiasmada a seguir en aquella línia. *“Ara recordo que fins i tot quan ens van dir lo de l'USEE, no ho teníem massa clar perquè tot això que havíem aconseguit treballar a nivell d'escola, i a dins de la classe, no volíem ens ho traguessin”*(Psicopedagoga escola<sup>169</sup>). Tot i que no era la intenció inicial, la nova forma organitzativa que va suposar l'adquisició d'una USEE si que va derivar cap a altres formes de suport. Unes formes de suport que van suposar que amb l'arribada de les professionals de l'USEE, ja quan feia P5, *“van començar a agafar-la hores i a endur-se-la de classe. Quan van començar a venir la gent de l'USEE se la van començar a emportar i ja no estava tant a l'aula”*(Tutora Irene P3<sup>170</sup>).

#### 19. L'USEE, l'espai en què van començar a viure.

---

Tot i que les USEE són unitats de recursos<sup>171</sup> que l'administració ofereix per afavorir la participació de l'alumnat amb NESE en entorns escolars ordinaris, en el desplegament que s'ha fet d'aquestes a les escoles i instituts es parla sovint de les USEE com a espais on ubicar i/o escolaritzar els infants amb discapacitat. Així succeïa també en aquesta història. Totes les persones que apareixen a la vida del Jan directe o indirectament, es referien a l'USEE com a aquest espai. Aquella aula en què, des de la seva creació, la Irene i el Jan van començar a compartir vida. Com veiem unes línies més amunt, mentre no va existir l'USEE com a espai, ni hi va haver la presència de les professionals que la conformaven la Irene sempre va estar a la seva aula de referència (on fins i tot se li va crear un petit espai) amb els seus companys compartint la vida. Però amb l'arribada del recurs es va habilitar un espai, un espai que es diria *“l'USEE”*. *“Des d'inspecció i l'EAP ens van dir que si volíem USEE i que els infants no haguessin d'anar al CEIP havíem d'habilitar un espai. I parlant amb l'EAP i la MEE ens van dir que anava bé perquè si li ve una crisi podeu anar allà, va bé perquè si crida podeu anar allà, doncs el treball més individual el pot fer allà”*(Psicopedagoga escola<sup>172</sup>). En aquest sentit la MEE de l'USEE ens explicava que: *“Nosaltres vam demanar-ho eh! Vam demanar nosaltres una aula, un espai. Un espai que nosaltres poguéssim fer l'estimulació, si teníem diapositives i això, necessitàvem un lloc per fer-ho. Que la fisio pogués fer la fisioteràpia. Perquè es va quedar que des de l'USEE fèiem les estimulacions i l'auxiliar (vetlladora) era qui acompanyava el nen a l'aula. Vam quedar així amb la psicopedagoga de l'escola”*(MEE<sup>173</sup>).

No va ser una conseqüència tan directe que amb l'aparició de l'USEE els infants deixessin d'estar tantes hores a les seves aules, sinó que les lògiques i els motius que hi havia darrera eren els següents. Quan arriba l'USEE a aquesta escola, com que ja hi havia l'experiència de la Irene, que estava totes les hores a l'aula i s'intentava adaptar les activitats que s'hi feien per a que pogués participar de la vida d'aquesta, es va voler seguir en la mateixa línia. Tot i que al final no va ser així, *“perquè clar, no era la idea que tenim ara de, adaptem tota la classe per donar resposta a tothom i també a la Irene. En aquell moment la idea era buscar activitats aïllades de les que ja es feien i mirar de que ella hi pogués participar; i amb el Jan vam fer el mateix, sobretot a música, plàstica... agafàvem l'horari i miràvem a quines hores sobretot hi podria anar. Llavors, primer la MEE i més endavant també*

---

(169) Àudio 63. Psicopedagoga escola Jan, inicis/Entrevista origen, procés.

(170) Àudio 32. Tutora P3\_J\_1/ Entrevista origen i procés.

(171) MEE: *“Clar l'espai de baix en diem l'USEE però l'USEE és el recurs som nosaltres l'USEE”*. Educadora, entrevista: *“Sempre ha sigut, des dels primers anys quan el nen no podia estar a classe pel que fos, l'espai. L'espai USEE”* (Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.)

(172) Àudio 63. Psicopedagoga escola Jan, inicis/Entrevista origen, procés.

(173) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

la vetlladora, algunes vegades feien coses a classe i d'altres se'ls emportaven a fora. Vull dir que per exemple a la MEE si li tocava venir i coincidia que estaven a la classe i podia fer algo es quedava, com a les nou que fan la rotllana i sinó sortia i feien l'estimulació. La idea que vam establir en aquell moment era que aquests nens, ara que tenen un especialista, doncs que vagin amb l'especialista. Han d'estar al màxim de ben atesos possible com estarien a l'aula d'educació especial per tant donem-los tots els recursos que necessiten a l'aula, a l'escola. Quan puguin compartir amb els altres, compartim” (Psicopedagoga escola<sup>174</sup>). Amb tot, només pel fet de tenir un espai on portar-los va canviar la realitat. Ni que no fos la intenció inicial facilitava la seva sortida, llavors els pretextos eren diferents: fer estimulació, les crisis, que el Jan cridava, que la Irene començava la primària i no sabien què fer-li fer a l'aula, etc. Cada vegada es trobaven més raons perquè estiguessin fora de l'aula en comptes de pensar com modificar aquesta o com adaptar les activitats perquè poguessin estar dins, que és el que havien estat fent amb l'experiència de la Irene. La lògica de pensament canviava.

L'espai que van aconseguir preparar era una petita habitació (de no més de 14 metres quadrats) situada al costat de la recepció de l'escola, al marge de la resta d'aules, al marge de l'edifici central de l'escola. Tenia forma rectangular de manera que era més llarga que ample. Als pares del Jan, tot i que al principi de la seva escolarització no deien res, no els feia gràcia perquè era un espai amb fredor i certa humitat. Tot i que era un espai amb força entrada de llum natural (perquè a una de les parets hi havia dues finestres i la porta que donaven al pati interior i a la paret frontal hi havia dues finestres que donaven al carrer) tampoc es tractava d'un espai molt lluminós sinó que era més aviat apagat perquè no hi entrava de forma directe. El mobiliari que hi havia era un armari que ocupava sencera una de les parets estretes, uns penjadors, un taula de les baixes per a infants, un pupitre, i un matalàs per a estirar-se en els moments en els que els infants feien alguna crisi. Era un espai que quan s'hi reunien la Irene i el Jan, les seves respectives vetlladores i la MEE i l'educadora quedava molt atapeït. En aquest espai no hi havia lavabo sinó que calia sortir, travessar el pati interior i pujar els quatre graons que hi havia fins al lavabo del pati. De totes maneres, “*A veure aquella aula no ens agradava a ningú per estar...els nens s'estaven moltes hores allà bueno tot el dia...jo tampoc hagués volgut*” (Educadora<sup>175</sup>). “*L'espai fatal, ni nosaltres ens hi sentíem a gust, poca llum, a l'hivern hi fa fred. Material poc, molt poc. A vegades els pares m'havien donat diners a mi perquè jo em sentís a gust per treballar amb el nen*” (Vetlladora Jan P5<sup>176</sup>).

Així doncs compartint aquest espai, la Irene es va convertir en una persona important a la vida del Jan. És la nena amb qui ha compartit més hores, activitats i processos escolars.

---

(174) Àudio 63. Psicopedagoga escola Jan, inicis/Entrevista origen, procés.

(175) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(176) Àudio 47. Vetlladora P4, P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

## V. Comença l'escolaritat del Jan. El Jan ja va a l'escola.

---

### 20. El Jan a P3, el seu primer any d'escola. Part 1.

---

Quan el Jan va començar P3 la seva situació física era molt dèbil i inestable. Aquest fet va condicionar molt la seva entrada a l'escola, una entrada que va haver de ser molt gradual. *“El que fas és que entres de puntetes i poca estona i patint molt, tan tu com la persona que se'l queda...perquè quan tu dius a una escola aquest nen fa crisis et diuen i què hem de fer? A nosaltres ens va costar per la por a les crisis. I cada vegada vols entrar més a la roda escolar però hi havia aquest factor”*(Mare Jan<sup>177</sup>). Així mateix la tutora que el Jan va tenir a P3 afirmava que: *“Quan et diuen que tindràs un nen així t'espantes molt! penses jo no estic tan preparada. A vegades jo havia sortit de classe i me n'havia d'anar a plorar perquè havia fet una crisi molt forta i costa, impacta. Si estàs amb la vetlladora això t'ajuda molt”*(Tutora Jan P3<sup>178</sup>). Així doncs, les crisis continuaven sent un element molt significatiu de la seva vida. No eren només quelcom que deixava al Jan físicament molt mermat, o bé la principal preocupació dels seus pares, sinó que també eren quelcom important per a les persones que l'envoltaven a l'àmbit escolar. No era una situació fàcil, era nova, i això tenia molt perdudes també a totes les professionals que l'envoltaven. La seva tutora en aquest sentit afirmava que: *“No som d'educació especial i no saps si el que fas està bé”*(Tutora Jan P3<sup>179</sup>). Qui sí era de l'àmbit de l'educació especial eren les professionals de l'USEE però la sensació de la tutora era que *“en aquell temps les veia una mica que estaven i no estaven, com una mica perduts”*(Tutora Jan P3<sup>180</sup>). En la mateixa direcció la directora de l'EAP valorava que: *“Tenia bastant mal d'estómac, de com ho fèiem i com ho feien perquè me'n sentia responsable. Però jo no podia dir als pares que el portessin al CEE a cinquanta-tres km. Jo els hi vaig dir que el portessin a una escola per posar-lo al mig de nens que el poguessin estimular i també perquè els pares poguessin reposar perquè això és molt important. Que puguin respirar. Això és una cosa que els hi diem molt que han de desconnectar dels seus fills i que marxin tranquils que nosaltres el podem cuidar”*(Directora EAP<sup>181</sup>).

Aquell curs però el Jan no va assistir massa a l'escola. Va tenir una baixada fisiològica molt forta i quan se'n va sortir, va estar gairebé sis mesos que no podia ni caminar. *“Al principi hi anava un parell d'hores, d'onze a una, a vegades a la tarda ja dormia i no hi anàvem...”* (Mare Jan<sup>182</sup>), *“pel ritme del Jan vam pactar aquest horari. És que tenia un ritme que es llevava feia un crisi, dormia, i llavors el portaven a les onze fins a la una, ens semblava una forma gradual d'anar-lo introduint”*(MEE<sup>183</sup>). *“Ho fèiem una mica com podíem, és que clar, va ser l'any que va estar molt fotut. Llavors teníem un noia aquí moltes hores i si no anava a l'escola es quedava aquí amb aquesta noia. Hi anàvem, però poc, fins i tot per veure com reaccionava. És que a tres anys amb els medicaments anti-epilèptics i anticomocionals que li baixaven les defenses va estar molt afectat i va estar més d'un mes a l'UCI, clar llavors tampoc anàvem a buscar gran cosa a l'escola. A més, no era només una qüestió dels períodes que passava als hospitals sinó també del temps que trigava encara a recuperar-se un cop fora”*(Mare Jan<sup>184</sup>). El seu estat físic, els ingressos a l'hospital, el fet que s'acordés entre escola i família d'escolaritzar-lo de forma gradual, i que algunes tardes també assistia al centre de desenvolupament infantil i atenció precoç (CDIAP)<sup>185</sup>, van provocar

---

(177) Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(178) Àudio 32. Tutora P3\_J\_1/ Entrevista origen i procés.

(179) Àudio 32. Tutora P3\_J\_1/ Entrevista origen i procés.

(180) Àudio 32. Tutora P3\_J\_1/ Entrevista origen i procés.

(181) Àudio 16. Directora EAP i 1era MEE de la comarca/ Entrevista antecedents inclusió comarca.

(182) Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(183) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(184) Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(185) El Jan assistia al CDIAP de dues a tres hores a la setmana en horari de tarda. Sempre dins l'horari escolar. És per aquest motiu que des de l'escola es va intentar, que com la resta de professionals amb qui tenia contacte, fossin ells qui es desplaçessin per no haver de treure'l de l'escola i facilitar que tot es pogués fer de forma més integrada. Aquest fet no va ser possible per la situació personal de la persona que atenia al Jan. Així doncs, era el Jan qui acompanyat de la seva mare es desplaçava fins al CDIAP. *“Primer el portàvem a una altra comarca, molt bé, llavors estava més bé i després ja el vam portar aquí i aquí no tan bé i no sé per què. Potser perquè quan anàvem a una altra comarca ell estava menys deteriorat, estava més espavilat. I quan vam venir aquí ell ja estava molt decaigut i fèiem poca cosa”*(Mare Jan, Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte). En la mateixa direcció la psicopedagoga de l'escola apuntava que *“el CDIAP d'aquí no es plantejava la inclusió ni es coordinava de manera que ens plantegéssim què treballem nosaltres a l'escola*



que el Jan assistís molt poc a l'escola. Ajuntant els dies, perquè hi anava de forma molt intermitent, va ser cosa d'un mes i mig. Les sensacions van ser positives però el temps que hi va assistir va ser poc.

Quan el Jan anava a l'escola aquell curs tampoc estava massa estona a l'aula ordinària amb el seu grup de referència. Ell arribava a l'escola just quan els seus companys sortien al pati. Els primers dies d'escola, quan el Jan arribava, esmorzaven i llavors se l'enduien al pati amb els seus companys. Però aquesta rutina va canviar. Quan ja havia esmorzat, en comptes d'anar amb els seus companys, la MEE *“aprofitava per fer l'estimulació perquè total si anava al pati molts dies no podia caminar i havia d'agafar-lo amb el cotxet i passejar-lo o plovia i vam dir doncs fer l'estimulació”* (MEE<sup>186</sup>). La tutora explicava que les estones que estava a l'aula ordinària tampoc sabien massa com fer-ho. Els dies en aquella classe habitualment es desenvolupaven de la mateixa manera, seguint una seqüència i unes rutines molt establertes. Com a moltes de les aules d'infantil el dia començava amb l'activitat de la rotllana. Un espai en el qual còmodament es buscava que els infants s'anessin situant, acomodant i preparant per al posterior inici de la tasca escolar programada. Al tractar-se d'una activitat per a acollir els infants a l'aula, quan arribava el Jan a mig matí, en algunes ocasions havien aturat l'activitat que s'estigués duent a terme i l'havien repetit. Però fins i tot a la rotllana, tot i tractar-se d'una situació que no era estrictament acadèmica com d'altres que es donen a l'escola, com que el Jan estava amb medicaments molt diversos que li provocaven reaccions diferents, tan bon punt no es podia quasi ni moure, apagat, apàtic i se l'enduien fora de l'aula, com estava molt més hiperactiu, cridava i també se l'enduien fora de l'aula. Així doncs, per un motiu o altre el Jan no encaixava amb les rutines de l'aula i per tant no hi estava massa estona.

Mentre era a l'aula el Jan no solia interaccionar amb els seus companys. Les seves interaccions eren principalment amb les diferents juguines que li oferien i amb l'adult que l'acompanyava. Les interaccions amb l'adult tampoc eren abundants. Se solien donar si necessitava alguna cosa o bé si aquest li proposava quelcom que li cridés l'atenció com era el cas d'un camió de color vermell que li agradava molt i que la MEE utilitzava per aproximar-s'hi. La MEE agafava el camió li passava per davant fent-li *“tutututtutut”* i el Jan sempre oferia feedback repetint el *“tutututtutut”*, intentant agafar el camió i fins i tot mantenint contacte ocular.

---

*i què treballem a la classe. I això ens passava tant amb el Jan com amb la Irene. El CDIAP de l'altra comarca, també el que passa que ens ajudava més. El d'aquí no ens donaven gaires eines o consells”* (Psicopedagoga escola, Àudio 63. Psicopedagoga escola Jan, inicis/Entrevista origen, procés.)

(186) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

## VI. La salut ho atura tot.

---

### 21. Una parada important, un ingrés molt greu a l'hospital.

---

El febrer d'aquell mateix curs va arribar un moment crucial a la vida del Jan. Si reprenem l'inici de la història recordarem que les afectacions fisiològiques amb les quals el Jan va néixer van conduir-lo a haver de prendre moltes i diferents medicacions. Medicaments que li afectaven el seu sistema immunològic i que per tant debilitaven les seves defenses fins al punt que una pneumònia el va deixar entre la vida i la mort. Per sort va sobreviure. Aconseguir sobreviure i superar aquella etapa a l'hospital va suposar l'inici d'una nova vida pel Jan. (A partir d'aquí és el punt vital de la vida del Jan amb el que s'ha començat la redacció de la història. Per tant, des d'aquí es reprèn la història del succeït en *I. Una trista tarda d'hivern*).

### 22. Sortim de l'UCI.

---

El Jan va sobreviure i els metges el van deixar sortir de l'UCI. Però l'estat en què es trobava no deixava de ser preocupant. Estava molt decaïgut, en un estat quasi vegetatiu, sense força física, no podia caminar, les crisis no afluiaven, en tenia varies al dia, més de l'habitual, estava molt aturat, *“entre les crisis i les malalties no es podia aguantar”* (Mare Jan<sup>187</sup>). Fins i tot tenia dificultats per a engolir, fet que va provocar que els metges valoressin amb la família la possibilitat de posar-li una sonda nasogàstrica per a alimentar-lo. Aquesta situació va ser límit per a la família del Jan. Miraven el seu fill/germà i no el reconeixien. Si decidien posar-li la sonda el convertien ja pràcticament en un infant vegetal. La família del Jan s'hi va negar. Volien seguir lluitant i esgotar abans totes les possibilitats que trobessin.

A l'hospital, mica en mica el Jan es va anar recuperant de la pneumònia però no de les crisis. Tot el que havia viscut provocava que seguís estant en un estat físic i de salut molt dèbil. Amb tot, i després d'aquest període negre a l'hospital els pares van aconseguir que els deixessin endur-se'l a casa. Molt preocupats per la situació que encara vivien, els pares van decidir prendre la difícil decisió de retirar-li la medicació per a les crisis. Era una opció a la desesperada però que no havien provat i per tant els semblava l'únic bri de llum al que agafar-se. Com que els medicaments per a les crisis eren els que li afectaven directament el sistema immunitari, *“vam dir que ho provàvem perquè no sabem si era ell o eren les medicacions. Es va seguir deteriorant i perdent habilitats però diem que es va tornar més fort perquè de convulsionar convulsionava igual i per tant no valia massa la pena de mortificar-lo amb medicacions. Vam decidir provar a anar reduint a poc a poc a veure què...estàvem molt espantats perquè cada vegada que feia una crisi i havies baixat la medicació un mil·ligram paties molt. I al cap de sis mesos vam tornar al neuròleg i bé, li anava constant d'engolir però menys, lo de la sonda nasogàstrica ho vam descartar; i, al cap de sis mesos més ja començava a caminar. Va començar a caminar amb certa dificultat i lentitud però amb una progressió uniforme”* (Mare Jan<sup>188</sup>). És a dir, que el Jan va seguir amb el deteriorament que li provocaven les crisis però no patia els efectes secundaris de la medicació.

### 23. La retirada dels medicaments, una altra lluita.

---

No va ser fàcil pels pares del Jan prendre aquella decisió. Ni tampoc ha estat una decisió que es tanqués aquell dia. La retirada dels medicaments ha estat quelcom que han arrossegat al llarg dels anys. Les crisis i l'estat físic del Jan és quelcom que els segueix acompanyant, i una lluita que van haver de mantenir i mantenen a diari. *“Era*

---

(187) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(188) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

terrorífic despertar-te al matí i a patir perquè sabies que es despertaria i faria la crisi, perquè sabies que aquella era segura, després en tindriem més durant el dia però aquella era segura. Tu no saps el que patia perquè per una banda el volia despertar però per l'altra no i per l'altra mirar llum l'ambient que estigués tot que no s'enlluernés que..., era una bestiesa. Vam arribar a un punt, que en parlàvem, doncs a veure si li donem aquestes medicacions el nen està malament igualment, està sempre malalt ha estat a punt de morir en dues ocasions, no anem bé a veure..., hem de perdre la por a les crisis perquè ja n'ha fet tantes que és impossible que deixi de fer de cop i quasi bé és impossible que en faci més, llavors va ser quan vam dir va, doncs deixem la medicació i a veure que passa, si en fa més doncs ja tornarem a donar la medicació, però costa això de dir doncs s'ha acabat. A veure, vam passar una època que cada vegada que feia una crisi ens mig barallàvem amb el meu home, amb ell li semblava que feia més crisis i més fortes i que a qualsevol hora ves a saber què. Jo tenia els meus dubtes però li deia que feia les mateixes. Tot i que ho apuntàvem però ell deia que les feia més llargues. De veritat que aquella època si no ens vam tornar bojós no sé per què no va ser. Les crisis em fan por però vull passar per sobre d'això perquè és que sinó acabarà amb mi acabarà amb ell i acabarà amb tots. Arriba un punt que ja n'havia vist tantes que les crisis em van deixar de fer por. A veure que ni em són igual i em fan molt respecte eh, però vaig dir és que no vull que per això provar més medicaments i deixar de fer coses. S'ha d'aprendre a conviure-hi una mica”(Mare Jan<sup>189</sup>).

En aquell moment, “quan li vam retirar les medicacions no li vam dir al neuròleg que duia el cas, però al cap d'un any ens va dir que reconeixia que no estava ni molt menys pitjor. No és que estigués més malament, és que estava molt millor, perquè havia començat a caminar una altra vegada, a caminar normal... però clar tot això és una lluita i si a sobre de tot això no li pots oferir una estona de felicitat”(Mare Jan<sup>190</sup>). Va ser i és una llarga lluita. El caminar dels pares del Jan per terrenys pantanosos va ser solitari, però seguint les seves idees, buscant alternatives, finalment van trobar terra ferma. “És que els metges tampoc et donen una solució, i has d'anar provant medicaments d'aquests i llavors vam acabar pactant amb ells que potser valdria més no prendre'n. De moment el neuròleg està força content. Les coses han canviat molt des de que nosaltres vam començar. Abans era medicació i medicació perquè si no en pren encara estarà pitjor. I ara no, la teoria dels neuròlegs és que si els efectes secundaris són pitjors que els resultats obtinguts, no val la pena. Però això és recent. És que les crisis les tens igualment amb medicaments i almenys no tens les malalties aquestes que sempre que li han provocat, es va acabar l'UCI. Per tant, l'elecció és o sembla fàcil. Al final te l'has de jugar... però si ens hagués anat malament ens n'haguéssim penedit tota la vida, no sé si ho haguéssim superat... això ens ha tret un pes perquè els metges ara també ho diuen”(Mare Jan<sup>191</sup>).

Amb tot, la lluita va ser dura, plena de dubtes i incerteses. “A nivell mèdic un dia em vaig haver de discutir amb un metge perquè li donaven unes coses que no el deixaven dormir i li feia mal perquè gemegava. A més, quan un nen té un problema neurològic, tot el que fa que no és normal passa a ser-ho, si crida, s'agredeix... la frase que et fas un fart de sentir és: “oh!!!, és que això aquests nens ja ho fan!” i potser sí, però busquem un motiu pel qual el nen crida, es fa mal o no dorm. D'entrada ens van dir que els nens amb Esclerosi Tuberosa són mal dormidors i sempre que li hem donat algo no ha dormit i sense res dorm bé... els dies que no dormia penses ja ha vingut el que els metges et deien, però ens fixàvem que quan no dormia al cap d'uns dies li sortia algo... un virus, la panxa... és que jo crec que són més normals del que els tractem o creiem i aquí és on hi ha l'error. Que es parteix de la base que no són normals i jo penso que té diferències, discapacitats, però que en el fons són més normals del que ens pensem”(Mare Jan<sup>192</sup>).

---

(189) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(190) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(191) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(192) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

*“Durant aquells anys no havia sigut mai ell perquè una hora estava dopat i l'altra estava sota mínims. Volíem saber qui era el nostre fill, començar de zero”*(Mare Jan<sup>193</sup>).

Ja amb el Jan a casa, els pares van anar retirant la medicació de forma gradual. No va ser una cosa d'avui per demà, com tampoc ho van ser els canvis que el Jan anava fent, però tot i la lentitud del procés hi havia diferències. A mesura que la medicació va anar disminuint el Jan es va anar convertint en una altra persona. La primera conseqüència esperada va ser que no es posava malalt amb tanta facilitat ni freqüència, les crisis seguien però les malalties baixaven. Sorprenentment, però, també hi va haver conseqüències inesperades. Ja no era aquell nen influenciat constantment pels efectes de la medicació. *“Quan el medicàvem sempre tenia les mans molt tenses. Ara les té més relaxades, s'ha anat relaxant. És normal que estigués tens, quatre anys dopat... Les medicacions sabem que et poden canviar, fer-te anar més alterat o no però fins i tot crec que et poden fer canviar la visió o percepció que tens del món. Va ser com descobrir el món de zero o almenys que era capaç de veure i de sentir, almenys d'una manera diferent”*(Mare Jan<sup>194</sup>). Amb la retirada de la medicació el Jan va com renéixer. *“Era com un bebè de tres mesos però amb un físic de quatre anys. Va ser retirar la medicació i agafar més autonomia, encara que fos arrossegant-se per terra perquè no caminava massa. Al principi no s'aguantava dret ni res. Caminava però agafat i trossets curts. Després ja se sentia amb més força i començava a caminar i començava a descobrir coses que no havia vist mai i per això aquesta reacció de cridar i tirar les coses i agafar-les perquè començava a interaccionar amb el món que no coneixia perquè fins al moment havia estat malalt i quasi bé no es movia. S'adonava que els objectes feien soroll i que els podia agafar i que els podia tocar i que queien, i que feien soroll. Descobria el món perquè acabava de néixer però no era un néixer físic sinó un deixar la medicació. No el podies deixar ni un moment perquè ho remenava i ho tirava tot”*(Mare Jan<sup>195</sup>). El Jan començava a relacionar-se amb el món, a aprendre a estar en ell, a comunicar-s'hi i demanar, tot i que ho feia dins les seves particularitats, en la seva forma de ser. *“Era un nen que s'autolesionava, mossegava... cridava molt fins al punt de que es començava a fer difícil portar una vida normal, tot i que nosaltres no vam deixar mai d'anar als llocs. Però era arribar a un lloc i posar-se a cridar. Ja fos en espais nous o el fet de tenir gana o qualsevol altra necessitat bàsica el feien cridar. Abans sota els efectes del medicament no cridava tant. Almenys llavors tenia un tamany que el podies agafar i intentar calmar-lo. Va ser quan ell va demostrar més la conducta conflictiva i el seu tret autista va anar augmentant”*(Mare Jan<sup>196</sup>).

La situació era molt singular, va sorprendre a tothom. Però també va tenir el seu cantó molt positiu perquè *“estava molt més despert, vam començar a caminar, i va estar content. Fins i tot el seu pare deia jo quasi bé no l'havia vist a riure mai i va ser deixar la medicació i començar a riure. I va començar a jugar, mirava bastant i feia les seves cantarelles com si es reconegués la veu... Era un altre nen. A vegades penses, i si li haguéssim retirat la medicació abans? I si haguéssim sabut que la panxa tenia un paper tan important... Però les quatre o cinc crisis diàries hi van ser molt de temps”*(Mare Jan<sup>197</sup>).

---

(193) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(194) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(195) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(196) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(197) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

## VII. La tornada a l'escola.

---

### 25. El Jan a P3, el seu primer any d'escola. Part 2.

---

Quan el Jan va tornar a l'escola després d'estar mesos ingressat van posar un matalasset al fons de l'aula perquè no es podia ni estar dret. En aquell moment les estones que estava a l'aula les passava gairebé sempre estirat amb la seva vetlladora<sup>198</sup> al costat. Si el volien asseure necessitava el suport constant de la seva vetlladora. *“A nivell motriu estava bastant pitjor; no caminava estava més hipotònic, tornava anar amb cotxet. P3 va ser molt diferent abans de la pneumònia i després eh!! Amb la pneumònia jo penso que devia fer la regressió més forta en aquests aspectes. Entre medicaments i les crisis...i n'ha fet de tantes maneres i les pitjors són les que es para un moment, les de convulcions són pitjor físicament, però les altres, les que només fa com una parada són pitjors neurològicament. A principi de curs, quan va arribar vaig pensar... ai mira és un nen que sí que té aquests trets autistes i que no parla...però es comunica pensava, ens entenem, comunicava molt, tu li deies a que sí Jan i sempre et feia ti! no ho he vist mai més. Però després de la pneumònia... home va estar a punt de morir-se eh! Després ni amb l'adult ni amb ningú no interaccionava...és que no feia ni contacte ocular. Cridava i cridava i intentaves cantar perquè es calmava però només es calmava una estoneta”*(MEE<sup>199</sup>). La situació havia canviat. Ja havia estat molt desconcertant l'arribada del Jan a l'escola la primera vegada, però la segona encara ho va ser més. La preocupació era palpable en les professionals de l'escola però també en la mare *“és que a l'escola tampoc era fàcil al situació, què fas amb un nen així que crida que esgarrapa... Llavors és clar; era una bola que anava creixent perquè lo únic que feia era provocar el rebuig a les persones i quan notava el rebuig encara era pitjor vull dir que era insostenible. Això ha durat anys, fins que ho vareu canviar”*(Mare Jan<sup>200</sup>).

Pel que fa als crits, la tutora del Jan no es mostrava especialment molesta ja que com que l'activitat de l'aula solia ser força dinàmica i amb bastant moviment per part dels infants, el Jan passava més desapercbut que a una aula en la qual es requerís més silenci. De totes maneres no es tractava d'una situació gens fàcil de gestionar. Tal i com hem vist, el Jan i la Irene van compartir la mateixa tutora de P3 i segons aquesta, amb la Irene va ser més fàcil. La Irene no alterava ni distorsionava tant el tarannà de l'aula. En canvi amb el Jan *“pels nens era més difícil i com que no hi era tan seguit dificultava molt el treball”*(Tutora Jan P3<sup>201</sup>). Tot el que hem anat veient, sumat a la baixa assistència, va fer que el Jan aquell curs no tingués gairebé relació amb els companys del seu grup-classe. A més a més, ni la seva presència a l'aula, ni tampoc aquesta relació amb els companys es van treballar massa, *“potser alguna cosa però com que no venia gaire, tampoc estàvem informades i tampoc ens havíem plantejat mai aquesta situació, no ho vam treballar”*(Tutora Jan P3<sup>202</sup>). La prioritat de la mestra eren els aprenentatges amb un caràcter més acadèmic, sense donar tant pes a aspectes relacionals i socials.

No obstant, la valoració de la seva presència era positiva. Si l'objectiu era incloure'l el més important era tenir-lo allà, *“posar-lo a la classe. L'actitud de la mestra i de la vetlladora és molt important. Si jo l'accepto ells també l'acceptaran. A veure depèn molt de com t'agafi aquell any ho vius millor o pitjor però és important que hi puguin ser. És bo per a ells i per a la família. Tot i que et diré que és més bo pels altres nens perquè no saps fins a quin punt el Jan o la Irene ho viuen. Tot el que sigui conviure amb nens diferents, pels altres, és enriquidor perquè veuen amb el que es trobaran a la societat. El Jan no pot fer moltes coses però pot relacionar-se. A infantil tota la part de les emocions és més fàcil. A mesura que es van fent grans no ho sé perquè potser si que ja has de*

---

(198) *“A P3 del Jan no ens van concedir cap auxiliar ni res. Teníem una auxiliar a l'institut per un alumne que no feia totes les hores i llavors vam aprofitar cinc hores seves pel Jan i cinc meves pel Jan i fèiem un acompanyament més que res”* (MEE, Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte).

(199) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(200) Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(201) Àudio 32. Tutora P3\_J\_1/ Entrevista origen i procés.

(202) Àudio 32. Tutora P3\_J\_1/ Entrevista origen i procés.

*plantejar-te altres tipus d'activitats i coses*”(Tutora Jan P3<sup>203</sup>). En aquest sentit la psicopedagoga del centre exposava que: *“No confiàvem gaire amb el que el Jan pogués fer tot i que integràvem més coses. Va ser amb el treball amb la Universitat quan ens vam adonar de que aquest nen pot fer més i ho pot fer a la classe. Clar, nosaltres les expectatives les posàvem baixes, bueno, si pot estar a la classe, si pot aprendre els hàbits. Clar, a parvulari era més fàcil*”(Psicopedagoga escola<sup>204</sup>).

Tot i entendre que la inclusió era quelcom positiu i per això intentar mantenir la situació, la sensació que va viure la mestra durant aquell P3, va ser com la d'aquell naufrag que flota al mig de l'oceà agafat a un tros de fusta. No tenia molt clar cap a on remar i molt menys encara com fer-ho. L'únic suport al que agafar-se el va trobar amb la vetlladora, que era qui li donava certa seguretat perquè d'alguna manera era qui s'encarregava del nen i qui, en principi, hauria de saber com reaccionar si li passava alguna cosa o bé qui havia de saber com tractar-lo tant a nivell relacional com de tasques escolars. Així doncs, la tutora veia en la vetlladora aquella especialista que li oferia certa seguretat perquè era qui la podia acompanyar en la seva tasca docent. Amb tot, aquesta tutora, afirmava que l'experiència havia estat molt més positiva amb la Irene perquè amb *“el Jan no vaig tenir la mateixa percepció, però penso que és perquè no va venir tant i tampoc tenia la vetlladora amb tant de contacte i amb bona relació*”(Tutora Jan P3<sup>205</sup>). Un altre suport que la mestra hagués pogut rebre hagués estat el de les professionals externes però quan es va referir a l'USEE va expressar que: *“Fèiem reunions però no servien de molt. No va ser qui més ens va ajudar. L'USEE la veia més com d'omplir papers. Vam fer programacions pel Jan però no ho veia gaire pràctic*”(Tutora Jan P3<sup>206</sup>). La mateixa sensació es repetia també amb l'EAP. La psicopedagoga anava a l'escola per a donar suport a la mestra del Jan molt de tant en tant. Van estar observant en alguna ocasió al principi de la seva escolarització i a partir d'allà, quan es reunien amb la tutora i la vetlladora aquestes els explicaven què havien pensat, la psicopedagoga de l'EAP els valorava les propostes, i els feia algunes aportacions. Aquestes aportacions però, eren sempre amb caràcter més tècnic, per a omplir programacions/planificacions o bé per a l'informe als pares. La principal sensació de la mestra en aquest sentit era que les programacions podien orientar perquè recollien tots els objectius que a les professionals que les elaboraven els semblava, però que a l'hora de pensar les activitats i la participació del Jan, en aquestes no trobava el recolzament necessari. La mestra tenia més al cap com fer que pogués participar amb tots els nens. És per aquest motiu que hagués valorat més la formació que determinats recursos. *“Tampoc tens molts materials perquè com que no tenim gaire pressupost... però no és el que veig més important. Per a mi és més important no tenir prous coneixements de com l'havia d'agafar, col·locar, com preparar activitats, fer que aprenguéssin*”(Tutora Jan P3<sup>207</sup>). En aquell moment, tot i ser la tutora del Jan, la mestra disposava dels mateixos recursos o possibilitats que la resta de mestres de l'escola que no tenien cap infant amb aquestes característiques a l'aula.

## 26. P4, un panorama complexe.

---

Com hem vist, al deixar la medicació el Jan havia canviat molt, era una altra persona. Uns canvis que es van anar donant tant a nivell de personalitat com a nivell físic. Amb el pas dels dies el Jan es va aprimar, tenia molta més activitat física, “era un nervi”. Va anar recuperant la mobilitat fins al punt que ja no anava sempre amb cotxet sinó que havia aconseguit recórrer distàncies que per a ell havien estat massa llargues, com era arribar a l'escola des de casa seva (uns quatre-cents metres). Però, allò que va marcar més la vida del Jan van ser els canvis en la personalitat. Aquests canvis en la forma de ser del Jan van condicionar molt la seva presència a tots els entorns en general, *“nosaltres intentàvem fer vida normal i ens l'endúiem a tot arreu però clar cridava i la gent et mirava*

---

(203) Àudio 32. Tutora P3\_J\_1/ Entrevista origen i procés.

(204) Àudio 63. Psicopedagoga escola Jan, inicis/Entrevista origen, procés.

(205) Àudio 32. Tutora P3\_J\_1/ Entrevista origen i procés.

(206) Àudio 32. Tutora P3\_J\_1/ Entrevista origen i procés.

(207) Àudio 32. Tutora P3\_J\_1/ Entrevista origen i procés.

com volen dir...”(Mare Jan<sup>208</sup>). Lògicament aquests canvis també van condicionar la seva presència a l’escola, a l’aula, la relació amb els seus companys, així com també la possibilitat de que participés de la vida d’aquest entorn i les activitats que s’hi plantejaven.

Superada la situació crítica que el Jan havia viscut, i veient que s’anaven recuperant les expectatives de vida, des de l’escola van demanar més hores de vetlladora per tal que pogués anar-hi. P4 va ser un curs que va començar una mica amb la mateixa tònica que la segona part de P3, tot i tenir dues diferències importants. La primera va ser que el Jan va anar incrementant el seu moviment i els crits. I la segona va ser que “*era l’any que s’intentava fer que el Jan estigués el màxim d’hores a la classe ordinària i clar, què em passava a mi a la classe ordinària... doncs que era impossible, però impossible! dels nervis, perquè cridava molt, però molt!*” (Tutora Jan P4<sup>209</sup>). Aquell curs la directora de l’EAP va començar a fer molta pressió per a que el Jan anés a l’aula. Aquesta situació no era molt ben viscuda ni per la tutora de P4 ni per la vetlladora. “*Era molt demanar i molt poc de posar-se al lloc de la realitat. Jo vaig dir que em sembla molt bé que aquests nens puguin estar a l’escola ordinària però que hem de mirar també les possibilitats. És molt fàcil dir que s’ha d’estar a l’aula*”(Tutora Jan P4<sup>210</sup>). És a dir, que la sensació d’aquestes professionals era que les consignes de l’EAP eren que el Jan anés a l’aula però que des d’aquest servei no eren conscients de la realitat que s’hi vivia, ni que tampoc els oferien ajuda, recursos o alternatives per a poder-ho fer. “*A P3 va anar bé i ens vam engrescar i a P4, va costar molt més*”(Psicopedagoga escola<sup>211</sup>).

Era una situació nova, “*jo penso que era un misteri que ningú sabia ben bé què fer i es va començar que tothom era molt inclusiu i... bueno... i tots ho som però... i des de l’EAP ens deien totes les hores a classe*”(Vetlladora Jan P4<sup>212</sup>), però es va anar convertint en una situació força insostenible. “*En aquella època estava molt poc civilitzat, cridava moltíssim, i feia mal als nens, els hi estibava els cabells, els pessigava*”(Tutora Jan P4<sup>213</sup>). “*Els cabells era continuo. Era passar per una fila i tu no te n’havies adonat i tenia ja un nen agafat pels cabells... això dificulta perquè llavors els nens veien el Jan i es paraven i tu els hi deies digueu-li, no! i no ho farà, però els devia fer cosa perquè veies nenes que les tenia agafades pels cabells així sense plorar ni res ben quietes que tu deies per favor... clar estaven allà amb una carona. És que un dia tenia un “metxón”. Ho feia a tothom eh!*”(Vetlladora Jan P4<sup>214</sup>). La insostenibilitat de la situació va ser el motiu pel qual, ja amb certa desesperació, la vetlladora va demanar a la directora de l’EAP que hi anés. “*Li vaig dir escolta, que potser que baixis i et miris el nen a veure què fa a classe. És que sinó el veuen un dia i no el tornen a veure fins que hem de fer l’informe. I clar el dia que va baixar li va caure el món a sobre. Va al·lucinar. Clar; la teoria és molt maca però s’ha de veure el dia a dia. Clar quan va veure a vint-i-cinc nens de P4, que ja saps com és una classe de P4, i un nen que crida a tota hora i que si tu et despistes un moment ja t’ho ha desmuntat tot... jo em poso en el lloc del tutor i és una situació brutal. Amb vint-i-cinc més, clar és difícil. I no sabem ben bé què s’havia de fer*”(Vetlladora Jan P4<sup>215</sup>). En aquell moment des de l’EAP van prendre consciència del fet que no era una situació simple. “*Vam fer això i això és un gran error en el sentit de que donàvem per suposat que posàvem un nen amb vint-i-cinc nens més al voltant amb una mestra que voluntariosament deia que li portéssim i pensàvem intuïtivament aniria fent i ja n’hi hauria prou. Ho vam fer molt a mitges, no en sabem més. Sort que això va coincidir amb l’USEE*”(Directora EAP<sup>216</sup>). “*Jo penso que va ser una inclusió que l’hem portat malament. Si haguéssim començat unes horetetes la gent no s’hagués cremat tant. Vam voler tot de cop i hagués sigut millor anar a poc a poc perquè no estem preparats ara per això. Amb qualsevol altre sí però amb el Jan i la Irene no, a infantil una mica més però a primer fer totes les hores de moment no estem preparats. La Irene no molesta i en aquest aspecte és més fàcil. Si haguéssim començat dient va només l’hora de rotllana i*

---

(208) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(209) Àudio 29. Tutora P4\_J/ Entrevista origen, procés i impacte

(210) Àudio 29. Tutora P4\_J/ Entrevista origen, procés i impacte

(211) Àudio 63. Psicopedagoga escola Jan, inicis/Entrevista origen, procés.

(212) Àudio 33. Vetlladora P4\_J/ Entrevista origen i procés

(213) Àudio 29. Tutora P4\_J/ Entrevista origen, procés i impacte

(214) Àudio 33. Vetlladora P4\_J/ Entrevista origen i procés

(215) Àudio 33. Vetlladora P4\_J/ Entrevista origen i procés

(216) Àudio 16. Directora EAP i 1era MEE de la comarca/ Entrevista antecedents inclusió comarca.

*anirem fent, a veure com va el primer mes i després... però semblava que nosaltres volíem obligar a la tutora a que el nen fes els llibres” (MEE<sup>217</sup>). Així doncs, en aquell moment, les directrius de l'EAP van canviar. Ja no es feia tanta pressió perquè anés totes les hores a la classe. La resposta que es va adoptar davant d'aquella situació va ser l'USEE. En cap moment es van plantejar la possibilitat d'iniciar algun treball per a que el Jan estigués millor a l'aula o aprengué a relacionar-se amb els seus companys. No es va prendre l'opció de treballar la seva inclusió a l'aula i a l'escola, es va començar a apartar del grup.*

A P4 doncs, el Jan va començar cada vegada més a viure entre l'aula i l'USEE. *“En realitat s'hi estava molt poques hores a classe perquè a la que cridava el treien i com que ho feia molt sovint...”(Tutora Jan P4<sup>218</sup>). Diem que vivia entre l'aula i l'USEE perquè aquesta era la sensació que totes les persones d'aquell curs vivien, entrava, sortia, tornava entrar, tornava a sortir. Es passava la major part del dia entre dins i fora, menys les hores que tenia fixades a l'USEE per al treball amb alguna professional. És important remarcar que el fet que el Jan aquell any visqués entre l'USEE i l'aula no va ser només qüestió dels crits sinó que hi va haver un altre element important. La família del Jan volia que comencés a treballar el control dels esfínters i amb aquesta finalitat va demanar la col·laboració de l'escola. Durant uns mesos es va intentar retirar-li els bolquers però *“ens passàvem el dia canviant-lo, vuit vegades al dia, bé, això va ser el rècord. Llavors vam pactar un horari de control d'esfínters que va ser cada hora el dúiem al lavabo perquè no passes això...no hi havia manera. Fèiem una graella de controls però no ho vam aconseguir. De l'hora vam passar a la mitja hora de control i tampoc. La mare va decidir tornar-li posar bolquers. Continuàvem amb el control però amb bolquer. Però llavors ja no teníem el problema de que el nen anava moll” (MEE<sup>219</sup>). Així doncs, sobretot a P4, aquests eren els dos principals motius pels quals el Jan no parava d'entrar i sortir de l'aula, els crits i l'haver-lo de canviar. Probablement un pogués tenir una petita relació amb l'altre i és que el fet que el Jan se sentís moll (també quan duia les gases) el pogués incomodar fins al punt de cridar sovint també per a aquest motiu. No obstant, més enllà d'això, cridar era quelcom que feia tot el dia, tant a l'aula com també a l'USEE. *“Jo pensava que era atribuïble al plor d'un nen petit però era diferent perquè tenia quatre o cinc anys”(Mare Jan<sup>220</sup>). “Era un crit especial però no sempre fa pensar amb crit de dolor”(Tutora Jan P4<sup>221</sup>). “Era un crit molt sostingut i s'aguantava l'orella i fins i tot li van fer fer una prova a l'orella pensant-se que no tingué mal d'orella” (Vetlladora Jan P4<sup>222</sup>).***

Com que el Jan ja havia estat algunes estones a l'aula quan va fer P3, a P4 no es va fer cap tipus d'activitat perquè la resta de nens el coneguessin, ni perquè ell pogués conèixer els seus companys ni per procurar que pogués sentir-se bé a l'aula. *“L'únic que fèiem era que els hi dèiem que el Jan té aquestes dificultats que no parla, però que quan crida vol dir alguna cosa o que quan pessiga se li ha de fer entendre que no ho ha de fer, però no, no hi vam dedicar temps era esporàdic, quan passava algo. Tot i que jo penso que això s'hauria de treballar. Sigui tutories o sigui d'on sigui”(Vetlladora Jan P4<sup>223</sup>).*

Les estones que el Jan estava dins de l'aula, sempre estava amb la seva vetlladora, *“sempre, no pot estar sol”(Vetlladora Jan P4<sup>224</sup>). Aquesta, en tot moment li anava darrera o al costat aguantant-lo i procurant que no agredís als seus companys. Per definir la seva presència i participació a classe *“es podria dir que ell venia a visitar-nos. I segons el dia que tenia s'hi estava més o menys. Venia a l'hora de joc i no a l'hora que treballàvem perquè a l'hora que treballàvem era impossible que prestés cap mena d'atenció”(Tutora Jan P4<sup>225</sup>). “Haviem pactat l'hora de la rotllana, les hores del conte, tot el que ens semblava que ell podia aprofitar... la música, edu-**

---

(217) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(218) Àudio 29. Tutora P4\_J/ Entrevista origen, procés i impacte

(219) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(220) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(221) Àudio 29. Tutora P4\_J/ Entrevista origen, procés i impacte

(222) Àudio 33. Vetlladora P4\_J/ Entrevista origen i procés

(223) Àudio 33. Vetlladora P4\_J/ Entrevista origen i procés

(224) Àudio 33. Vetlladora P4\_J/ Entrevista origen i procés

(225) Àudio 29. Tutora P4\_J/ Entrevista origen, procés i impacte



cació física”(Vetlladora Jan P4<sup>226</sup>). “Normalment hi estava poc, perquè era impossible treballar pels crits que feia. Aquest any va ser el punt de partida, de presa de contacte. Ell no volia ni que li agafessis la mà i l’ajudessis a pintar o dibuixar. Per sort l’aula era grandeta. La pissarra la vaig canviar de lloc, teníem fixers, jocs, pintures, teníem un espai gran al final que li anava molt bé pel Jan perquè podia caminar; que és el que feia les poques estones que estava a l’aula, bàsicament voltar per la classe, es parava quan sentia alguna cosa, es quedava parat”(Tutora Jan P4<sup>227</sup>). Una altra situació de les que era habitual quan el Jan era a l’aula era que encara dormia moltes estones perquè tenia moltes crisis i quedava esgotat. L’única hora en què estava a l’aula tranquil i aguantant gairebé tota l’estona era l’hora d’educació artística, música. Per això, el mestre d’aquesta àrea dedicava molta estona a les cançons.

La música però, era una petita illa al mig de l’oceà perquè a la resta d’hores el Jan no participava de les activitats, ni de les relacions a l’aula, no mantenia l’atenció sobre cap objecte o persona. Començava a donar pas als primers indicis d’immersió en algunes estereotípies, autoagressió, a ignorar o rebutjar tota forma d’estímul extern, no responia a cap demanda ni missatge oral. “li podies deixar una caixa de joguines i ni apropar-s’hi o una joguina a un metre i res”(Vetlladora Jan P4<sup>228</sup>). La relació amb els companys a banda del fet que els agredia era força inexistent. A vegades la mare convidava alguns companys seus a casa i “ell no feia ni cas, així com ara quan sent nens parlar, veus que posa el cap d’aquella manera així i escolta, en aquesta època no en feia ni cas” (Mare Jan<sup>229</sup>). I el mateix succeïa a classe, “els nens poc però hi ha les típiques nenes que no sé... perquè tenen un sentit especial amb això... però alguna anava allà i intentava tocar-lo però com que no era recíproc,... perquè igual ell es girava i mirava una altra cosa. Algunes vegades hi intentaven jugar i ells tenien jocs de construcció i tenien animals i jugaven per terra. Assentàvem el Jan allà i mirant sempre a un altre lloc. I al no ser recíproc l’altre nen se’n cansava de seguida. Però en aquell moment no hi havia inclusió, era molt nou. Aquell any per a ell era de descoberta, anava descobrint sorolls nous, espais nous, persones noves. Costava de que fos un nen estimat perquè cridava i els feia mal. Clar, eren molt petits. Els nens no ho vivien gaire bé, ni jo. És que clar fèiem rotllana i clar agafava els nens i cada vegada els nens estaven més acollonits. És molt difícil, a molts els feia por. Jo no els la vaig transmetre mai la por perquè els hi vaig explicar que el Jan era un nen que estava malalt, que era petit i que li havíem d’ensenyar a fer les coses, que ens feia mal que li havíem de perdonar però avisar-lo de que això no es feia”(Tutora Jan P4<sup>230</sup>).

La situació que es generava a l’aula quan el Jan hi era i també el fet que començava a passar estones més llargues a l’USEE (que a l’aula), van ser les causes de que aquesta s’anés convertint en el recurs per a atendre el Jan. Quan el Jan estava a l’USEE la situació era molt semblant, però en aquest cas no hi havia els seus companys ni una activitat comuna que distorsionava. Degut a l’aïllament que el Jan començava a manifestar en relació al món exterior, des de l’USEE van començar a treballar el coneixement d’alguns objectes i l’establiment d’algunes relacions. “A P4 era impensable que fes una cosa d’aquestes, que relacionés un objecte amb una funció i per això vam començar molt a treballar lo de la motxilla. Penso que són importants les rutines i el treballar sempre igual. Cantàvem una cançó i l’apropava cap a la motxilla i ell no l’agafava mai però es col·locava a davant i feia el balanceig. I la porta també quan li deies va Jan obrim la porta que anem al pati també feia el balanceig i després li vam posar la mà al pom i jo penso que la tibava”(Vetlladora Jan P4<sup>231</sup>).

Aquell any la tutora tampoc va disposar de cap recurs extra pel fet de tenir el Jan a l’aula. Tant en un sentit més ampli com més concret no hi havia coordinació ni col·laboració entre la tutora i els recursos i serveis que envoltaven al Jan. La relació entre la tutora i la vetlladora era positiva, però totes dues vivien per primera vegada a la seva carrera una situació com aquella. Agafades de la mà van emprendre un camí llarg i difícil. Però, ja amb

---

(226) Àudio 33. Vetlladora P4\_J/ Entrevista origen i procés

(227) Àudio 29. Tutora P4\_J/ Entrevista origen, procés i impacte

(228) Àudio 33. Vetlladora P4\_J/ Entrevista origen i procés

(229) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(230) Àudio 29. Tutora P4\_J/ Entrevista origen, procés i impacte

(231) Àudio 33. Vetlladora P4\_J/ Entrevista origen i procés

l'experiència iniciada, els seus camins es van anar separant ja que la tutora cada vegada estava més centrada a la seva aula i la vetlladora cada vegada se centrava més en el Jan i en el treball a fer a l'USEE, que era totalment desconnectat del que es feia a l'aula. En aquest sentit tant la mestra com la vetlladora com la MEE coincidien en que l'USEE era necessària en el cas del Jan *“si volem tenir aquests nens hi ha d'haver un espai. Hi ha d'haver inclusió però necessiten un lloc on puguin avançar. I recursos humans, són nens que no es valen per si sols, és necessari. Les escoles que tenen nens amb aquestes deficiències haurien de tenir aquests recursos”*(Tutora Jan P4<sup>232</sup>). A la tutora, a més, per la seva banda, a causa de la situació que vivia i responsabilitat que assumia, estava molt preocupada pel progrés del Jan. *“Vull dir que a vegades seria més profitós per aquests nens estar amb una aula on se'ls pugui estimular d'una manera més directament a ells que no pas a una aula ordinària, estic segura que en trauria més profit. Amb això no vull dir que hagi d'estar fora de l'escola sempre. Era una cosa com un “quiero y no puedo”. Jo pensava, si jo penso amb el Jan, i penso com si fos algú de casa meva jo sí que voldria que estés a l'escola ordinària però voldria que se'n tragués el màxim de profit. Aquesta aula hi ha de ser el que no sé és si hi ha suficient gent per atendre aquests nens... El que té el Jan és una vetlladora. Però algú que vingui i que hagi estudiat i que sàpiga mètodes per estimular-lo, que sàpiga d'aquesta malaltia i que sàpiga què es pot fer per estimular-lo a nivell de la veu, físicament. Treball directament amb ell i no col·lectiu que ja és important però no sempre. Que aquest nen ha d'evolucionar i se li ha de donar tot perquè així ho faci i a vegades no n'hi ha prou amb formar grup. Clar, els altres nens tenen la inclusió i a part una mestra i van aprenent. I el Jan què, només té la inclusió però també ha d'anar aprenent a la seva manera. Això depèn de com siguis però jo hi pateixo molt i amb el Jan no podia estar per ell i els altres i tampoc sabia massa com fer-ho”*(Tutora Jan P4<sup>233</sup>). En aquest darrer punt tornaven a coincidir totes tres professionals, i és que havien hagut d'espavilar-se soles, sense el suport de ningú o el suport molt esporàdic de la UTAC o de l'EAP. Aquesta situació provocava cert desencant amb l'EAP perquè per un cantó els exigia que anés totes les hores a classe però després desapareixien. No rebien l'ajuda que requerien. *“Demanes tant que sembla que tot el dia et passes demanant. I clar demanes tant que arriba un punt que te'n canses”*(Tutora Jan P4<sup>234</sup>). *“A P3 hi va haver moltes coordinacions amb la mare des de l'EAP, però mirar-se'l?... a P4 perquè ho vam demanar. Que hagin vingut, se l'hagin mirat i hagin fet alguna cosa amb el Jan, que jo recordi una vegada. I amb la Irene igual, se l'havien mirat a P3 i després fins a primer, per tornar a fer l'horari”*(MEE<sup>235</sup>). *“Des de l'EAP, què fer amb ell a classe no ens ho sabien dir”*(Psicopedagoga escola<sup>236</sup>).

A P4, tot i que en un inici hi havia la consigna que el Jan anés el màxim d'hores a l'aula, es va mantenir el mateix horari que a P3. En aquest, es prioritzava que el Jan anés a l'aula les hores que podria fer quelcom que eren música, visual i plàstica i psicomotricitat, però tot i així, a P4, van anar canviant les sensacions. La sensació general d'aquell curs va ser com la d'un globus que amb el pas dels dies es va anar desinflant. Tothom va començar amb moltes ganes, però va fer-se palès que posant al Jan a l'aula no n'hi havia suficient i que la situació era talment complexa que l'única solució que van trobar va ser cada cop més apartar-lo del grup i posar-lo a l'USEE.

27. P5: la vida del Jan a l'escola es comença a definir d'una forma molt clara.

---

La situació que el Jan havia viscut a P4, no va millorar a P5. A nivell físic seguia molt agitat. Continuava tenint moltes crisis i per tant tenia períodes de molta irregularitat. Però on es van accentuar més els seus canvis va ser a nivell de personalitat. Cada vegada estava més reclòs en ell mateix i cada vegada augmentaven més les seves estereotípies. Balancejava amb molta freqüència, es sentia còmode assegut al terra observant el moviment que donava a uns cordills de colors que tenia o picant repetidament amb un objecte al terra, s'escoltava la veu tapant-se l'orella amb una mà, es tocava els llavis per fer “brbrbrbr” i es mirava els dits constantment intentant unir-ne

---

(232) Àudio 29. Tutora P4\_J/ Entrevista origen, procés i impacte

(233) Àudio 29. Tutora P4\_J/ Entrevista origen, procés i impacte

(234) Àudio 29. Tutora P4\_J/ Entrevista origen, procés i impacte

(235) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(236) Àudio 63. Psicopedagoga escola Jan, inicis/Entrevista origen, procés.

les puntes de les dues mans. En els moments que algú li interrompia aquests rituals que tant còmodament el feien estar s'enfadava i cridava molt. Aquesta situació preocupava molt a la seva família i també a les professionals de l'escola.

El Jan no havia passat un molt bon estiu, com vèiem la seva condició física l'havia fet trontollar i per aquest motiu, quan va començar P5 ja arrossegava una situació complexa. Però aquell curs el Jan no va ser l'únic a qui va costar començar. Tot el grup va arrencar molt mogut, poc centrat en la tasca escolar i la tutora no ho vivia massa bé. Aquest cúmul de fets, van provocar que la situació del Jan a l'escola encara s'anés confirmant cada vegada més. Mentre que a P4 havia estat vivint a cavall de la seva aula de referència i l'USEE, a P5 la seva aula ja havia passat a ser pràcticament només l'USEE. *"El Jan és el que vaig tenir poc. Durant tot l'any, si va venir més o menys 15 o 20 dies ja vam fer molt. En comparació amb la Irene, al Jan el vaig veure de passada. Venia molt poquet a la classe perquè tenia més crisis i com que quan entrava encara cridava molt llavors ja de seguida marxava. Era començar la classe, dir bon dia i el Jan començar a cridar"*(Tutora Jan P5<sup>237</sup>). En aquests moments la vetlladora intentava calmar-lo, l'acariciava, li cantava a l'orella però el Jan seguia cridant. *"Jo li donava un temps per si es calmava i tornar a començar. Ja sabem que al Jan li costa, a vegades, d'estar-se una mica més quiet, més callat, li donàvem una mica més de temps i tornàvem a començar, però seguia igual. D'entrada, pots permetre que faci aquells crits una estona i tots podem parar una estoneta però si és una cosa molt continuada, no. Perquè enreda bastant, hem de mirar que aquells crits no els fes. En el cas del Jan és l'element que jo demanaria perquè sinó jo no estic còmode per començar qualsevol activitat. Clar, com t'hi poses a explicar una cosa als nens i quan ja la tenen explicada van treballant i van sentint aquells crits tota l'estona? En un moment molt puntual no costa res de parar una estona i tornar-nos-hi a posar però si és una cosa molt continuada ens costa molt amb aquests nens més petits de tornar-nos-hi a posar i tornar-nos a concentrar. Per qualsevol activitat que féssim tant si és més de joc com si és més de treball personal"*(Tutora Jan P5<sup>238</sup>). És per aquesta raó que quan de bon matí el Jan ja cridava constantment la tutora en alguna ocasió havia comentat a la vetlladora que no era una qüestió de que no li volgués, però que a les nou del matí es feia molt complicat començar d'aquella manera, que en tot cas sortissin un momentet, que el Jan es calmés i ja tornarien a entrar, o bé més tard a les activitats més de visual i plàstica, *"el que passa és que llavors ja hi havia moltes vegades que no entrava perquè el sentíem tota l'estona des de fora i per l'escala cridant"*(Tutora Jan P5<sup>239</sup>). No tots els dies marxaven directament, sinó que la vetlladora havia provat d'entrar a l'aula en diverses ocasions, però la situació es repetia instantàniament i de forma constant. El Jan cridava només passar per la porta.

Amb el pas dels dies la inèrcia que es va anar agafant davant d'aquestes situacions va ser que quan la vetlladora veia que el Jan no estaria bé a l'aula i que molestaria ja no pujava. En aquells moments tampoc hi havia molta rigidesa en l'establiment de les hores d'aula ordinària, ni tampoc massa control. *"La setmana que ell estava malament, pujàvem menys, la setmana que ell tenia crisis a primera hora del matí i arribava tard, no pujàvem a la primera sessió, després ja depenia de com estigués"*(Vetlladora Jan P5<sup>240</sup>), i malauradament aquell tampoc va ser un bon any per al Jan.

Aquell curs, la salut del Jan també va condicionar molt la seva presència a l'aula i a l'escola. *"Miràvem de que pugés fins que llavors va agafar una crisi forta i va haver de pujar amb l'ascensor perquè va perdre molt i llavors ja no podia pujar les escales"*(Tutora Jan P5<sup>241</sup>). *"Jo recordo dos dies que ens va fer una parada. Que jo aquells dies volia sortir per la porta i no tornar. Vam trucar l'ambulància però el seu pare va arribar abans i ja sabia que havia de fer. A partir de llavors el vam tenir bastant a baix. A la tutora de P5 no li molestava que el Jan estigués a*

---

(237) Àudio 23. Tutora P5 Jan\_1/ Entrevista origen i procés.

(238) Àudio 23. Tutora P5 Jan\_1/ Entrevista origen i procés.

(239) Àudio 23. Tutora P5 Jan\_1/ Entrevista origen i procés.

(240) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(241) Àudio 23. Tutora P5 Jan\_1/ Entrevista origen i procés.

*l'aula però era com que el nen li fes por. Deia: i si m'agafa una crisi, i si es fa mal, i si...”(Vetlladora Jan P5<sup>242</sup>). “Amb els atacs i les crisis ho passava malament la veritat, sort que hi havia la vetlladora. Sí, ja hi anàvem totes dues però els meus sentiments eren d'una angoixa de què podia passar”(Tutora Jan P5<sup>243</sup>). “Sempre hem tingut bastanta sort amb les vetlladores, però clar jo també m'imagino posa't a l'escola amb un nen com el Jan...”(Mare Jan<sup>244</sup>).*

En conseqüència, degut al seu estat físic, una de les tòniques que es mantenia a la vida del Jan eren les absències escolars ja que tot i que amb l'abandó de la medicació el Jan tenia un sistema immunològic més sa i equilibrat, no deixava de viure les repercussions de seguir fent de quatre a cinc crisis diàries. Aquest fet també dificultava el treball que es podia dur a terme ja que es veia interromput constantment (tant a l'aula com a l'USEE) i fins i tot amb certes regressions a causa de les seqüeles de les crisis. Així doncs, com que la part fisiològica de la vida del Jan era molt significativa, en relació a l'assistència a l'escola es donaven dos tipus de situacions. En primer lloc, una situació més estable. Cada matí el Jan tenia unes determinades crisis fixes, per tant, els pares van preferir pactar amb l'escola portar-lo més tard, per a que hi pogués assistir en més condicions físiques, i també per l'aprofitament i optimització dels recursos. És a dir, que com que ja resultava prou difícil aconseguir hores de vetlladora i de MEE, es podria optar (com es va acabar fent) per concentrar els recursos en les hores que per estat físic hi pogués ser. En segon lloc, una situació més variable. La seva família valorava a diari la possibilitat de que assistís a l'escola en funció de com es despertava aquell dia, ja que el seu estat era altament variable. Valoraven la possibilitat de que el Jan pogués arribar a l'escola, que es trobés bé, i sospesaven en el cas que no es trobés molt bé, si valia la pena anar-hi o seria un patiment més que un benefici. “*En el cas del Jan com que ell està tan malalt potser pensen que el portaran quan estigui bé i a la mínima...És que el problema és igual que la Irene de seguida agafen de tot, el Jan quan no és una cosa és una altra... Penseu que és com una mena de protecció*” (Psicopedagoga escola<sup>245</sup>). “*Nosaltres tampoc sabem... nosaltres el dia que podia li portàvem i el dia que no, no. És que a tres anys amb els medicaments va estar molt afectat i va passar tant pels hospitals... clar llavors per si un cas igualment teníem aquí una persona que cobrava per estar-se aquí totes les hores i la pauta era, si et sembla que hi pot anar li portes i sinó no. I si allà hi ha algun problema doncs que truquin i l'anem a buscar*”(Mare Jan<sup>246</sup>). De totes maneres, els pares van decidir seguir portant-lo a l'escola perquè “*Al principi la batalla biològica era el més important i després penses que és una batalla que no la guanyaràs mai però has d'intentar viure i que el nen pugui aprendre algunes coses i que tingui un procés de socialització i civilització i mirar de no posar-li límits. I sobretot que tingui un entorn en el que ens hi sentim còmodes tots, perquè al final això és el que dona qualitat de vida i felicitat*”(Mare Jan<sup>247</sup>).

Tot i estar moltes més hores a l'USEE el Jan tenia el seu lloc, taula i cadira, dins de l'aula de P5. Les petites o poques estones que el Jan estava a l'aula, “*a part de que cridava bastant, donava tombs per la classe. Estar-se quiet jugant amb alguna cosa, li costava molt. On sovint s'estava era a terra, que era on potser es sentia més còmode fent construccions. Entrava més quan fèiem plàstica perquè ell també fes les tapes, que no les feia ell, evidentment, perquè se li agafava la mà i...*”(Tutora Jan P5<sup>248</sup>). “*A plàstica intentàvem adaptar el treball. Nosaltres ens assentàvem i ens adaptàvem al que els altres feien. A vegades no era possible, doncs passàvem per les taules a mirar el que els nens estaven fent*”(Vetlladora Jan P5<sup>249</sup>). “*Quan fèiem pintures si semblava que estava més bé*”(Tutora Jan P5<sup>250</sup>). “*Tenint en compte que era diferent quan estàvem a l'USEE que a l'aula perquè la plàstica sí però... a l'aula sempre era no tiris la pintura, vigila no taquis amb el pinzell, no molestis, va no cridis...*

---

(242) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(243) Àudio 23. Tutora P5 Jan\_1/ Entrevista origen i procés.

(244) Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(245) Àudio 63. Psicopedagoga escola Jan, inicis/Entrevista origen, procés.

(246) Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(247) Àudio 53. Pare i mare del J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(248) Àudio 23. Tutora P5 Jan\_1/ Entrevista origen i procés.

(249) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(250) Àudio 23. Tutora P5 Jan\_1/ Entrevista origen i procés.

*Jo crec que el Jan se sentia millor a l'USEE perquè és l'espai que més familiar era per ell, que es podia moure tranquil·lament a no ser que haguéssim de treballar. Si hàviem de treballar, treballàvem però per exemple si a la classe s'aixecava perquè portava deu minuts treballant, l'agafava i el tornava a assentar, en canvi a l'USEE si veia que ja havia treballat i s'aixecava doncs el deixava fer. A més, és molt diferent el treball a baix que el d'aquí. Aquí és un i vint-i-quatre més, has d'esperar el torn”(Vetlladora Jan P5<sup>251</sup>). Aquell any, l'aula del Jan i les professionals que hi intervenien tampoc van tenir més recursos pel fet de tenir-lo escolaritzat. Una tònica que també es repetia any rera any. Aquest fet provocava que la tutora es veiés desbordada per la situació. “Amb el Jan, sense cap ajuda no el pots pas tenir. Sense una vetlladora, d'entrada, jo penso que no pots tenir el Jan perquè o estàs pel Jan o estàs per la classe. Un cop hi ha la vetlladora, no hi ha problema. Qui diu la vetlladora diu el qui sigui perquè llavors a tu ja et permet moure't perquè o estàs més pel Jan o estàs més per la classe”(Tutora Jan P5<sup>252</sup>). Així doncs, una vegada més qui era l'encarregada del Jan a l'aula era la vetlladora, només la vetlladora. “Jo m'ho feia i m'ho desfeia, però a vegades també penses, aquest també és teu, i el mateix que dones als vint-i-quatre li has de donar a aquest”(Vetlladora Jan P5<sup>253</sup>).*

Durant aquell curs, tot i que les relacions amb els seus companys no havien millorat, a l'escola es seguia igual. Tampoc es va realitzar cap tipus d'activitat específica perquè es coneguessin més tots, per millorar les relacions, perquè el Jan se sentís més còmode entre ells, etc. Es considerava que “aquests nens ja pujaven amb el Jan, ja el coneixien. I per tant els vam dir: tenim el Jan, vosaltres ja sabeu què passa. No vam haver de donar cap explicació especial”(Tutora Jan P5<sup>254</sup>). La relació amb els seus companys aquell any va ser força semblant a la que havien tingut els cursos anteriors. No obstant, amb el pas del temps els seus companys estaven una mica més habituats a la presència del Jan a l'aula, en el sentit que, tot i que les coses no haguessin canviat i les relacions seguissin sent distants, els infants de l'aula començaven a viure amb més naturalitat la seva presència i assumir com era el Jan. “Per a la resta és enriquidor que vegin que hi ha persones diferents. I saber que no tothom és igual i que ens hem d'acceptar i que hem de conviure”(Tutora Jan P5<sup>255</sup>). “Alguns nens s'hi acostaven, ara una relació tampoc. El Jan era molt individual, ell a la seva i a la que el molestaven o s'hi tornava o marxava cap a una altra banda”(Vetlladora Jan P5<sup>256</sup>). Com en tota relació, però, depenia de com es mirés i qui determinés qui molestava a qui. Potser el Jan simplement el que volia era jugar sol, i que ningú el molestés. “Ell el que feia era molestar-los bastant. El que hàviem de vigilar era que sobretot no els pessigués. Els nens ja tenien en compte que no ho feia amb mala intenció i que era el Jan i per tant era diferent, n'eren molt conscients. Però els molestava bastant. Perquè per exemple si hi havia un període de jocs de taula i hi havia el Jan i ells estaven construint peces clar llavors el Jan els hi espatllava. Tampoc passava res perquè era el Jan, tornem a començar. Si ho espatllava un altre sí que passava”(Tutora Jan P5<sup>257</sup>).

Tal i com hem anat veient, tant a P4 com a P5, l'aposta havia començat sent que el Jan anés a l'aula tant com fos possible i que formés part del seu grup-classe. Tot i que amb l'assistència a l'aula no se n'havien sortit, encara hi havia una altra part de la seva escolarització en què es procurava la seva participació. Ens referim al que són les activitats més alternatives com les sortides. “A P4 i P5 també es va intentar fer totes les activitats de colònies, teatre, excursions, la fira i totes aquestes coses...tot. “Intentàvem participar en tot”(Vetlladora Jan P5<sup>258</sup>). En aquest sentit la voluntat per part de l'escola, en aquells moments hi era plenament perquè les professionals que l'envoltaven aquells cursos van decidir que el Jan anés fins i tot de colònies amb el seu grup-classe. “A colònies, quan estàvem al bus bé, sembla que el relaxi... ni cridar ni... Bueno no ens hi vam quedar a dormir eh!, però hàviem fet totes les activitats i llavors ens van venir a buscar a la tarda i vam tornar amb el cotxe dels pares. Al

---

(251) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(252) Àudio 23. Tutora P5 Jan\_1/ Entrevista origen i procés.

(253) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(254) Àudio 23. Tutora P5 Jan\_1/ Entrevista origen i procés.

(255) Àudio 23. Tutora P5 Jan\_1/ Entrevista origen i procés.

(256) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(257) Àudio 23. Tutora P5 Jan\_1/ Entrevista origen i procés.

(258) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

*Jan li anaven bé aquestes sortides” (Vetlladora Jan P4<sup>259</sup>). “Ell quan pot córrer i ser lliure és feliç” (Vetlladora Jan P5<sup>260</sup>). “Per exemple quan vam anar a veure una granja d’animals, el podíem deixar més lliure. Com que potser era una mica més petit, els nens potser el podien conduir una mica més, per dir-ho d’alguna manera. Anava amb la vetlladora però, acompanyat de dos nens però potser el podíem deixar caminar una mica més perquè com que no tenia tanta força com els altres. Els nens no hi tenien massa relació però sempre hi ha aquells més disposats a tot, com a totes les classes i et deien “anem a passejar una mica el Jan” i tu havies d’estar alerta perquè no te’n pots pas fiar perquè a més no para quiet, vull dir que igual hagués anat força lluny. Però no, bé. L’agafaven de la mà i el passejaven. L’has de portar sempre molt controlat, però anàvem fent. També vam anar a veure el molí de l’oli, prop de Montblanc, i també va venir” (Tutora Jan P5<sup>261</sup>), “i a la festa amb els gegants, aquella setmana anàvem a tot el que hi hagués música” (Vetlladora Jan P5<sup>262</sup>). “Però a teatre era diferent. Què passava, que també ens trobàvem amb això el “saber estar”. El nen si era deu minuts, que eren deu minuts no més, ja cridava. Intentàvem controlar-lo, que no es controlava, bueno estàvem una estoneta, a la tercera marxàvem perquè jo personalment pensava que no havíem de deixar perdre tot un teatre a tots els altres nens per ell sol. Jo penso que és així. Jo el meu costum era tres vegades. A la tercera que ja no el controlava marxàvem, hi havia aquest criteri . Ara, si el teatre era musical ens havíem estat tota l’estona” (Vetlladora Jan P4<sup>263</sup>).*

## 28. La música, una petita illa en un gran oceà.

---

Mentre que a la resta d’hores, tant a P3, P4 com P5, el Jan vivia un efecte molla a l’entrar a l’aula, a causa principalment dels crits, la música era l’única àrea on va poder assistir totes les hores que estava a l’escola. Era l’única hora en la qual el Jan no s’enfonsava en la immensitat de sorolls, activitats, dinàmiques escolars, estereotípies, etc. sinó que era aquell espai en què surar, descansar i viure les mateixes situacions sense estar-hi enfonsat.

Com a la resta de classes el mestre no estava sol sinó que el Jan assistia a la classe de música amb la professional que li pertoqués en aquella hora. Durant tota l’etapa infantil el Jan va tenir el mateix mestre, i tenien molt bona relació. Si bé és cert que el Jan no tenia la mateixa resposta a l’aula de música que als altres espais de l’escola, el mestre de música s’agafava la seva presència amb molta motivació i amb una sensibilitat especial. El Jan no només anava a música amb la seva classe, sinó que moltes vegades aprofitaven i en comptes d’estar a l’USEE el portaven a les classes de música d’altres grups ja fossin de nens més grans o més petits. Aquesta va ser una tònica que es va mantenir també al llarg de la primària. “Com que sabien que aquesta classe l’estimulava inclús buscaven altres moments per venir. Venia dos o tres cops per setmana, els que podíem coincidir, a mi ja m’estava bé” (Mestre música<sup>264</sup>). “Ni quan dèiem va anem a l’aula quan facin una activitat més plàstica o això... que va... res. L’únic moment que estava callat i tranquil era la música. Lo altre a la que sentia la veu de la mestra... res. En canvi només sentia la veu del mestre de música i encantat” (MEE<sup>265</sup>). “A música super bé!” (Vetlladora Jan P5<sup>266</sup>). “Jo crec que a P4 ja el coneixia molt” (Vetlladora Jan P4<sup>267</sup>).

La forma en com transcorria la classe solia ser tranquil·la. “En algun moment quan començaves la classe o paraves, feia un crit espontani. La canalla ja ho entenia. Quan no es passava de crits, a mi m’agradava, no em molestava. No era tan significatiu la seva manera de ser a l’aula. No em destorbava. No passava res. I si alguna vegada, si estava nerviós o excitat pel que fèiem el que feia era un crit d’aquells més exagerats i si el podies

---

(259) Àudio 33. Vetlladora P4\_J/ Entrevista origen i procés

(260) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(261) Àudio 34. Tutora P5 Jan\_2/ Entrevista origen i procés.

(262) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(263) Àudio 33. Vetlladora P4\_J/ Entrevista origen i procés

(264) Àudio 62. Mestre música J(Infantil)/Entrevista origen, procés i impacte.

(265) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(266) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(267) Àudio 33. Vetlladora P4\_J/ Entrevista origen i procés.

*calmar es feia com sinó hagués passat res i si no es podia calmar la mateixa vetlladora l'apartava discretament. Si s'havia de calmar ho feia més la vetlladora*"(Mestre música<sup>268</sup>). Les classes solien ser molt dinàmiques, amb canvis constants d'activitats. *"Tota l'estona estàtics a mi no m'agrada gaire, fèiem dansa, una miqueta de moviment, el que podíem, cançó i a aquella època fèiem alguna mini fitxa ni que fos pintar o posar gomets. També cantàvem. Mirava de posar una mica de moviment i ritme perquè és important*"(Mestre música<sup>269</sup>). *"Si tocaven les maraques ho fèiem amb les maraques. L'inclouïa a les classes. I quan feien activitats més mogudes, com que tots volten, ell també ho feia i no molestava a ningú, reia i s'ho passava bé*"(Vetlladora Jan P5<sup>270</sup>). *"Ell ho intentava i la vetlladora l'ajudava. Se'l veia content i que disfrutava de la música. Ell només participava quan li donaves l'opció de participar. Si els altres tenien alguna fitxa per treballar jo aprofitava per dedicar-me una estona amb ell, tocar-li la guitarra, tocar la caixa amb els dits... una cançó més personalitzada per a ell perquè sentís el seu nom. Ajudar-lo com es pugui i fer que es sentís el més bé possible*"(Mestre música<sup>271</sup>). *"El mestre de música ja li va inventar una cançó per ell. Fins i tot, quasi tots els dies el tros final de la classe ja el dedicaven més directament al Jan cantant-li algunes cançons*"(Vetlladora Jan P5<sup>272</sup>). El Jan romania tranquil, escoltant. Aquest fet no exclou que també a la classe de música en alguns moments puntuals havia fet alguna pessigada a algun company *"però era la manera que ell tenia de relacionar-se. Quan fèiem una mini dansa la canalla li donaven la mà i l'intentaven integrar. Amb la resta de companys es comportava i es deixava portar. Si era molt ràpida no. A nivell de relació, la majoria de vegades, no mostrava conducta agressiva*"(Mestre música<sup>273</sup>).

A l'aula de música, el Jan estava molt connectat amb l'exterior, no es tancava. *"Tenia una fixació especial per la música i els demés camps no li afectaven. Estava concentrat per allò totalment, sobretot quan sonava. Si estava dret i fèiem cançons, portava la pulsació molt bé. Per això vaig començar a tocar la caixa de música, perquè veia que amb alguns estímuls s'excitava més i en participava i en gaudia. A partir d'exercicis penso que s'ha de fer però els hi has de fer fer tu perquè al final sigui ell qui doni l'ordre al cervell i no tu. Però ell estava connectat perquè si algun moment havíem parat i fèiem alguna altra cosa ell havia retingut la informació i espontàniament començava a taral·larejar alguna melodia. Recordo que com que quan començo per una cançó començo per lo fàcil i llavors ja ho vaig complicant, jo veia que fins a cert grau arribava. Tot i així, no només amb el Jan però penso que hi ha una cosa molt important que és no passar-te. Jo crec que el Jan, els continguts com els altres no, però estan a l'aula aprenia moltes coses. Pot aprendre a comportar-se dins d'un grup i això és important. Que tingui moments d'autocontrol o de control dirigit. L'aula li pot aportar intentar comportar-se i intentar que els altres alumnes l'acceptin tal com és. En general diria que la música és el que més l'ha ajudat perquè en comptes de marxar de l'aula doncs el veies content*"(Mestre música<sup>274</sup>).

## 29. Arribada de la UVic a la Comarca: Els orígens d'una relació amb la comarca

---

L'origen de l'arribada de la UVic a la comarca el trobem en les conferències sobre l'*Escola Inclusiva* que des del CRP-EAP es va demanar al Dr. Pujolàs el novembre del curs 2005-2006 (el Jan feia P5). Prèviament a aquest aconyement, en una de les Jornades que va organitzar *La Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva*, la directora de l'EAP havia escoltat al Dr. Pujolàs parlar d'inclusió a les escoles, fet que va provocar que finalitzada aquesta l'anés a trobar. Li va exposar la realitat de la comarca i el va convidar a visitar-la. Aprofitant la visita li va proposar de fer una conferència, que finalment van ser tres (dues per a claustrs d'escoles i una per a famílies). El contingut d'aquestes conferències va fer qüestionar als serveis d'aquesta comarca i a alguns professionals de les escoles el model d'inclusió que estaven duent a terme. La definició d'escola inclusiva que plantejava no

---

(268) Àudio 62. Mestre música J(Infantil)/Entrevista origen, procés i impacte.

(269) Àudio 62. Mestre música J(Infantil)/Entrevista origen, procés i impacte.

(270) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(271) Àudio 62. Mestre música J(Infantil)/Entrevista origen, procés i impacte.

(272) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(273) Àudio 62. Mestre música J(Infantil)/Entrevista origen, procés i impacte.

(274) Àudio 62. Mestre música J(Infantil)/Entrevista origen, procés i impacte.

s'ajustava al que succeïa a la comarca. Aquest desajust, sumat a les inquietuds generades al llarg dels anys, van provocar que des del CRP-EAP es formalitzés una demanada de formació amb la finalitat de fer extensives a tot el territori algunes idees clau al voltant dels processos d'inclusió escolar i poder així replantejar les experiències que s'estaven duent a terme.

Arribats a aquest punt s'havia generat una confluència de necessitats. Per una banda un conjunt de professionals que demanaven ajuda per replantejar i millorar una situació i per l'altre un grup de recerca que rebia una demanda de formació al voltant d'aspectes que eren del seu interès tant des del punt de vista de la formació com de la recerca. Per a nosaltres era una oportunitat de fer recerca en un entorn en el qual hi havia unes característiques (a la comarca no hi havia CEE i per tant tots els infants anaven a l'escola que els pertocava) que a qualsevol altra comarca no existien o haguéssim hagut de crear. Així doncs la bona voluntat d'ambdues parts va facilitar aquest apropament tot i la important distància geogràfica.

La formació, que es va iniciar el curs següent (2006-2007, el Jan cursava primer), es va concretar en la realització de xerrades informatives als claustres de tots els centres educatius de la comarca (Infantil, Primària i Secundària) i en l'organització d'un *seminari de formació* amb membres d'aquestes escoles i professionals dels serveis educatius que poguessin promoure i coordinar la posada en pràctica de noves experiències. Les dues xerrades inicials (de dues hores), una al voltant de l'estructuració cooperativa de les aules i l'altra al voltant de la personalització dels processos d'ensenyament-aprenentatge, s'havien de dur a terme amb la finalitat d'oferir als claustres informació d'algunes eines que permetessin que els alumnes de les USEE poguessin estar més hores a les aules ordinàries. En el *seminari de formació*, en canvi, es van realitzar deu sessions amb la finalitat d'assessorar a les professionals assistents per a donar suport a les persones que volguessin iniciar canvis a les seves aules i coordinar la transformació de les línies educatives dels seus centres.

Fruit de l'interès suscitat pels continguts d'aquest *seminari de formació* dues de les escoles participants van demanar al CRP poder realitzar un curs de formació més ampli per a l'any acadèmic 2007-2008 (el Jan cursaria segon). Un curs amb voluntat de fer extensius els continguts als respectius claustres ja de forma més sistematitzada.

Una de les escoles participants en aquest procés, era la que tenia escolaritzat el Jan. Aquesta escola havia manifestat certa insatisfacció amb la situació amb la que tenien a la Irene i el Jan, i volien repensar com fer més i millor. La directora de l'EAP ja havia exposat al Dr. Pujolàs els casos del Jan i la Irene i per l'interès que aquests suscitaven. El Dr. Pujolàs va demanar a l'EAP la possibilitat de visitar l'escola a la que estaven escolaritzats. Aquesta proposta va ser molt ben acollida per l'equip directiu "*suposo que us va interessar (referint-se al GRAD) perquè eren els nens més extrems que hi havia a la comarca i els teníem nosaltres, però és que a nosaltres també ens interessava molt perquè volíem saber com atendre'ls. Amb el Pere de seguida ens vam entendre molt bé i ja vam quedar que en el proper curs, al setembre, vindria. A partir d'aquí va començar tot. Jo no sé dir-te si havia sentit a parlar mai d'inclusió. La xerrada del Pere ens va semblar molt interessant i com que teníem els casos encara més. Vam començar de seguida a treballar la inclusió i els treballs cooperatius i llavors vam decidir incloure com un treball de curs, una formació de mestres. Però nosaltres ja no ho vam seguir perquè hi va haver canvi de equip directiu aquell mateix any a final de curs*" (Equip directiu<sup>275</sup>). Aquesta actitud va ser considerada pels membres del GRAD com un prerrequisit de treball important i d'aquí l'acceptació de les propostes de formació-assessorament.

Aquell mateix estiu, el Dr. Pujolàs es va reunir amb mi perquè jo em trobava en procés d'iniciar la tesi doctoral sota la seva direcció. Havent descobert aquella comarca vam concretar que seria molt interessant de realitzar un estudi de com havia estat la vida d'aquests infants que havien estat escolaritzats en un centre ordinari perquè en el seu entorn no n'hi havia d'específics. I així ho vam acordar realitzaríem una història de vida d'aquests infants.

---

(275) Àudio 51. Equip directiu inici/ Entrevista antecedents.



## VIII. Primer curs d'educació primària (2006-2007): la ubicació del Jan a l'escola.

---

### 30. On ubiquem el Jan a l'escola?

---

El curs 2006-2007 el Jan va començar a cursar l'etapa d'educació primària. Durant aquell curs, degut a la seva dèbil salut, només va assistir a l'escola un 45% de les hores<sup>276</sup>. En relació a l'assistència tant la MEE com l'educadora constantment al·legaven que els dificultava molt el treball: *“és que amb tan poca assistència... Clar quin treball hem de fer amb tanta discontinuïtat, és que jo la veritat, no me'ls sento meus... és que és així. I si jo no me'ls sento meus imagina't un tutor que els veu menys hores encara. (...)És que clar dius quina evolució, quin treball hem fet. És que no ho sé perquè no ha vingut i a més alguns dies que venia no em tocava venir a mi”* (Educadora<sup>277</sup>). Tot i la baixa assistència, el Jan seguia matriculat al seu grup de referència que era amb qui havia compartit algunes hores durant la seva escolarització a infantil. Aquesta era una decisió de centre que sempre s'havia dut a terme, mantenir els infants amb el mateix grup al llarg de tota l'escolarització a no ser que a causa d'alguna situació concreta es decidís fer un canvi. Seguint amb la tònica del que havia succeït durant els cursos de P3, P4 i P5, i tot i que el Jan tingués un grup de referència, la seva ubicació principal, on restava la major part dels dies que assistia a l'escola, era l'USEE. El Jan no pujava mai amb la fila del seu grup, de fet, ni pujar ni fer fila a baix al pati. Era sabut que el seu lloc de referència, el lloc on l'esperava la seva vetlladora a l'arribada a l'escola, era l'USEE. Per tant, mai, ni la mare, ni els seus germans, ni la senyora que a vegades el duia a l'escola, es dirigien a la fila dels nens de primer, sinó que el portaven a l'USEE. Un fet resultava molt significatiu era que el seu germà afirmava que: *“he anat a escola amb ell i em sembla que no l'he vist mai”* (Germans Jan<sup>278</sup>). També és veritat que els separaven sis anys d'edat però amb tot era un signe més del fet que el Jan es movia molt poc de l'USEE.

A P4 hem vist que el Jan vivia entre l'aula i l'USEE. A P5 ja no succeïa tant i a primer encara menys, cada vegada estava més definida la seva ubicació a l'USEE. L'única resposta que se li va donar al llarg d'aquests primers anys, va ser anar-lo apartant, aïllant. La mateixa resposta que provoca que la majoria d'infants diagnosticats acabin escolaritzats en un CEE. *“Doncs quan sapiguem estar més a una classe sense cridar doncs llavors ja farem una activitat alternativa, però sinó no hi podem anar. Primer provem a aprendre el saber estar (...). Volem que ell s'habitua molt. Sobretot quan vam tenir l'espai USEE que s'habitua a aquell espai i llavors clar era molt més fàcil quan allà estigués més tranquil posar-lo a la classe* (MEE<sup>279</sup>). Així doncs, la de creure que a dins no hi podia estar, la de quan sàpiga estar fora sabrà estar a dins, i per tant la de mantenir-lo i ensenyar-li fora a estar a dins eren les tres lògiques que guiaven la decisió de la ubicació del Jan, i amb les quals la major part de les persones que l'envoltaven a l'escola combregaven.

### 31. L'arribada del Jan a l'escola; bé, a l'USEE.

---

Sovint el Jan arribava al centre quan ja havia començat l'activitat escolar, i l'hora era variable perquè depenia molt de l'estat en què s'hagués llevat ja que, com hem explicat (6. *Un dimoni a la seva vida: les crisis, una batalla que calia guanyar*), el Jan feia una crisi cada dia al despertar. Així doncs l'acompanyaven a l'escola quan es trobava suficientment bé com per anar-hi, i aquells dies que la crisi el deixava molt aixafat no hi anava. *“El Jan té un trastorn però clar també té una malaltia perquè lo de les crisis cada dia això és una malaltia i llavors es viu diferent això. Tenir un fill que té dificultats per aprendre o dificultats de comportament és una cosa però que a més a més tingui unes afectacions cada dia que l'han de fer dormir una estona fora d'hores o que té un despertar traumàtic*

---

(276) Escrit 6. Vetlladores USEE/Fulles assistència I i J.

(277) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(278) Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.

(279) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

*això és una malaltia i nosaltres hem de combinar les dues coses*”(Mare Jan<sup>280</sup>) Quan arribava a l’escola, mentre la persona que l’hagués acompanyat i la vetlladora es posaven al corrent de quin era el seu estat aquell matí, el Jan sempre entrava a l’USEE i començava a anar, de forma accelerada, de cantó a cantó, recolzant al terra només les puntes dels peus, (a vegades amb l’abric i la motxilla encara posada) sense fixar la mirada enlloc però dirigint-la al terra, fent moviments repetitius amb el cap, nerviosos i ràpids, acompanyats de moviments amb les mans i fins i tot en algun moment mossegant-se el dit índex. Finalitzada la conversa, la mare o el pare, que eren qui més sovint el duïen a l’escola, sempre li deien: *“va Jan, que me’n vaig, digue’m adéu i fes-me un petó”*(Pare Jan<sup>281</sup>). En sentir això (no sabem si la frase o la veu), el Jan no sempre reaccionava però en algunes ocasions sí que disminuïa lleugerament els moviments nerviosos. Els pares l’agafaven suaument de la mà perquè deixés d’anar d’un cantó a l’altre (l’infant mai ofería resistència). Llavors, molt afectuosament, posaven un genoll a terra de tal manera que les seves cares quedaven a la mateixa alçada que la del Jan i embolcallant-lo amb el braç per darrera la cintura li demanaven de nou un petó que ell no sempre ofería a la primera però, com a mínim sempre acabava acostant la cara per rebre’l. Aquest era un hàbit al que el Jan estava molt acostumat des de petit perquè, si no es donava el cas que algú li agafés la cara brusquement o realitzés algun altre moviment que el Jan considerés amenaçador, sempre reaccionava bé davant dels petons. Els seus pares duïen anys treballant determinats hàbits, rutines i aspectes que consideraven importants per l’educació i la qualitat de vida del seu fill. Aquest era un dels motius, entre d’altres, pels quals sempre mantenien contacte amb qui estava amb el seu fill *“Bé, ara amb els anys ja l’han anat coneixent més però quan vam començar se li permetia tot i aquí vam haver de protestar perquè des de casa ens hi escarrasàvem molt perquè complís unes normes i si a l’escola no ho feien...”*(Mare Jan<sup>282</sup>).

## 32. L’horari del Jan a l’escola.

---

Un cop el Jan ja estava a l’USEE i els seus pares o qui l’hagués acompanyat marxaven, la principal encarregada del Jan passava a ser la vetlladora, qui valorava i decidia què faria el Jan en aquella jornada a l’escola. En primer lloc l’acompanyava a treure’s la motxilla i la jaqueta i penjar-la al seu penja-robes, en el cas que no ho hagués fet prèviament la mare o el pare a l’arribada a l’aula. Acte seguit, valorava quin era l’estat de l’infant per a realitzar les activitats que marcava el seu horari i allà començava el dia del Jan a l’escola.

Entre la tutora, la vetlladora però sobretot la psicopedagoga de l’escola, la MEE i l’Educadora havien dissenyat un horari personal per al Jan a fi d’organitzar la seva vida al centre. Com en el cas de la decisió de la ubicació del Jan a l’escola, en el cas de l’horari també hi havia unes concepcions que guiaven les decisions. *“Quan venien els de l’EAP no parlaven mai de maneres de fer a l’aula. Amb això no em van ajudar mai. Les reunions eren buscar el coneixement del medi, la música, plàstica, gimnàs, biblioteca i en base això buscar un horari en el qual el Jan pogués assistir a la classe. Ho adaptàvem a l’horari del grup mirant les hores que li podia anar millor. Fèiem un horari i buscàvem aquestes tres o quatre hores per pujar a la setmana. Triàvem unes hores, música, plàstica i informàtica o biblioteca i aquestes venien. Però el que eren assignatures instrumentals mates... ni pujaven”* (Tutora Jan 1er<sup>283</sup>). En aquest horari es remarcava que de les trenta hores setmanals d’escola, el Jan en faria cada dia una de pati. De les vint-i-cinc restants, dues hores estaria amb la MEE fent treball vinculat al currículum (a l’USEE), dues més amb l’educadora (a l’USEE) fent estimulació multisensorial, dues més (de les quals una era quinzenal) amb la fisioterapeuta (a l’USEE), i una hora amb la logopeda (a l’USEE). De la resta d’hores, o sigui dinou, una era per anar a música, dues a educació física i una a tallers (a l’aula ordinària). A l’horari del Jan, les hores restants, quinze, estaven marcades com a Aula Ordinària. Comptant que a l’aula ordinària, quan hi assistia, no hi estava més de cinc minuts (per tant aquestes hores es convertien també en hores a l’USEE), que a l’hora de

---

(280) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(281) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(282) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(283) Àudio 27. Tutora 1er i 2on J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

tallers no sempre hi anava, que de les d'educació física una era piscina, que tampoc hi anava<sup>284</sup>, i la resta d'hores eren a l'USEE per al treball amb els diferents professionals, el Jan assistia a les activitats amb el seu grup a l'aula ordinària un màxim d'una hora i mitja a la setmana (si hi arribava, en la suma de les franges que esdevenien entre el provar d'entrar i el tornar a sortir de l'aula).

### 33. L'esbarjo.

---

Pel que fa a l'esbarjo, es va concretar un hora perquè primer esmorzava i després sortia al pati. Necessitava temps per fer les dues coses. Depenent de l'hora a la que sortís, o bé estava sol o bé coincidia amb els infants de l'etapa d'infantil, però difícilment amb el seu grup. Quan sortia sol el més habitual era que comencés a donar voltes sense sentit aparent, sempre caminant o corrent de puntetes fent algunes estereotípies i moviments repetitius amb el cap. De vegades s'aturava i deixava la mirada perduda enlaira. Recorria bastant tots els racons del pati però els seus llocs preferits eren un espai amb sorra on s'asseia i movia la sorra amb les mans; la deixava escórrer entre els seus dits observant com queia, la tirava enlaira o, fins i tot, a vegades se la posava a la boca. Una paret del pati on hi havia un dibuix d'un element del carnestoltes de color taronja vermellós i a on ell es dirigia, s'hi aturava, el mirava, el tocava, etc. I, finalment, la font, que era l'únic espai en el qual, quan s'hi acostava, abaixava els peus, possiblement perquè el so de l'aigua el relaxava o bé perquè com explicava la mare: *“la font per ell, a part de l'aigua, és un lloc que se sent segur perquè els nens estan pendents d'ell, a veure si vol beure. Com que saben no sap apretar i beure l'ajuden. Per tant és un lloc en el que domina la situació. Allà se sent segur perquè els nens li fan cas i se'l miren. A vegades li diuen alguna cosa. Arriba i li fan lloc...”* (Mare Jan<sup>285</sup>). Quan coincidia amb els infants de l'etapa d'infantil feia el mateix, però estava més neguitós ja que es veia envoltat de crits i corredisses. En la gran majoria de les ocasions no interaccionava amb ningú, ni ningú interaccionava amb ell, però amb el temps, gràcies a que les vetlladores ho fomentaven mitjançant la seva interacció, hi va haver un petit grup de sis infants que sempre el saludaven i li deien coses. Fins i tot a mesura que anaven passant els mesos, quan ell estava a l'USEE, entraven a veure'l i a jugar amb la gran quantitat de material que hi havia en aquell espai, s'hi relacionaven amb tota naturalitat.

### 34. El treball de les professionals externes amb el Jan.

---

Tal i com hem vist a 19. *L'USEE, l'espai en què van començar a viure*, no hi havia planificació conjunta, entre les membres de l'escola i les de l'USEE, de quina era la resposta a oferir. La presència de la MEE i de l'educadora a l'escola era com un món a part. *“Nosaltres es va quedar que fèiem l'estimulació sempre, clar nosaltres fèiem la nostra programació d'estimulació”* (MEE<sup>286</sup>). Aquesta planificació conjunta gairebé no es donava ni a l'intern de la pròpia USEE ja que com explicava la vetlladora del Jan: *“teníem la mala sort que nosaltres estàvem contractades vint-i-cinc hores i els nens estaven a l'escola trenta hores, les cinc hores que lliuràvem són les cinc hores que omplia l'USEE per tant, nosaltres i l'USEE mai coincidíem. Jo veia alguna vegada per casualitat com treballaven amb la Irene i ho feies amb el Jan. (...) I l'EAP, ara no ho sé però abans no recolzava massa”* (Vetlladora Jan 1er<sup>287</sup>).

El treball que la MEE realitzava amb el Jan, era fonamentalment d'atenció directa amb l'infant. Les tasques a partir de les quals es desenvolupava aquest treball podien ser força variables ja que podien anar des d'intentar que

---

(284) Durant alguns dies mentre la seva mare s'ho va poder combinar i acompanyar-lo a piscina el Jan va poder accedir a aquesta activitat, però en el moment en què això va deixar de ser possible i no es va trobar ningú que es volgués responsabilitzar d'anar a la piscina amb ell també va deixar d'anar-hi. Aquesta començava a convertir-se en una tònica a la seva vida, cada cop deixava d'assistir més als espais comuns de l'escola.

(285) Àudio 4. Pare i mare Jan\_2/Entrevista inicial.

(286) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(287) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/Entrevista origen, procés i impacte.

aprengués a seure fent-lo estar a la cadira sense aixecar-se, a que aprengués les parts del cos cantant-li algunes cançons i fent les corresponents accions (com per exemple com quan es canta el *Jan petit quan balla* i es marquen les parts del cos que la cançó va indicant), a provar que retingués una estona els objectes a les mans donant-li objectes i aguantant-li les mans, a que mantingués la mirada a algun lloc amb certa atenció, a que aprengués a esperar, etc. Totes aquestes activitats eren organitzades en el buit, sense motiu aparent. És a dir, quan es demanava al Jan que estigués assegut la finalitat era aquesta en si mateixa, no se li ofería al Jan un motiu per al que estar assegut. El Jan no responia bé a aquest tipus d'activitats, s'enfadava, cridava, s'agredia i provava d'agredir a la persona que li feia fer els exercicis. No responia bé al fet que l'obliguessin a fer accions agafant-lo per les mans, braços o tronc. Els crits que realitzava en aquests moments eren molt estridents i llargs, molt diferent al tipus d'expressió que feia en les estereotípies, aquests eren intensos i forts. Si bé és cert però també, que en aquells moments en els que la MEE o la vetlladora adoptaven una actitud més tranquil·la, juganera, asseient-se'l sobre la falda i cantant, el Jan responia amb rialles. També es relaxava molt quan li feien pessigolles als palmells de les mans. Responia bé a aquests tipus de contactes i interaccions en els que no hi havia tensió.

Tant la MEE com l'educadora sempre afirmaven que: *“és molt difícil treballar amb ell, i costa molt veure resultats”* (MEE<sup>288</sup>), però al mateix temps explicaven que el Jan *“passava moltes hores amb la seva cangur i el portava agafat de la mà i el deixava i quan deia va Jan que marxem i el nen cap allà. En canvi a nosaltres el treball que fem de va vine Jan i li dius trenta vegades i que va no et fa cas”*(MEE<sup>289</sup>). Així doncs, podem pensar que certa consciència del fet que el Jan aprenia la tenien, però que també succeïa que quan no aprenia o no reaccionava, no atribuïen mai aquesta resposta a la seva forma de treballar, *“penso que s'hagués pogut fer molt més... encara que no hagi tingut MEE tot el dia ha tingut vetlladores molt competents, però penso que el que ha fallat amb el Jan és el seu estat anímic. Ell no ha estat mai igual. El dia que va arribar que potser acabava de fer una crisi no hi podies treballar de cap manera. I ara penso que són les absències”* (MEE<sup>290</sup>).

Pel que fa al treball que l'educadora duia a terme, també estava centrat en l'atenció directa a l'infant. Aquest treball es concretava principalment en el desenvolupament d'estimulació multisensorial a través de caixes d'olors, materials amb diferents textures, activitats que correspondrien a l'estimulació basal a través de música i llums, etc. Davant d'aquest tipus d'activitats el Jan no responia malament, però no hi posava massa atenció. Quan es duia a terme aquestes activitats, al cap d'uns instants, entre quinze i trenta segons, el Jan ja intentava aixecar-se i anar de cantó a cantó de l'habitació. D'aquestes activitats, la que més li cridava l'atenció i davant la qual es mostrava més relaxat, era en la que es projectaven llums de diferents formes i colors amb l'aula enfosquida i música sonant. Les activitats que realitzaven la MEE i l'educadora eren extretes del PEI<sup>291</sup> del Jan. Un document que elles havien elaborat prèviament a partir d'una *“programación para niños plurideficientes”* que havien extret d'Internet, i que a la vegada era el mateix que seguia la Irene. *“Van fer un corta, pega i traduïm al català. (...) però si fessin el pas aquest de la programació i després tinguessis materials, les hores, els espais dius mira, però tot quedava en paper”*(Vetlladora Jan 1er<sup>292</sup>). Per tant, no es tractaven d'activitats adaptades a les característiques personals del Jan. Aquesta era una tònica que totes les persones que havien treballat amb el Jan havien seguit molt ja des de P3. Com que la Irene havia estat la primera i per a ella ja s'havien plantejat algunes formes de treballar i algunes activitats, amb el Jan es feia el mateix, amb algun intent d'adaptació, però el mateix. Tots dos eren concebuts com a plurideficients i per tant s'entenia que havien de rebre el mateix tracte, encara que es tractés de dos mons diferents.

És important remarcar que aquesta estimulació es convertia sovint en activitats sense massa sentit per al Jan. Fer-lo seure repetides vegades a una cadira o posar-li una corda de color a sobre perquè l'agafés i se la tragués, acostar-li objectes brillants perquè els agafés, etc. El treball que la MEE i l'educadora al·legaven darrera d'aquestes

---

(288) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(289) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(290) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(291) Pla Educatiu Individualitzat.

(292) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

activitats era que així aprenia a seure i a agafar les coses. En certa manera es tractava d'un treball ja superat perquè el Jan ja en sabia de seure i d'agafar les coses. El que ell desitjava sempre ho agafava sense problemes. Fins i tot reconeixia funcions d'alguns objectes i establia relacions, com era el cas d'una estrella de plàstic que hi havia penjada a l'USEE (que sa mare havia portat de casa) en què ell sabia que si agafava l'anella i l'estirava sonaria música. Aquesta acció sí que la duia a terme repetides vegades sense que ningú li demanés. Quan el Jan realitzava amb encert una acció que se li hagués demanat prèviament la professional que estava treballant amb ell sempre li deia: *"molt bé!"*<sup>293</sup>. Però el Jan no tenia massa reacció davant d'aquest tipus de reforç positiu, potser per a ell no resultava un reforç.

Pel que fa al treball de la fisioterapeuta amb el Jan, es tractava d'exercicis de caràcter rehabilitador degut a les característiques físiques del Jan (que tenia afectacions importants sobretot a nivell de motricitat gruixuda). Les reaccions del Jan en aquests exercicis eren variables en funció del dia i de l'exercici. És a dir, que els dies que estava més alterat, si coincidia amb l'assistència de la fisioterapeuta, també cridava i es queixava. Malgrat això, també hi havia uns exercicis que el relaxaven molt i en aquells moments ni cridava, ni es movia, restava serè.

Pel que fa al treball amb la logopeda, el Jan el vivia de forma similar al que realitzava amb la fisioterapeuta, ja que les reaccions als exercicis eren variables en funció del dia i de l'exercici. Normalment es tractava d'exercicis a partir d'objectes en els que la logopeda intentava, sense massa èxit que el Jan emetés un determinat so o pronunciés alguna paraula. Ell es centrava en els objectes i els feia picar contra la taula o el terra, tal i com feia amb la majoria d'objectes amb els que interaccionava. No obstant, si el treball es realitzava a través de cançons el Jan estava molt més relaxat, com si la música el captivés o fascinés, i després que la logopeda li insistís molt, fins i tot en algunes ocasions, havia taral·larejat un trosset d'alguna cançó.

### 35. Què feia el Jan a l'USEE la resta d'hores?

---

Respondre aquesta pregunta no resulta gens fàcil ja que la quantitat d'hores que hi estava era molt gran i per tant esdevé molt complicat definir totes i cadascuna de la infinitat de situacions que succeïen. No obstant, sí que hi havia un conjunt de situacions i activitats que es donaven de forma general i constant. Quan el Jan estava a l'USEE en aquestes hores, l'encarregada de fer-li dur a terme alguna activitat era la vetlladora. Amb tot, ho hem d'afirmar de forma circumstancial ja que l'espai en el qual hauria hagut d'estar el Jan era l'aula ordinària i per tant la responsable de fer-li fer activitats hauria hagut d'estar la seva tutora. La relació que mantenia amb la seva vetlladora aquell curs era força positiva. Sovint el tractava amb suavitat i tendresa tot i que també sovint apujava el to de veu i perdia la paciència davant les reaccions de l'infant. Quasi sempre el Jan entrava en les seves rutines de moviments estereotipiats i no volia ser molestat. Per tant, quan la vetlladora l'obligava a fer alguna cosa emergia el conflicte d'interessos i conseqüentment també els crits (com si l'infant no volgués realitzar una acció i al veure-s'hi obligat per imposició no tolerés la frustració). Aquesta situació saturava molt a l'infant, qui cridava i es movia fins a estar esgotat. La vetlladora es sentia desbordada, *"és que ja no sé què fer..."* (Vetlladora Jan 1er<sup>294</sup>). *"Tot i que jo estava més còmode a l'USEE que a l'aula, ja va arribar un punt que avorria. El material el de sempre, el nen el tenia cansat i jo encara més. L'espai era petit, els nens es feien grans... on estàvem millor era al pati i a psicomotricitat que suposo que el nen també ho percebia"* (Vetlladora Jan 1er<sup>295</sup>).

Degut a que el nombre d'hores que el Jan estava a l'USEE sense un professional específic era considerable, sovint a la vetlladora se li acabaven els recursos i per tant es dedicava a passar/cremar hores deixant que l'infant estigués a terra movent unes cordes de colors que freqüentment es posava a la boca, picant a terra amb algun objecte o agafant-lo i deixant-lo caure repetidament, estirant-se al matalàs, anant de cantó a cantó de l'USEE sense parar

---

(293) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(294) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(295) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

o aturant-se per a agafar algun objecte i interaccionar-hi tirant-lo a terra o picant-hi sense sentit aparent amb les mans a sobre (el més usual era que s'aturés amb un piano de joguina). Gran part de les hores doncs, es submergia en un món d'estereotípies, autoagressió o rebuig a tota forma de estímul extern.

Una altra de les situacions que ocupava un espai de temps important eren les crisis que el Jan patia degut a l'Esclerosi Tuberosa, i és que un dels principals motius que podien provocar les crisis eren les situacions d'estrès, *“potser a vegades en situacions d'estrès és possible que no faci la crisi a l'instant però que la faci després. Ara tenim el casco perquè quan la fa cau i és més perillós”*(Mare Jan<sup>296</sup>). I és que l'escola no era un espai en el qual el Jan visqués amb tranquil·litat.

### 36. L'entrada del Jan a l'aula.

---

Tal i com explicàvem a 32. *L'horari del Jan*, a banda dels espais que el Jan tenia marcats a l'horari, com música, educació física o tallers, també hi tenia un conjunt d'hores en què posava aula ordinària, entenent que en aquestes hores el Jan assistiria a la seva aula de referència per a realitzar les àrees que s'hi estiguessin duent a terme. Com vèiem, el Jan no pujava mai conjuntament amb el seu grup a l'aula, ja que primer sempre passava per l'USEE on deixava la motxilla, i on la seva vetlladora valorava la possibilitat d'anar, o no, a l'aula en funció de l'estat en què es trobava. Eren poques les ocasions en què decidia que el Jan anés a l'aula (entre el 13 i el 20% dels dies) ja que sempre hi havia un motiu o un altre pel qual restar a l'USEE. En aquelles ocasions en les quals el Jan accedia a la seva aula de referència, quan hi arribava, sempre agafat per la vetlladora, la classe estava ja iniciada. Tots els infants s'havien situat en els seus respectius espais i la mestra havia iniciat el treball. *“Al quan entrem expliquem el dia que som, repassem els dies, si fa calor o fred. Els dilluns expliquem coses del cap de setmana. Després agafem el llibre, fem mates.... Surten dos o tres a fer quatre sumes, reparteixes fitxes... Com s'ha fet tota la vida. Primer explico i després fan.”* (Tutora Jan 1er<sup>297</sup>). Tant si el treball era a partir del llibre de text com a partir de fitxes, la forma de funcionar era la mateixa: la mestra efectuant primer ella les pertinents explicacions i posteriorment demanant als infants que realitzessin els exercicis corresponents. Per tant, que el Jan arribés més tard suposava una petita interrupció de l'activitat que s'estigués realitzant a fi que aquell infant, sempre de la mà d'una adulta i fent alguns crits i moviments repetitius amb el cap, entrés per a ocupar el seu seient. Aquesta situació tenia lloc sense que ningú el saludés o li donés la benvinguda. Envoltat de mirades estranyades per aquella presència, és a dir, amb molt respecte per a allò desconegut. La vetlladora sempre intentava entrar de la forma més discreta possible, però els moviments i sorolls que el Jan emetia, juntament al fet que ella hagués de deixar-lo per uns instants per anar a agafar una cadira (fent també cert soroll) i després anar-lo a recuperar fins allà on s'hagués desplaçat, ho impossibilitaven. La Frederica, la seva tutora, sempre va manifestar que aquest fet la molestava, *“quan entra trenca el ritme de la classe”* (Tutora Jan 1er<sup>298</sup>). La presència del Jan a l'aula era quelcom estrany per a tothom, ningú se sentia còmode, cadascú de formes diferents però tothom incòmode. La vetlladora exposava: *“és que quan entres et fan sentir com un bitxo raro”*(Vetlladora Jan 1er<sup>299</sup>). Els infants manifestaven *“és que no el coneixia”*. *“És que passava caminant i et tirava les coses o t'arrugava les feines”*, *“a mi em feia por que em fes mal”*, *“sí, quan tibava els cabells feia mal”* (Companys Jan<sup>300</sup>). La tutora ja acabem de veure què en pensava, i el Jan, amb els seus moviments i sorolls manifestava estar intranquil, neguitós, possiblement per la presència de tantes mirades que li resultaven estranyes. Aquest clima de certa tensió, acompanyat del fet que el Jan no restava assegut a la cadira més de quinze segons i començava a neguitejar-se, provocava que la vetlladora agafés l'infant i cinc minuts més tard ja estiguessin sortint de l'aula. Possiblement ja no hi tornaven més al llarg d'aquell dia. Tant la vetlladora, com la MEE, com l'educadora, coincidien en afirmar que *“entre les mirades de la tutora i tu que has d'estar allà*

---

(296) Àudio 4. Pare i mare Jan\_2/Entrevista inicial.

(297) Àudio 27. Tutora 1er i 2on J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(298) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(299) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(300) Àudio 14. Companys\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

*aguantant-lo perquè s'estigui quiet prefereixo emportar-me'l*" (MEE<sup>301</sup>).

L'existència d'un horari provocava que la vetlladora no tingués total autonomia ni llibertat per decidir, dirigir i organitzar la vida del Jan al centre però igualment mantenia aquest poder de decisió quasi de forma plena. És a dir, que tret de les hores que el Jan estava amb les altres professionals a l'USEE la resta del dia ho determinava tot. Era qui valorava la possibilitat que el Jan anés o no a l'aula, què fer-hi i també quan sortir-ne, quan i com esmorzar, quanta estona i amb qui sortir al pati, què fer a l'USEE la resta d'hores, etc. També és important matisar que durant aquest curs ni des de la direcció de l'escola ni des de la posició de les tutores del Jan i la Irene, no es tenia massa tendència a comptar amb l'USEE. Era una mica aquell espai fantasma que hi era però no acabava d'existir del tot. Una mostra clara d'aquest fet va ser un dia en què hi havia una sortida al teatre i als membres de l'USEE no se'ls va ni comentar.

Amb tot, tant la vetlladora com la MEE com l'educadora mantenien aquest poder de decisió sobre quan i com entrar a l'aula amb el Jan. En aquest sentit exposaven que *"a infantil va anar més a l'aula. Primària ha sigut molt menys perquè primer ja teníem el problema de les escales, l'ascensor, els horaris prioritzàvem anar a algunes classes, intentàvem anar a música, però a les altres..."* (Vetlladora Jan 1er<sup>302</sup>). *"Amb el Jan em vaig negar a entrar a una classe de càlcul mental cridant d'aquella manera...mira, no sé si és inclusió o no ho és però...em vaig negar, arribàvem a classe i la mestra, "va: dos més cinc", i el Jan fent sorolls amb la veu. Dius a veure el nen com es pot concentrar, la mestra de càlcul mental per allà no deia res... Vaig parlar amb ella i deia home...si, crida, i jo li vaig dir jo em sento fatal, si és una plàstica o una música o que el Jan ho aprofita val, però un càlcul mental què aprofita el Jan? No aprofita res. Doncs quan sapiguem estar més a una classe sense cridar doncs llavors ja farem una activitat alternativa. Amb el temps això ha anat millorant molt perquè era allò, primer estava deu minuts a dins de l'aula, cridava, ens aixecàvem, tornàvem a intentar-ho, tornàvem a sortir, tornàvem a seure, però clar hi ha hores que no permeten fer això, hores que els altres necessiten molta concentració i sobretot amb un primer. Però clar no podies pretendre que el Jan en un càlcul mental...era sortir directe o bé ja et dic jo em vaig negar a portar-li"* (MEE<sup>303</sup>).

### 37. El primer contacte del col·laborador extern amb l'escola del Jan.

---

Ja amb una idea de l'estudi que volíem dur a terme, durant el curs 2006-2007 (el Jan cursava primer), es van dur a terme, tal i com explicàvem a 29. *Arribada de la UVic a la Comarca: els orígens d'una relació*, les xerrades informatives als claustres de tots els centres educatius de la comarca al voltant de l'estructuració cooperativa de les aules i al voltant de la personalització dels processos d'ensenyament-aprenentatge. A la sessió relativa a la personalització dels processos d'ensenyament-aprenentatge que pertocava a l'escola del Jan, vaig acompanyar a una membre del meu grup de recerca a realitzar-la. El fet d'acompanyar-la va ser únicament per qüestions circumstancials alienes al que ens ocupa. El curiós del cas però és que va ser aquella sessió el primer contacte que vaig tenir amb les trenta una persones que aquell dia hi havia al claustre d'aquesta escola. Durant tota la sessió, assegut entre les persones que escoltaven, vaig poder anar percebent alguns dels dubtes, incerteses, concepcions, activitats, etc. relatives als infants amb NESE del centre. Com en tantes d'aquestes sessions, hi havia mestres que participaven de forma més explícita i d'altres que ho feien de forma més introvertida. Cap al final de la sessió, arribat l'espai per a debatre sobre les qüestions plantejades durant l'exposició de la meva companya, va haver-hi un grup de vuit mestres que van exposar el seus dubtes. Van aportar les seves pròpies experiències, alguns, fins i tot, algunes reticències i van qüestionar fermament el contingut exposat. És a dir, que es va generar un debat entre interessant i intens, entre racional i visceral, amb certs punts de tensió, ja que en el fons es tractaven aspectes que algunes persones vivien a la seva pràctica diària. Algunes de les frases més recurrents per part dels mestres

---

(301) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(302) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(303) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

en aquest debat van ser: “sí, però si això que plantejes ja ho veig, però amb el Jan i la Irene és impossible”. “La inclusió en segons quins casos no és possible”. “Això no ho podran fer a l’aula” (Mestres claustre<sup>304</sup>), etc. Frases possiblement fruit d’algunes experiències viscudes amb el Jan i la Irene ja que eren els dos infants diagnosticats amb més síndromes de tota l’escola i comarca. Aquest va ser l’espai on els vaig conèixer, bé, on vaig sentir a parlar d’ells amb més intensitat per primera vegada. El debat va seguir fins que en un moment determinat em va semblar oportú intervenir-hi perquè es qüestionaven determinats arguments a partir dels quals creia que l’aportació d’algunes de les experiències que havia viscut a Itàlia podrien enriquir el debat o, si més no, fer-hi entrar una òptica més. Una d’aquestes experiències era la vinculada al cas d’una nena que tenia una afectació motriu molt important deguda a la disfunció d’alguns òrgans. Un cas en què una bona resposta organitzativa dels professionals que l’envoltaven, acompanyada de l’ajuda dels seus companys de l’aula, va permetre un gir de cent vuitanta graus en el seu desenvolupament. Després de la meua intervenció el debat va seguir fins a la fi de la sessió i, com sol succeir en la majoria de les sessions de formació en què s’intercanvien idees, alguns dels assistents van marxar seguint o reafirmant les seves concepcions, però a d’altres se’ls va “despertar quelcom a l’interior”, possiblement un o alguns interrogants.

Mentre recollíem l’ordinador i el canó de projecció, alguns d’aquestes membres es van atansar per fer els típics comentaris posteriors a aquestes sessions. Aquest intercanvi d’impressions es va allargar, amb algunes persones, fins al punt que vam romandre una hora més al carrer, a la porta de l’escola, xerrant sobre determinades preocupacions i interessos que ens inquietaven personalment. Compartíem un referent, una voluntat. Finalment, ja només amb el director de l’escola, la cap d’estudis i la tutora de la Irene (que el curs següent va passar a ser subdirectora), ens vam concertar per a un altre dia, perquè pogués anar a l’escola a conèixer aquests infants i seguir dialogant al voltant dels molts aspectes que sorgien a mesura que parlàvem de la inclusió a l’escola. El que més recordo d’aquella xerrada al carrer, i ho remarco per la important incidència que va resultar tenir en el transcurs de la història que estem recollint, és la curiositat amb la que la tutora de la Irene, la Margarida, em demanava més detalls sobre el cas de la nena italiana que havia explicat. El més interessant d’aquesta actitud era la gran humilitat amb la que encaixava els qüestionaments que aquesta experiència generava a la seva pràctica i les ganes d’aprendre per saber com fer-ho millor. A la Margarida aquesta experiència li va tocar quelcom interior, li va trencar les concepcions que tenia marcades pel discurs del context. Va deixar de mirar a la Irene com a una malaltia per veure-hi una nena. Una nena que com la resta tenia dret a ser tractada de la millor manera possible. Una nena que des d’aquell moment li generava dubtes i inquietuds més que compassió. I si aquella nena que ella sempre havia mirat com a malalta tenia possibilitats? I si no li havia dedicat prou atenció? Aquesta experiència li va provocar dubtes, una òptica alternativa a través de la qual observar la realitat, obrir els ulls a un nou món de possibilitats. Uns mesos més endavant, un cop dins del discurs del respecte als drets, d’entendre les persones discapacitades com a persones amb possibilitats, la Margarida afirmava que “ja no et sembla res bé del que feies, dubtes de la teva pràctica com a mestra...i consegüentment vols saber com fer-ho per fer-ho millor” (Subdirectora<sup>305</sup>).

### 38. El primer dia del col·laborador extern a l’escola del Jan.

---

Al cap d’una setmana vaig tornar a l’escola a conèixer aquests dos infants de qui tant havia sentit a parlar. Havia quedat amb la psicopedagoga del centre per tal que em presentés els infants, les professionals que se’n feien càrrec, m’ensenyés els espais del centre, algunes activitats que es duïen a terme, etc. Aquell dia però, les complexes dinàmiques que freqüentment esdevenen en el dia a dia de les escoles van provocar que la psicopedagoga del centre no em pogués atendre. Així doncs, va demanar a la psicopedagoga de l’EAP assignada a aquest centre (a qui també coneixia del *seminari de formació*<sup>306</sup> i que aquell dia va coincidir que estava a l’escola) si em podia fer la visita. Ella hi va accedir molt amablement. Ens vam trobar al pati de l’escola, i després de les cordials sa-

---

(304) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(305) Àudio 25. Equip directiu actual\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(306) Que hem explicat a 29. Arribada de la UVic a la Comarca: els orígens d’una relació.



lutacions, em va acompanyar fins on era el Jan. El Jan era al gimnàs de l'escola mentre un grup d'infants que no era el seu feien educació física. Mentre ens hi dirigíem, la psicopedagoga de l'EAP va començar a exposar-me les característiques de l'infant: “*bé, ja veuràs que té trets autistes, que crida, que es mossega, no para quiet, fa balanceig, bé, totes les estereotípies, que no pot estar a una classe...*” (Psicopedagoga EAP<sup>307</sup>), fins que a un cert punt d'aquesta exposició la vaig interrompre per demanar-li: “però té nom aquest nen?”. No vaig trigar massa a interrompre-la perquè vaig prendre consciència de la imatge de l'infant que estava projectant a la meva ment. La imatge d'un “autista” que era just el que jo no volia veure quan el tingués a davant. La meva pretensió era veure i conèixer el Jan, la persona, l'infant. Tot i ser-ne conscient i intentar-me preparar, és a dir, no predisposar-me en base allò que m'havia exposat la psicopedagoga de l'EAP, les seves paraules van romandre al meu cap. Recordo que en determinats moments els raonaments que executava interiorment eren corroboracions dels trets autistes<sup>308</sup>, és a dir, que veia i corroborava que es picava el cap, es mossegava la mà, feia moviments repetitius, etc. quan el que jo volia veure era el Jan, aquell infant agafat de la mà d'un adult i que per tant tolerava en certa manera el contacte, que caminava de puntetes, que semblava neguitós per alguna raó, que produïa algunes formes d'expressió a través de sons, etc.

Cinc minuts més tard, no sé si a causa de la meva presència o perquè ja era l'hora, la MEE qui el tenia agafat de la mà va suggerir sortir del gimnàs i anar cap a l'USEE que es trobava situada a uns metres. Un cop allà, mentre la psicopedagoga de l'EAP, la vetlladora i la MEE em comentaven diverses coses, l'educadora, asseguda a una de les petites cadires (que hi ha a les aules dels nens d'infantil) tenia davant seu i de peu al Jan. El tenia agafat pels canells, un canell a cada mà. Li feia preguntes i demandes que l'infant no responia ni realitzava. El Jan només estava concentrat en escapolar-se del lligam que l'educadora li practicava. Un lligam que li oprimia les accions i moviments que volia dur a terme i que invadia el seu espai vital. Mentre l'educadora intentava que el Jan no es deixés anar i li fes cas, em mirava i em deia “*veus, a vegades et mira...*” (Educadora<sup>309</sup>). Van ser uns instants de forçament que van neguitejar al Jan però també a mi perquè el vaig veure patir. Encara no he entès si esdevingueren en un intent de demostració de les possibilitats de l'infant o en un intent de mostra del poder i qualitat docent de l'educadora. Fos amb una finalitat o una altra, a un cert punt el Jan va començar a fer alguns crits i intentar mossegar i esgarrapar les mans que el tenien immobilitzat<sup>310</sup>. Vaig decidir en aquell instant acomiadar-me de tothom tot comentant-los que ja tornaria un altre dia. Ho vaig fer per si aquella situació s'estava donant degut a la meva presència. Més tard vaig descobrir que no, que immobilitzar-lo pels canells per intentar que fes coses era una acció habitual, encara que neguitegés l'infant i s'aconseguissin els resultats contraris.

### 39. Com se sentia el Jan a l'aula ordinària.

---

Quan el Jan accedia a la seva aula de referència, tal i com hem deixat entreveure a 36. *L'entrada del Jan a l'aula*, es creava una situació amb un clima enrarit des del moment de la seva entrada. La seva tutora no realitzava cap tipus d'acció per facilitar o normalitzar la seva entrada. Com a màxim en algunes ocasions saludava discretament a la vetlladora però no es dirigia mai al Jan. Aquest fet provocava que no existís un clima d'acollida i acceptació, que es palpava entre d'altres evidències en el fet que dels seus companys tampoc ningú el saludava a l'entrar. L'observaven amb mirades estranyades, arrufant el front/celles, desconcertats davant aquella presència. De fet, ningú, ni mestra ni vetlladora, els animava en cap moment a saludar-lo o a dedicar-li uns segons d'atenció ja que la mestra seguia sempre explicant procurant que no es notés la seva entrada. En el cas que algú es posés a observar al Jan detingudament, la Frederica, li reclamava l'atenció demanat-li alguna cosa en relació al tema que s'estava tractant o bé directament cridant-lo pel seu nom. Per tant, el Jan es convertia en aquell infant que molt de tant en

---

(307) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(308) Hagués preferit poder tenir la mirada neta, sense alguns dels estereotips que la psicopedagoga de l'EAP m'havia projectat, que corresponien a la imatge d'un nen autista, no al Jan. Em resultava complicat alliberar-me d'aquelles representacions i expectatives.

(309) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(310) Agressivitat fruit de la immobilització que li practicava la mestra.

tant era inserit en aquella aula, quasi experimentalment, a qui no calia o es podia fer massa cas, ja que desapareixeria al cap de poca estona.

Però mentre hi era, despertava entre els seus companys sensacions entre la curiositat i la por. *“Els de la seva classe si que li tenien molt respecte però potser també era que es cansaven de que el Jan no tingués cap tipus de resposta o que si alguna resposta tornaven era un pessic. Tot i així algun li deia alguna cosa. A P5 potser més, A la classe de 1r era silenci tots assentats i callats. A primer potser buscava una mica més la gent però tot i així era molt solitari el Jan”* (Vetlladora Jan 1er<sup>311</sup>). Era un infant, de qui l'única informació que havien rebut al llarg del temps de compartir-hi escola, era que estava malalt i que per tant l'havien de respectar, entendre i permetre-li que tingués determinats comportaments tant sol com en relació amb ells. O sigui, que era aquell nen malalt que havien de respectar però que a la vegada els feia por perquè no sabien com reaccionaria. No sabien si els arrugaria la fitxa, els tiraria el llibre o l'estoig a terra, tocaria o pessigaria i esgarraparia, que tibava els cabells, que cridava, corria de puntetes i feia moviments convulsius. Aquest fet provocava que quan el Jan entrava a l'aula molts dels seus companys, sobretot aquells que seien al costat del passadís central que separava les dues fileres de taules que hi havia a l'aula, l'observessin i seguissin amb la mirada expectants davant les seves reaccions, i fins i tot fessin el gest d'apartar-se una mica quan el Jan els passava pel costat en les seves caminades de punta a punta de l'aula. Degut, doncs, a aquests motius, els seus companys vivien la seva presència amb cert desconcert, fresa i refús.

No obstant això, succeïa un fet curiós i és que en aquelles ocasions en les quals el Jan arrugava alguna cosa (llibre, fitxa, etc.) dels seus companys o/i els pessigava, aquests es contenien estoïcament, és a dir, que realment al Jan li aguantaven tot el que no haguessin aguantat a cap altre infant de l'aula (fet que no exclou que els molestés). En aquells moments en els que es donaven aquestes situacions eren els únics moments en els que la Frederica feia algun comentari en relació a la presència del Jan a l'aula, *“ja sabeu que està malalt pobret...”* (Tutora Jan 1er<sup>312</sup>), en un intent de mostrar la seva tolerància i provocar la dels companys. *“Tots saben que el Jan era un nen especial i se l'apreciaven molt. Ja saben que el Jan no tenia consciència de que feia una cosa malament. La veritat és que va ser una experiència molt enriquidora. Però penso que potser jo no he sabut transmetre moltes coses en ells, tot i que ho he intentat”* (Tutora Jan 1er<sup>313</sup>). Cal remarcar que la tutora del Jan tampoc disposava de cap suport extra pel fet de tenir el Jan a l'aula. A més, era una de les que sempre havia reclamat ajuda perquè afirmava no saber com tenir-lo a l'aula. *“Falta una persona que t'orienti, recursos i una aula que el Jan es pugui moure i una persona que l'acompanyi”* (Tutora Jan 1er<sup>314</sup>).

Tan bon punt entrava, el Jan començava a moure's per l'aula com si fos un satèl·lit perdut en la immensitat de l'espai sense que ningú hi establís contacte. Caminava de forma nerviosa i intensa, com si hagués de cremar el neguit que li suposava estar en aquell entorn. L'únic contacte que establia era amb la seva vetlladora, qui s'hi acostava per a agafar-lo i intentant portar-lo cap a la seva taula. Un cop allà, si podia el feia seure a la cadira però quan el Jan ja duia uns minuts a l'aula començava a negar-s'hi i només posar el cul a la cadira ja es tornava a aixecar. En aquest moment començava un forcejament i quan aquest ja originava massa soroll, acumulava les mirades dels infants i de la mestra. Quan la vetlladora ja no es veia amb cor davant la resistència del Jan, aquesta optava per asseure-se'l a la falda i retenir-lo embolcallant-lo amb els seus braços, moment en el qual el Jan solia neguitejar-se encara més. Per intentar calmar-lo, a vegades, tant la vetlladora com la MEE li cantaven en veu baixa a l'orella. Aquest fet el podia relaxar, però durant una estona no molt extensa. Quan la vetlladora creia que aquesta situació ja era insostenible sortien i marxaven a l'USEE. *“Li costava molt, s'havia d'anar aixecant. Aguantava molt poc temps. Si un dia aguantava dos minuts doncs el següent dia intentaves aguantar una mica més. Però clar al final ja la tutora et feia mirades, calleu, “home, ara hem de fer examen”... gairebé et convidaven a marxar. Tot això més amb la tutora de primer, a P5 no tant. Però la de primer era com “què hi fa aquest nen a la meva*

---

(311) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(312) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(313) Àudio 27. Tutora 1er i 2on J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(314) Àudio 27. Tutora 1er i 2on J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

classe” (Vetlladora Jan 1er<sup>315</sup>). La MEE en relació a la sensació de molestar explicava que: *“les tutores són súper importants eh! Però també l’espai físic perquè a primer vint-i-set nens en aquella aula. És que l’aula on està la Frederica és una aula molt petita. Mira el tema de la inclusió és difícil, i no és fàcil i t’has d’entendre amb els tutors...i hi ha tutors, però no aquí a tot arreu eh, que t’ho faciliten molt, que hi creuen o que sinó ho fan veure. Que et sents recolzat, que sents que no ets un bitxo raro o que ets la prolongació del Jan. Però a part també les característiques del nen eh! Està claríssim. Una Irene a mi no m’han dit mai res perquè estigui a dins de l’aula. O penso en nens d’altres escoles, que hi ha nens que són molt tranquil·lets, casos extrems que potser no aprenen a llegir ni escriure, però clar són tranquil·lets i més autònoms també i cap problema i es poden estar una hora encantats mirant els altres nens què fan. Depèn molt de les característiques del nen a part del tutor”* (MEE<sup>316</sup>). Curiosament però, aquestes sensacions que tenien les professionals de suport que entraven a l’aula amb el Jan eren diferents a les de la tutora, qui entenia la decisió del fet que el Jan sortís de l’aula com a una responsabilitat compartida: *“ho decidíem entre la vetlladora i jo”* (Tutora Jan 1er<sup>317</sup>).

Durant aquests minuts en els que el Jan era a l’aula es neguitejava. L’aula era un espai no molt reconegut per ell. Era un espai en el qual es trobava envoltat de diferents mirades d’infants amb qui havia compartit alguns moments escolars però amb qui mantenia una relació distant, de desconfiança. Assegut a la cadira sense fer res no trigava més d’un minut a aixecar-se i començar a anar de punta a punta de la classe. Qui sempre el seguia i agafava era la vetlladora i per tant podríem dir que a nivell visual la vetlladora formava part de la imatge del Jan. Un dels elements que feia incrementar el seu neguit era la confusió i soroll. És a dir, aquells moments en els que la vida de l’aula generava moviment d’infants d’una taula a una altra, o cap a fer fila a la taula de la mestra, o el propi moviment dels que feien fila que provocats per l’espera començaven a jugar o a relacionar-se de forma excitada, o moments en els que els infants cansats de mantenir el silenci durant les explicacions de la mestra xerraven entre ells provocant que els decibels dins l’aula augmentessin, etc. En aquests moments en els que la vida de l’aula era més moguda però, tot i que el Jan es neguitejava més i es movia i cridava amb més energia, el fet que hi hagués més moviment a l’aula provocava que el Jan no fos tan visible, que la seva presència no fos tan palpable. Al contrari del que succeïa en la majoria de moments en els que, un funcionament de l’aula marcat i centrat en el discurs oral de la mestra i l’escolta dels companys accentuaven els crits i desplaçaments del Jan. *“És que amb el Jan el procés ja ha sigut molt més difícil amb lo del cridar, amb el esgarrapar. Jo penso que dels nens que hem tingut, incloure’l és el més difícil. Una quan el té ha de mirar com l’entreté, per exemple jo quan l’he tingut al Jan sempre s’ha estat assegut amb els nens però la persona que se’n cuida ha d’estar pendent de que el nen estigui distret amb una cosa o una altra. Jo el primer que feia sempre era donar-li un corda i assentar-lo”* (Educadora<sup>318</sup>).

En cap moment es va modificar la marxa de l’aula per la presència del Jan, és a dir, el funcionament estava preestablert independentment de la presència del Jan. *“A l’hora de plàstica nosaltres fèiem un dibuix i al Jan li deixàvem un paper i li fèiem fer quatre ratlles i quatre ditades, ja sabem que no controla. La veritat és que no preparàvem mai una activitat per a ell especialment. El Jan s’adaptava al que nosaltres fèiem.(...) A mi em feia sentir una mica que els altres nens tenien un dret que era aprendre a llegir i a escriure i clar el Jan doncs podies ajudar-lo a algunes coses però jo sóc conscient que lo del Jan jo ho deixava a mans de la vetlladora. Però no vam preparar mai cap cosa especial per a ell. Jo pensava més que els altres nens havien d’aprendre a llegir i escriure. Potser és perquè jo sóc molt quadriculada i penso com abans és més important que a primer i segon aprenguin a llegir i escriure... Penso que si no saben llegir, les lletres i contar, no poden tirar endavant. Però penso que el contacte amb els altres companys li va molt bé. Jo potser estic molt centrada amb els coneixements però els hi és molt bo per altres aspectes”* (Tutora Jan 1er<sup>319</sup>). *“Però és que els nens a primer i a segon també estaven molt pressionats eh! A primer sobretot són moltes hores de lectoescriptura. Molt fixats a que han d’aprendre a llegir i la mestra*

---

(315) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(316) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(317) Àudio 27. Tutora 1er i 2on J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(318) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(319) Àudio 27. Tutora 1er i 2on J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

*està molt fixada amb això. A primer totes les hores són maxaquem la lectoescriptura, les sumes, les restes i entres i molestes i jo l'he tingut la sensació de dir que entres i moltes i dius bé, potser no és el moment*"(Educadora<sup>320</sup>). Aquests fets generaven, entre altres coses, que el Jan no estigués a gust a l'aula i que la persona que sempre l'acompanyava, la vetlladora, tampoc se sentís inclosa a la vida de l'aula. Això, per la vetlladora, que era qui decidia pel Jan, provocava que cada vegada li trobés menys sentit a la seva presència a l'aula. *"Quan hi era jo no em sentia massa inclosa perquè era, ara fem una cosa i a veure què pot fer el Jan o a veure on podem posar el Jan. Era un plat secundari i amb coses molt poc atractives per a ell. Per exemple amb plàstica que tots feien coses molt xules i nosaltres acabàvem amb un paper amb ceres i fent el blanc sobre negre. La improvisació, no estàvem ben preparades. (...) però la finalitat quina és? Perquè... què en trèiem de tenir-lo assentat, molt maco, molt florero, però no era feliç, era més feliç voltant pel pati. Aquest era el problema que eren classes molt pautades amb tutors molt seriosos que era seure callar i escoltar. Clar, si pujaves al principi de la classe doncs t'havies d'estar allà i escoltar tota l'explicació de l'activitat que es faria després. O sortir a la pissarra a fer la lletra a. I clar, si eren vint i tants nens que havien de sortir a la pissarra, t'havies d'esperar a que sortissin tots i clar, arribava un moment que sortíem però per la porta"* (Vetlladora Jan 1er<sup>321</sup>).

L'estructura de l'aula era completament individual, amb dues grans files de taules, en les quals els infants seien per parelles, separades per un passadís central. A l'inici d'aquest passadís habitualment s'hi situava la mestra per fer les seves explicacions i dirigir la classe. El tipus de didàctica que usava era completament centrada en el llibre de text, sent aquest la base curricular de l'activitat que es duia a terme a l'aula. *"És que quan està a l'aula només és llibre i pissarra, no podem fer gran cosa"* (Educadora<sup>322</sup>). El treball habitual de la classe consistia en que la mestra explicava el que deia el llibre, feia preguntes als infants de forma oral i individual i llavors feien exercicis del llibre o algunes altres fitxes. La presència del Jan neguitós podia interferir en el desenvolupament d'aquest tipus d'activitat.

Durant aquest curs el Jan va estar situat a la zona davantera de l'aula, prop també de la porta, de manera que quan es neguitejava ja estava a prop de la sortida i la vetlladora se l'enduia amb facilitat. També estava prop de la mestra, fet que provocava, en primer lloc, que ella el veiés constantment i que li costés concentrar-se en el discurs que estava explicant i, en segon lloc, que pogués realitzar amb facilitat les mirades que, com acabem de comentar, la vetlladora i la MEE manifestaven que els feia.

#### 40. Els primers dubtes dels pares sobre l'escolarització del Jan.

---

*"Potser nosaltres ens hem estès molt a la part mèdica però és que per nosaltres ha representat molt, ha estat la part més important. I que està molt relacionat perquè tu demanaves com vau entrar en contacte o per què no hi vau anar abans a l'escola i tot té una explicació. És que tot i que em centri a la vida escolar no té sentit fer referència a la vida a l'escola sense parlar de les dificultats físiques que ha patit. Per què no hi anava a P3? perquè estava malalt, va lligat"*(Mare Jan<sup>323</sup>). Hi ha aspectes de la vida escolar del Jan molt estretament lligats a la seva condició física, però hi ha aspectes que no. Hi ha aspectes que depenen plenament de la forma en com s'ha dut a terme la seva escolarització.

A P3 en el moment d'escolaritzar-lo els pares van estar molt contents de que el Jan pogués anar a l'escola, era una resposta favorable a la situació que vivien. Però amb el pas dels anys, i veient que el seu fill passava cada vegada més hores a l'USEE, que l'actitud d'algunes mestres no era del tot acollidora i que el seu fill no tenia evolucions massa favorables, es van començar a preocupar. L'escola no els donava la resposta que esperaven. Al principi, *"hi*

---

(320) Àudio 46. MEE i educadora 1 i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(321) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(322) Àudio 46. MEE i educadora 1 i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(323) Àudio 55. Pare i mare del J\_5/ Entrevista origen, procés i impacte.

anava alguna estoneta i bé estàvem contents amb això. En aquell moment dèiem: uiiii només que pogués anar allà ja ens semblava que bueno, però es clar després vas parlant i també et van explicant això de l'escola inclusiva i ja et comences a atrevir a demanar, no? Perquè és com que vas prenent consciència. Que en aquest sentit hem d'estar molt agraïts als serveis educatius de l'EAP que ens van anar conscienciant de que no n'hi havia prou que el Jan anés a l'escola sinó que també havíem de demanar i estar pendents de la manera que se'l treballava i tot això. És que clar al principi tens aquesta sensació de que et fan un favor perquè te l'agafen una estona però és clar llavors també veies que es passava moltes hores sol amb una persona que era exactament lo mateix que feia aquí a casa. Per això, a mesura que va anar passant el temps una mica el que volíem és que compartís amb els altres nens i que aquests ajudessin a educar-lo una mica. Penso que es just que pugui compartir amb els altres i com tothom quan ens relacionem, que l'ajudin i se li acostin i l'ajudem a fer que la seva conducta es vagi tornant més com normal. Es que és quan et relaciones amb els altres que aprens a relacionar-te no? Baja, aquest és el sentit de l'escola inclusiva no?" (Mare Jan<sup>324</sup>).

#### 41. Un inici antropològic: la creació d'un context de col·laboració.

---

A partir del novembre de 2006, la meva presència al centre va començar a ser molt més habitual. Gràcies al fet que encara disposava d'un breu període de beca, durant aquell curs la disponibilitat per a poder assistir al centre va ser més àmplia del que va acabar sent els anys posteriors. De manera que hi havia algunes ocasions en què vaig poder freqüentar el centre fins a tres dies per setmana.

Com aquells antropòlegs que s'endinsen a una tribu amb l'afany de conèixer les seves característiques, les seves accions i els significats que les sustenten, les seves formes comunicatives i les estructures que utilitzen, les interaccions que constitueixen la realitat estudiada, etc., vaig començar a submergir-me a la realitat d'aquella escola i de l'infant que centrava el nostre interès. Calia observar, recollir al diari de camp, preguntar, etc. tots aquells aspectes necessaris per anar coneixent les persones i la realitat en la qual vivien. Procurant mantenir sota control l'accentuada allau d'incògnites que l'entrada a una realitat totalment desconeguda pot provocar. Com en totes les incursions a un grup estrany, ho vaig fer de forma molt respectuosa i gradual. Escoltant molt, observant, preguntant i graduant les meves intervencions. Tant va ser així que molta gent va trigar mesos a saber qui era. Algunes persones em miraven encuriosides, d'altres ni em miraven, algunes mestres m'han explicat posteriorment que es pensaven que era un mestre nou.

Quan vaig començar a assistir a aquesta escola només coneixia la psicopedagoga del centre (que era la meva persona de referència sempre que necessitava alguna cosa) i les persones amb qui vam compartir la xerrada després de la sessió de formació<sup>325</sup> que havia dut a terme una companya de la UVic. De totes aquestes persones, amb qui mantenia un contacte més proper, regular i intens era la psicopedagoga. Bé sigui perquè ens trobàvem al *seminari de formació*<sup>326</sup>, o bé sigui pel rol que ella desenvolupava al centre<sup>327</sup>. Tot i no tenir una franja horària ni un espai físic assignat per reunir-nos<sup>328</sup>, procuràvem compartir el màxim d'estones possibles de debat i reflexió, que solien ser al passadís. Aquest va ser l'espai on podem dir que va començar el que hem anomenat "*assessorament de passadís*".

Les nostres intencions quan vam iniciar el contacte amb l'escola eren unes altres. Quan nosaltres des de la uni-

---

(324) Àudio 55. Pare i mare del J\_5/ Entrevista origen, procés i impacte.

(325) Com hem vist a 37. *El primer contacte del col·laborador extern amb l'escola del Jan*.

(326) Que hem explicat a 29. *Arribada de la UVic a la Comarca: els orígens d'una relació*.

(327) Les funcions de la psicopedagoga es desenvoluparan a 55. *Una nova psicopedagoga*, però és interessant destacar que una de les característiques més rellevants d'aquesta psicopedagoga era la seva forta implicació amb la millora del centre on treballava i la voluntat d'aprendre el que fos necessari per a que aquest fos cada cop més inclusiu i totes les persones que en formaven part hi estiguessin bé. A més, era una persona que oferia molt suport als mestres que volien provar algun canvi a les seves aules.

(328) Aquest va ser un dels canvis que hi va haver més endavant ja que a partir del curs següent hi va haver un espai específic per a aquestes trobades.

versitat vam descobrir aquesta comarca, teníem la intenció de freqüentar-la per conèixer un entorn en el qual no hi havia un CEE i poder analitzar determinats aspectes. Se'ns obria davant una gran oportunitat de fer recerca i de vincular-hi tesis doctorals. Aquest va ser un dels motius pels quals ens vam comprometre amb el CRP a fer formació, com a torna de l'oportunitat que ens oferien. En el cas d'aquesta tesi en particular només volíem recollir a través d'una metodologia de caire etnogràfic com havia estat la vida d'alguns infants amb NESE en el marc d'un entorn integrador i concretar-la en una història. No obstant, aquestes intencions van fer un gir, fonamentalment per dues raons. En primer lloc, perquè no ens va semblar ètic anar allà, recollir la situació d'aquells dos infants i marxar tan tranquils a publicar únicament descrivint allò que havíem vist sense contribuir a la millora de la seva situació. I menys quan la situació inicial d'aquests ens va sorprendre tant. A més a més, pensàvem que era modificable. En segon lloc, perquè la psicopedagoga del centre va veure en nosaltres un recurs per a l'escola i tot i que no va formular una demanda institucionalitzada ni expedida des de l'equip directiu ens va demanar ajuda, assessorament.

Totes aquestes estones compartides amb la psicopedagoga ens van permetre establir, entre nosaltres, un vincle més fort i certa complicitat en el discurs ja que a mesura que avançaven els dies, les bases sobre els aspectes fonamentals de com ha de ser una escola inclusiva i quina hauria de ser la situació dels infants dins d'aquesta començaven a ser compartides. Cada vegada que definíem alguna línia d'actuació la psicopedagoga la compartia amb l'equip directiu a fi d'aconseguir la seva aprovació i suport. Al tractar-se de directius que havíem definit conjuntament, la psicopedagoga em va començar a demanar que l'acompanyés a presentar-les a l'equip directiu a fi d'embolcallar-les teòric-empíricament, és a dir, de suportar-les amb un marc teòric específic i/o referents experiencials, a fi que quedés palès que no es tractava de directius fruit d'una opinió personal o una moda sinó de coneixement acadèmic (resultat de múltiples estudis). Aquestes situacions són un dels elements que van permetre que s'anés creant *un context de col·laboració amb l'equip directiu*.

Els intercanvis que manteníem amb la psicopedagoga no eren sols a nivell teòric sinó també pràctic. Pensàvem i procuràvem transformar les directius més teòriques en pràctiques contextualitzades al centre. Amb certa freqüència gestionàvem i generàvem propostes que posteriorment oferíem a mode d'idea a les persones que pertocava, que s'afegien a la planificació per a concretar-les i convertir-les en pràctiques específiques. Tot i que no era sempre aquest el desenllaç ja que en alguns casos les professionals tot i oferint-los possibilitats i idees preferien restar-ne al marge.

Amb qui també vaig compartir molt temps els primers mesos d'estar a l'escola va ser amb les vetlladores del Jan i la Irene. L'USEE va ser un espai de referència també per a nosaltres durant aquest procés ja que era l'espai on aquests infants estaven ubicats quasi permanentment. Necessitàvem conèixer com s'organitzava aquell espai i els professionals que la integraven, quines eren les dinàmiques institucionals que seguien, la relació amb els serveis, i sobretot quines característiques tenien els infants, com es desenvolupaven en l'entorn, quin tipus de reaccions emetien, què podien fer, etc. Per a impregnar-nos de com eren ells i la seva vida, vam passar moltes hores observant, prenent notes, fent filmacions, preguntant, etc. Durant aquest període vam compartir moltes impressions amb les vetlladores, observàvem conjuntament i ens formàvem mútuament ja que elles m'oferien el seu coneixement longitudinal i jo els proposava, en moltes ocasions a mode de pregunta, criteris per a reflexionar, elements per observar des d'un prisma alternatiu<sup>329</sup>. A banda de les impressions captades, és destacable la quantitat d'informació sobre la vida del Jan que a l'inici ens van oferir aquestes vetlladores, ja que personalment desconeixíem del tot el Jan i com era la seva vida i, per tant, informacions sobre si havia anat a l'escola a l'etapa d'infantil, des de quan anava a l'USEE, com reaccionava a l'aula, quines coses li agradaven, qui el portava a l'escola, etc. ens van ser molt útils al principi per anar-lo coneixent i posteriorment per a l'elaboració d'aquesta història.

---

(329) Aquesta ha estat una forma d'interacció que s'ha mantingut amb molts dels professionals del centre.

*Assessorament de passadís* ha estat un concepte que ens ha estat útil per definir i referir-nos a la forma d'entrada i la meua situació a l'escola, així com també, una dinàmica d'intercanvi entre professionals amb certes diferències a les que més habitualment han estat definides com assessorament-formació.

Fa referència a la forma d'entrada al centre perquè en un inici la situació va anar transcorrent molt gradualment i sense cap tipus de pacte convencional. Tal i com referenciàvem a l'apartat anterior, com els antropòlegs, em vaig anar inserint a la vida d'aquesta escola, i per tant, les formes de relació amb les persones responien molt al mètode etnogràfic. Si aconseguim imaginar-nos i ubicar-nos en la situació, serà més fàcil d'entendre que per a algú que era extern a la institució, els primers contactes amb les persones eren sempre aprofitant els moments i els espais que l'ocasió brindés. Que tot i que ens haguem decantat per l'opció d'anomenar-los "*de passadís*" la multiplicitat dels espais i moments era gran: l'entrada o sortida de l'escola, l'aula de professorat, l'USEE, el pati, etc. És a dir, tots els espais i moments dels que, com diem, pot disposar algú que acaba d'arribar al centre amb la finalitat de conèixer-ne el funcionament. Va ser doncs en aquests primers contactes on vaig anar escoltant les persones amb qui tenia contacte. No obstant, es tractava d'una escolta activa, és a dir, una escolta en què recollint el que la gent exposava i reelaborant-ho amb les bases teòrico-empíriques de les que disposava, em permetia anar responant a la gent tot oferint-los complements, alternatives de pensament o de plantejament, de reflexió. Cal remarcar que en diverses ocasions el que aquestes persones exposaven no eren només qüestions de caire descriptiu sinó també dubtes de com dur a terme determinades pràctiques o de com entendre determinades situacions, reflexions i qüestionaments que partien de casuístiques reals i contextualitzades.

Van ser aquestes petites trobades i situacions les que en certa manera van anar definint la meua situació a l'escola. La d'un investigador, consultor, assessor, que molt sovint voltava<sup>330</sup> per l'escola i amb qui tenir-hi diferents intercanvis. Una figura sense espai però qui tothom podia trobar pel passadís. Fins i tot dos anys després d'aquests inicis, tot i disposant d'un assessorament concret i concertat des del CRP, ha mantingut la constant i la dinàmica de l'*assessorament de passadís*. Una figura que els dies que assistia a l'escola ho feia tot el dia i aprofitava tots els moments per reunir-se amb qui fos al passadís i parlar o preparar el que fes falta. Sovint quan volia compartir o concretar alguna cosa amb alguna mestre l'havia d'anar a esperar que sortís de l'aula i acompanyar-la pel *passadís*, en el cas que aquesta hagués d'anar a algun altre espai a fi de disposar d'una oportunitat.

Entenem que la dinàmica d'intercanvi entre professionals que tenia lloc en l'*assessorament de passadís* així com algunes de les característiques bàsiques té certes diferències a les que més habitualment han estat definides com assessorament-formació. És a dir, aquest concepte no només ens ha estat útil per definir l'espai més habitual en què tenia lloc, o la situació de l'assessor, sinó que també engloba la definició de les seves característiques. Els trets més rellevants i significatius d'aquesta forma d'assessorament que el diferencien de la resta són els següents:

- No era sol·licitat institucionalment des de l'equip directiu. A l'inici d'aquest procés en cap moment hi va haver una demanda explícita ni formal per part de l'equip directiu sinó que va ser la psicopedagoga del centre que des del *seminari de formació*<sup>331</sup>, com hem explicat, va veure en els professionals de la UVic un recurs d'anàlisi i transformació de l'escola, i per tant va ser ella qui, tampoc formalment, va anar incorporant la meua figura al centre ja que oferia suport als plantejaments d'una escola inclusiva i de qualitat. L'equip directiu tenia molta confiança en la psicopedagoga i les accions que proposava i aquesta sempre els mantenia al corrent de les accions que seria bo dur a terme.
- No tenia una franja horària ni espai físic. Al contrari dels assessoraments convencionals que disposen d'una

---

(330) La freqüència amb la que estava a l'escola tampoc era l'habitual ni d'un investigador ni d'un assessor. Durant tot el període que ha durat aquesta recerca he assistit al centre unes cent vuitanta jornades. Mínim un cop a la setmana durant un període de tres anys.

(331) Que hem explicat a 29. *Arribada de la UVic a la Comarca: els orígens d'una relació*.

franja horària i un espai on realitzar-los, aquest assessorament es desenvolupava en moments i espais puntuals al llarg de tot el dia que l'assessor anava al centre. Sempre aprofitant els moments i espais lliures dels que disposessin les persones del centre.

- Ni el desenvolupament ni els continguts tenien una estructura específica. Gran part dels aspectes tractats sorgien del que les persones comentaven, de les informacions que jo demanava o de qüestions que succeïen en el dia a dia de l'escola i eren tractats molt a mode de conversa distesa en què apareixien preguntes, hipòtesis, possibilitats, pors, etc.
- En moltes ocasions no es tractava d'assessorament sinó de qüestionament. De fet ha estat una barreja entre aquests dos aspectes assessorar i qüestionar, en el sentit que es procurava que entre tots qüestionéssim determinats aspectes relatius a l'educació i a la qualitat d'aquesta i buscar conjuntament possibles respostes amb la finalitat de millora. No obstant, sobretot a l'inici, la forma en com es desenvolupaven els intercanvis amb els diferents professionals no responien tant a assessorar sinó més a fornir d'elements per a la reflexió en la pròpia pràctica i també sobre el model educatiu i d'escola. És a dir, criteris que permetessin una anàlisi de l'entorn i de les pràctiques que s'hi duïen a terme a fi que els propis professionals poguessin qüestionar-les. Intentàvem que fos un qüestionament en l'estil del que planteja l'Índex per a la Inclusió<sup>332</sup> però sense un material tan ben estructurat i elaborat i lluny de tant rigor en l'aplicació i sistematització com el que permet aquest document dissenyat de forma tan òptima.
- No tenia uns assistents concrets. No tenia ni assistents concrets, ni obligatoris. De fet no existia una assistència perquè no hi havia espai. A més, com que no era un assessorament gestionat des del CRP no existia cap llista d'assistència com tampoc existia cap recompensa formal, només la formació personal. En aquest cas vaig ser jo qui es va haver d'apropar a les persones clau per al desenvolupament de la recerca i en certa manera perseguir-les i provar a convèncer-les. A banda d'aquestes persones hi va haver un altre petit grup de mestres que, com veurem més endavant, interessades pel tema es van anar vinculant a les propostes que els oferíem.

Els continguts que sorgien amb més concurrència en els diferents contactes amb totes les persones tenien certs trets en comú. Aquest fet ens va permetre anar establint certes bases en relació a alguns aspectes com la mirada/concepció en relació als infants amb discapacitat, la possibilitat d'escoltar què ens deien per democratitzar més les accions i que guanyessin autodeterminació, les expectatives que calia mantenir sobre el Jan i la Irene, aspectes organitzatius i didàctics que podien afavorir o permetre que les escoles fossin més inclusives i on es tingués present la qualitat de vida de les persones, el funcionament del centre, el perfil dels mestres i altres professionals, etc. Aquests continguts també van passar a ser les línies marc del posterior assessorament i de la gestió conjunta amb l'equip directiu (com anirem veient al llarg de la història).

---

(332) Booth i Ainscow (2002).



## IX. Comencen els primers indicis de canvi.

---

### 43. Comença l'aprenentatge cooperatiu a una aula.

---

La psicopedagoga del centre entusiasmada pel que havia sentit en el *seminari de formació*<sup>333</sup> en relació a l'atenció a la diversitat a partir de l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge va proposar a una mestra dur a terme una experiència pilot a la seva aula. Així doncs, tant bon punt aquesta mestra va accedir-hi es va posar en funcionament un dispositiu, entre Universitat i escola, per organitzar l'estructura de l'assessorament que se li podia oferir (en aquest cas la mestra va rebre un assessorament totalment personalitzat), el contingut específic, els "timings" i la seqüenciació per tal de poder estructurar de forma cooperativa l'aprenentatge a la seva aula. A les sessions d'assessorament sempre hi havia la mestra, la psicopedagoga i una o dues persones de la Universitat. En aquestes sessions es debatia i es planificava com dur a terme totes i cadascuna de les accions per anar estructurant l'aula de forma cooperativa. Aquest procés va anar des de l'àmbit A fins a l'àmbit C passant per l'elaboració d'una unitat didàctica totalment estructurada de forma cooperativa.

La psicopedagoga de l'escola assistia a aquestes sessions per dues qüestions. En primer lloc, per una qüestió estratègica, volíem tenir una persona de referència al centre que fos en certa manera experta en el contingut tractat a fi que pogués assessorar i acompanyar aquest i futurs processos. En segon lloc, per una qüestió de suport emocional. La mestra va demanar l'acompanyament i l'ajuda explícita de la psicopedagoga per no sentir-se tan sola davant el procés de canvi de la pròpia pràctica que se li havia proposat. "*Sense ella em sentia molt més insegura, mira, no sé... que estigués allà em donava seguretat per si no ho feia bé...*" (Subdirectora<sup>334</sup>). La mestra i la psicopedagoga, a banda del vincle professional, mantenien una relació d'estreta amistat. Aquesta psicopedagoga tenia un caràcter molt optimista i sempre animava a la mestra, i fins i tot alguns dies assistia a l'aula amb ella per acompanyar-la en la posada en pràctica d'algunes activitats. Tot i el suport de la psicopedagoga, aquesta mestra vivia el procés de transformació de la seva aula amb molta inseguretat. A banda de la por que denotava la seva expressió durant les sessions d'assessorament, afirmava constantment "*jo no me'n sortiré, és que jo no ho veig, no ho veig, no ho sabré fer*" (Subdirectora<sup>335</sup>). Per sort aquestes pors es van anar esvaint i el procés de canvi va anar tirant endavant. "*Ja... però tu saps com ho he viscut jo això?. Anar passant i anar veient què havia de fer... mira, els nens han sigut el semàfor, verd puc continuar. O sigui al començar molta por però vas veient com responen els nens i dius va...em sorprenen ells em sorprenen. I et dona una mica de confiança. Perquè és que et plantejges mil coses, jo em pregunto... Per mi saps quin és el termòmetre? Jo em dono per satisfeta si veig que els nens estan contents i treballen a gust. I em va passar, ells estaven encantats i a més veies que aprenien*" (Subdirectora<sup>336</sup>). Va ser un procés curiós de simbiosi, la mestra trobava el suport en la bona acollida dels infants al canvi i per la seva banda els infants de l'aula manifestaven que "*així treballarem tots!*". "*Ens podem ajudar!*". "*Aprenem més, i ens agrada més*". "*Hem col·laborat tots amb el que hem fet*". "*Hem estat al cas del que diu el company*", "*els meus companys m'ajuden i ho faig més bé que jo sol*" (Companys Irene<sup>337</sup>).

Qui també va assistir a algunes de les sessions d'assessorament i a l'aula a observar com es duia a terme el procés vaig ser jo. A algunes sessions d'assessorament perquè al tractar-se d'una recerca duta a terme a l'aula de la Irene i desenvolupada des del GRAD, la mestra comptava també amb el meu suport. Com que la meua presència a l'escola era molt freqüent en aquest primer període, aprofitava diferents moments per fer-me consultes. Aquesta mestra em plantejava dubtes constants sobre l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula i també sobre la presència i participació de la Irene. Entusiasmada per l'oportunitat formativa que se li havia ofert i la seguretat que, amb la

---

(333) Que hem explicat a 29. *Arribada de la UVic a la Comarca: els orígens d'una relació.*

(334) Àudio 84. Equip directiu/Sessions de treball inicials.

(335) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(336) Àudio 84. Equip directiu/Sessions de treball inicials.

(337) Àudio 5. Companys\_Irene/ Entrevista origen, procés i impacte.

confiança i el pas dels dies, la meua presència li proporcionava, sempre m'obria la porta de la seva aula per observar. Sempre em deia: “*tu queda t per aquí... bueno si no ho faig bé ja m'ho diràs..*” (Subdirectora<sup>338</sup>). Com dèiem la seva preocupació era tant el fet de com estava portant a terme el canvi en l'estructuració de l'aprenentatge (vers una estructura cooperativa) així com també com la situació i vida de la Irene dins de l'aula. Aquesta darrera era una de les seves fonts de preocupació i un dels motius pels quals va prendre la responsabilitat d'iniciar aquest procés de canvi. Tant la mestra com la psicopedagoga entenien que l'aprenentatge cooperatiu els podia permetre oferir una millor qualitat a l'educació de la Irene.

Tot i que s'hagi pogut intuir, possiblement el lector s'estigui preguntant, qui era aquesta mestra? Aquesta mestra era la Margarida, la tutora de la Irene, una de les persones que com hem referenciat ja va mostrar una actitud molt humil i receptiva des del primer dia (37. *El primer contacte del col·laborador extern amb l'escola del Jan.*) i que posteriorment va passar a ser la subdirectora de l'escola. El contacte iniciat el primer dia es va anar mantenint i intensificant, ja fos a les sessions d'assessorament, al passadís o a l'aula. La Margarida sempre tenia moltes preguntes relatives a què fer per millorar la vida de la Irene, i la resta d'infants, i acceptava les propostes i/o les crítiques, si era el cas, amb molta comprensió i voluntat de millora. A mesura que avançaven els dies la confiança entre nosaltres va anar creixent, fins al punt d'establir una complicitat i amistat que ens permetia dir-nos les coses sense embuts. Ja sigui pel fet que assistia habitualment a l'aula com pel fet que realitzava trobades amb els infants (56. *Escoltem la veu dels infants*) la complicitat i sintonia no només es va generar amb la mestra sinó amb tots i cadascun dels membres d'aquella aula<sup>339</sup>. De manera que la meua presència ja no era quelcom estrany sinó part d'aquell ecosistema.

#### 44. Els inicis de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula de la Irene.

---

Degut a que la nostra intenció inicial de recerca era conèixer la vida tant del Jan com de la Irene, poder accedir i observar aquesta aula ens suposava una gran font d'informació. Aquesta situació era totalment diversa a la que ens trobàvem a la classe del Jan, que a diferència de la Irene, assistia moltes menys franges horàries a la seva aula de referència. A l'aula de la Irene, a banda de la voluntat de canvi per a la inclusió que mostrava la tutora, els seus companys la saludaven sempre, li deien coses, li feien obsequis el dia del seu aniversari, etc. És a dir, que tot i que estava ubicada al fons de l'aula amb la seva vetlladora, realitzant activitats totalment al marge i on l'única visió dels seus companys que tenia eren les seves esquenes, aquests la sentien i afirmaven com a membre del grup.

No obstant, i al marge de les consideracions dels seus companys, la Irene en aquesta classe només hi era integrada, no inclosa, ja que no participava activament de la vida de l'aula, només hi assistia com a espectadora.

A mesura que es van anar introduint canvis relatius a l'estructura cooperativa de l'aprenentatge la seva situació també va anar canviant. En les primeres activitats cooperatives que es van realitzar, la Irene no hi va participar però sí que van permetre que tant mestra com companys repensessin la seva presència a l'aula i demanessin que s'incorporés a un equip. Només aquest petit canvi va provocar que la situació i visió de la Irene a l'aula canviés i la mirada dels seus companys vers ella també. Va passar d'interactuar només amb la seva vetlladora i de veure només esquenes, a interactuar amb quatre persones més que es dirigien a ella com una membre més de l'equip. A més, tot i que la Irene era molt acceptada i apreciada pels membres del seu grup, en el sentit que no existia cap mena de rebuig, sempre havia estat darrera, al fons. La seva incorporació a l'equip va provocar que els seus companys canviessin la seva mirada vers ella entenent i manifestant que “*ja no va a part*”. “*Ja no està al darrera*”, “*és com nosaltres*” (Companys Irene<sup>340</sup>).

---

(338) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(339) També amb la vetlladora ja que, tal i com hem explicat, també compartíem moltes estones a l'USEE. De fet, compaginar els dos espais ens oferia molts elements per a la reflexió.

(340) Àudio 5. Companys\_Irene/ Entrevista origen, procés i impacte.

Aquesta primera experiència va servir a la Margarida per anar-se convencent de les possibilitats d'aquest canvi a l'aula. A més a més, quan ens trobàvem *al passadís* ens permetia anar formant/assessorant sobre la pròpia pràctica, introduint i consolidant conceptes. Això però, només va ser una prèvia del que vindria, perquè en volíem més, volíem la participació de la Irene, volíem la inclusió de tothom, volíem que fos una qüestió de centre.

Una mostra del que aquesta mestra va fer emergir en aquesta aula és el conte que els companys de la Irene van fer per a ella. Per equips es van distribuir les parts del conte i tothom va participar en la seva elaboració. Coneixedors de les seves característiques, van adaptar-lo amb elements amb relleu, amb elements brillants<sup>341</sup>, etc. per tal de facilitar-li l'accés a la informació. Però no només van adaptar-lo en qüestió de format sinó que, com dèiem, tot aquest treball havia remogut coses en els seus companys, i aquest fet va provocar que també l'argument del conte fos molt significatiu. La Margarida emocionada explicava que: *“és que ho han fet sols eh! Ha sortit d'ells! És un conte que va d'una estrella. Sempre se'n riuen perquè sempre és l'última de sortir, i al final diuen però si l'important no és ser la primera o la segona, sinó brillar...”* (Subdirectora<sup>342</sup>).

#### 45. Dues realitats paral·leles però en direccions oposades.

---

La gran majoria dels mestres, bé, podríem dir mestres, com també podríem dir vetlladores, psicopedagoga de l'EAP, MEE, etc. d'aquesta escola afirmaven que era molt més integrable la Irene que el Jan. Bàsicament l'argument compartit era que el Jan distorsionava la classe i la Irene no. De fet, hi havia fins i tot qui es qüestionava el fet que estiguessin a l'escola. Amb tot i amb aquestes percepcions, un dels elements que diferenciava les situacions que aquests dos infants vivien a l'aula era l'actitud de la mestra vers els canvis en general i vers l'infant en concret. Mentre que la Margarida sempre em convidava a l'aula, la Frederica (tutora Jan) procurava no tenir-hi la meua presència. Mentre que la Margarida em buscava pel passadís, la Frederica m'evitava si era possible. Mentre que la Margarida es preocupava de com millorar la vida de la Irene, la Frederica es preocupava de buscar arguments per a que li traguessin el Jan de l'aula: *“No té sentit que vingui perquè no pot aprendre res”. “Molesta als altres nens”. “Si ell hi és costa molt fer classe, amb aquells crits com expliques?”* (Tutora Jan 1er<sup>343</sup>).

La gran diferència entre les dues tutores és que una va ser clau per la història que aquestes pàgines narren. Mentre que la Frederica buscava totes les estratègies possibles per posar resistències als canvis i a la presència del Jan, la Margarida va engegar un procés de millora de la seva aula. Un procés que va tenir èxit i repercussions en diferents direccions. En primer lloc, als infants de l'aula els va agradar molt treballar de manera cooperativa, fet que va provocar que *“tinguessin una predisposició major cap a l'aprenentatge i que aquest fos més significatiu. (...) aprenien més i moltes altres coses que individualment no aprenen, com el que et diuen els companys, respectar el torn de paraula, ajudar als altres, a més, sempre hi ha allò del que no sap un ho sap l'altre. (...) Van aprendre molt més del que diu el llibre”* (Subdirectora<sup>344</sup>). En segon lloc, la Margarida hi va agafar confiança perquè ja ho havia posat en pràctica una vegada. Aquest èxit, a més, va provocar, que més endavant, quan parlàvem de nous canvis que no la Margarida veia massa clars, recordéssim la por inicial, que pràcticament la paralitzava, com se n'havia sortit i la repercussió que els canvis a la seva pràctica havien suposat per als infants i per a la seva pròpia persona. En tercer lloc, la Margarida va veure com la seva aula es convertia en una aula més inclusiva *“però no només per la Irene..., pel Jofre, la Marta, el Daniel...”* (Subdirectora<sup>345</sup>). Va palpar, veure i viure que era possible que la Irene formés part del grup-classe (tot i que encara no participava de les activitats plenament) ja que com ella expressava sovint *“ho vaig veure amb els meus propis ulls”* (Subdirectora<sup>346</sup>). Aquest fet que anava més enllà de

---

(341) Els seus companys sabien que les coses que millor veia la Irene eren les coses brillants sobre un fons negre.

(342) Àudio 84. Equip directiu/Sessions de treball inicials.

(343) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(344) Àudio 84. Equip directiu/Sessions de treball inicials.

(345) Àudio 84. Equip directiu/Sessions de treball inicials.

(346) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

les vivències, exemples o hipòtesis que jo li explicava i/o proposava, li era propi. En quart lloc, va poder creure en les possibilitats d'inclusió d'algú anomenat, des de sempre per les professionals de l'USEE, com a plurideficient. A més, el fet de poder anar contrastant l'experiència que estava vivint, fins i tot en directe els dies que jo anava a fer observacions a la seva aula, amb membres de la Universitat, va fer que anés configurant una idea més clara i comprenent tot allò que duia a terme.

Així doncs, tot i que a priori podia semblar que el Jan i la Irene vivien dues realitats paral·leles (perquè vivien la mateixa situació a l'USEE, eren concebuts com a plurideficients, se'ls oferien les mateixes respostes, etc.), quan la Irene entrava a l'aula la seva vida prenia una direcció totalment diferent a del Jan.

#### 46. A música sí, a la resta d'hores no.

---

El curs seguia avançant i, tot i que a l'aula de la Irene s'estava portant a terme un canvi en l'estructuració de l'aprenentatge (es passava cap a una estructura cooperativa), a l'aula del Jan les coses seguien igual, entrava a l'aula poca estona i la situació dins d'aquesta no s'havia modificat. La situació del Jan a l'escola no era fàcil, estava aïllat. L'únic espai en què el Jan podia estar més estona a l'aula i estar-hi bé, era l'hora de música. La música era un element que no hi entenia d'etapes educatives, és a dir, que tot i que el Jan havia passat a la primària, la música seguia sent aquella àrea en la qual podia estar a la classe juntament amb els seus companys tal i com havia succeït a l'etapa infantil.

*“Música és el que al Jan li agrada. I la majoria de mestres que han tingut l’han acollit molt bé, tant el mestre d’infantil com la de primària...A més la de primària ja era molt dolça quan es trobaven fora de l’aula i el d’infantil també sempre el saludava i li deia coses. És l’actitud de la persona”*(Vetlladora Jan 1er<sup>347</sup>). Eren dels pocs mestres que li oferien una relació d'acollida, li permetien la presència a l'aula, la participació en les activitats i que fomentaven en certa manera la relació amb els seus companys. Potser, la relació que el Jan aconseguia mantenir amb aquests dos mestres era casualitat, o potser venia molt marcada per les característiques de l'àrea i els comportaments del Jan dins de l'aula, però el que és segur és que era una realitat. La situació del Jan dins de l'aula a l'hora de música era radicalment diferent al que succeïa amb la resta d'àrees, no es neguitejava tant a l'aula, feia algun crit però de forma més esporàdica, participava de les activitats de l'aula, *“quan venia veies que s’ho passava bé. Un dia vaig posar una música de piano i només sentir les primeres notes del piano ja se li va il·luminar la cara i el nen és molt receptiu amb aquesta àrea, i realment jo disfrutava perquè veia que li feia una utilitat, que li arribava. Potser no li arribarà unes matemàtiques o un català però això veies que al ser més vivencial i ser una cosa que li agradava tant doncs sí”*(Mestra música 1er<sup>348</sup>). La participació del Jan en les activitats no era ni molt menys igual que la dels seus companys ni tampoc era autònoma (anava acompanyat sempre de la vetlladora) però sí que podia estar al seu costat i sentir-se dins de l'activitat que la resta estava realitzant. Tot i estar amb els seus companys i fer les mateixes danses i compartir plenament l'espai, la relació entre aquests i el Jan seguia sent distant. Si que és cert que el tipus d'activitats permetien molt el contacte però ni el Jan s'acostava als seus companys ni aquests a ell. Amb tot, era un espai en el qual se sentia a gust i en el qual hi podia passar molta més estona que a la resta de classes sense la necessitat de que hagués de sortir. Es feia palpable que si allò que envoltava al Jan li permetia estar bé, ell no es mostrava tan inquiet ni agressiu i podia estar a l'aula més estona.

Aquest abisme entre el que succeïa a les classes de música i la resta de situacions en les quals el Jan era a l'escola ens va fer replantejar i analitzar més a fons la situació. Enteníem que si a música hi podia estar i participar, havíem de buscar la manera de que a la resta d'hores succeís el mateix. A més a més, en certa manera, la situació que es produïa a música recolzava la hipòtesi dels pares en relació al fet que quan feia vida el màxim de normalitzada

---

(347) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(348) Àudio 60. Mestra música J(Primària)\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

estava bé. Un nou prisma que ens donava pistes i ens animava a seguir pensant com millorar la seva situació a l'escola, o millor dit a pensar com transformar aquesta perquè ell i tota la resta hi poguessin estar millor.

La música era una primera forma d'entrada, "*crec que és una de les poques àrees que el pot ajudar amb la relació i a nivell cognitiu... o com a porta d'entrada*"(Mestra música 1er<sup>349</sup>). Veient que era l'únic element pel qual el Jan se sentia captivat i motivat el vam voler usar com a punt de partida. Volíem desenvolupar un projecte en què els seus companys escollissin algunes cançons i elaboressin un material en què representessin les lletres d'aquestes cançons a partir d'imatges<sup>350</sup>. Això no va ser possible principalment perquè no comptàvem amb el suport de la tutora per a poder donar continuïtat del que es feia a l'aula de música a l'aula habitual, però també perquè tampoc teníem el suport dels companys, a més a més, aquests no el coneixien tan bé com per poder elaborar el material de la millor manera. Aquest fet és el que ens va fer pensar que el primer que havíem d'aconseguir havia de ser que el Jan i els seus companys es coneguessin.

*La pregunta que ens hem de fer no ha de ser  
què pot fer l'escola per a la diversitat,  
sinó la diversitat per l'escola*  
Gimeno Sacristán (2005, p.26)

#### 47. Els orígens de la creació d'un context de col·laboració amb l'escola: el model "taca d'oli".

---

Al llarg d'aquests primers vuit mesos d'estada a l'escola es van anar donant un cúmul de circumstàncies que van generar una nova situació al centre i que han estat fonamentals en la història vital del Jan.

Una d'aquestes circumstàncies, és que en les freqüents trobades que manteníem amb la psicopedagoga de l'escola, una de les idees que més barrinàvem era la necessitat de canvis per a que l'escola fos cada vegada més inclusiva. Però també teníem molt clar que aquests canvis havien de produir-se paulatinament i fruit de l'experiència del propi centre. I és per aquest motiu, i per la possibilitat que ja hi havia hagut de dur a terme una experiència en una aula<sup>351</sup>, que vam creure oportú iniciar la gran majoria dels canvis a partir de proves pilot. Fruit d'aquestes idees és d'on neix el que vam anomenar *model taca d'oli*. El vam anomenar *taca d'oli* perquè és el nom que li donava la psicopedagoga del centre al fet de començar els canvis a l'escola de forma puntual i procurar fer-los créixer progressivament. Començant per una petita *taca*, que com les *d'oli*, s'expandís en totes direccions.

Aquest model, per com va anar transcorrent l'experiència, es va fer palpable sobretot en tres situacions. La primera d'aquestes situacions va ser el canvi en l'estructuració de les aules del centre. L'èxit assolit per la Margarida en la primera experiència d'aprenentatge cooperatiu, va generar que l'equip directiu es plantegés la possibilitat de que aquesta *taca* inicial s'expandís a tot el claustre. En aquest cas l'expansió va ser total. És a dir, que el salt que es va fer era més ampli del que enteníem que havia de ser quan parlàvem del *model taca d'oli*, però les circumstàncies ens hi van portar. L'entusiasme de l'equip directiu per la transformació que hi havia hagut a l'aula de la Irene, sumat a la possibilitat que oferia el GRAD de poder-ho desenvolupar, van generar que es plantegés un assessorament a nivell de centre al voltant del *programa CA/AC*<sup>352</sup>, en comptes de dur-lo a terme paulatinament. Es desitjava que el contingut de l'assessorament que havia rebut la Margarida el pogués rebre tot el professorat de l'escola. Tot i que l'expansió va ser total i conseqüentment el salt més ampli, comptar amb l'experiència que ja havia viscut la Margarida va tenir algun avantatge. És a dir, que tot i no cenyir-se cent per cent al que consi-

---

(349) Àudio 60. Mestra música J(Primària)\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(350) Aquesta activitat que tenia molt sentit, va arribar a 121. *Quart curs (2009-2010)*. *A mode d'epíleg*. Aquest fet té molt a veure amb les dinàmiques escolars en què les propostes educatives es poden demorar fins i tot anys.

(351) 43. *Comença l'aprenentatge cooperatiu a una aula*.

(352) Tot això s'explicarà de forma molt més ampliada a 65. *El programa CA/AC. Un assessorament per a tot el claustre*.

deràvem el model *taca d'oli*, ens vam adonar que, entre el professorat, veure que una companya ja havia dut a terme l'experiència i havia obtingut èxit donava més credibilitat i sentiment de possibilitat davant del canvi que la paraula d'un "formador" extern. Sovint, i el d'aquesta escola no va ser un cas diferent, quan en les sessions de formació, un formador proposa determinats canvis el professorat manifesta dubtes en relació a la possibilitat de dur-los a terme i, fins i tot, en relació al discurs pedagògic que hi ha darrera. La gran diferència d'aquest cas va ser que quan van sorgir els dubtes, no van ser tan notables degut a que ja hi havia una mestra del centre que havia dut a terme aquests canvis i, a més a més, havia tingut èxit. Per tant, allò que es plantejava ja no era quelcom tan llunyà sinó que podia anar acompanyat d'exemples de la pròpia escola i vivències d'una companya que, entusiasmada per l'experiència viscuda, es convertia en un suport a la formació parlant dels canvis amb coneixement de causa i motivant i encoratjant a la resta de mestres.

La segona de les situacions en què es va fer palpable aquest model, va ser en el desenvolupament dels projectes de l'*emoció de conèixer*. Com veurem al llarg de la història, en el cas dels projectes tot va començar amb l'experiència d'una sola aula, la de la Irene quan cursava quart. Tal va ser la resposta per part dels nens (tant a nivell de relació, com de motivació, com de qualitat dels aprenentatges), de les famílies, com de les mestres implicades, que l'any següent es va treballar per fer-ho almenys a tres aules més. La prioritat era poder-ho fer almenys a l'aula en la qual estaria la Irene, a l'aula paral·lela i a l'aula del Jan<sup>353</sup>. Enteníem el *model taca d'oli* com a una forma de funcionar per a expandir les experiències de forma gradual en la direcció que fos possible i necessària. Pensàvem que els criteris per decidir cap a on expandir les experiències podien ser variables: la predisposició de les mestres, les pròpies necessitats del centre, les possibilitats de dur a terme els canvis, etc. En aquest cas el criteri que vam adoptar responia a la necessitat d'expandir l'experiència iniciada amb el primer projecte, cap a aquelles aules en les quals hi havia els infants que més barreres trobaven per a poder participar de les activitats.

En aquesta situació l'expansió no va ser tan ampla com en la situació anterior. En aquesta situació si haguéssim volgut expandir els canvis a tot el claustre haguéssim xocat amb algunes limitacions. Justament eren aquestes limitacions, en gran part, les que ens feien apostar per una expansió més gradual de les transformacions. Aquestes limitacions eren, en primer lloc, la infraestructura d'assessorament de la que disposàvem. Per planificar com canviar l'estructura de l'aula vers una estructura més cooperativa disposàvem d'una infraestructura molt més àmplia des del GRAD, podíem abastar el claustre. En segon lloc, la forma que teníem d'assessorar i planificar per la realització dels projectes no estava tan ben definida com en el *programa CA/AC* que estava estructurat, sistematitzat, i seqüenciat. En tercer lloc, el *programa CA/AC* oferia la possibilitat de la progressivitat, com si es pogués entrar a la piscina per l'escala i sabent que hi havia aigua. Començar a treballar amb els projectes volia un canvi més radical, un salt a la piscina sense possibilitat de provar prèviament si hi havia aigua o si aquesta estaria massa freda. En quart lloc, el *programa CA/AC* permetia compartir experiències amb els companys perquè tots podien dur a terme les mateixes *dinàmiques o estructures*, en canvi els projectes de l'*emoció de conèixer* eren propostes més singulars. Tot i així, com veurem al llarg de la història, es van anar generant les accions suficients per a que finalment la *taca* s'expandís a totes les aules i per a que hi hagués infraestructura al propi centre per a autogestionar-les. Aquestes accions tenen la seva culminació en la creació de la *comissió d'inclusió* tal i com veurem a 95. *La comissió d'inclusió* i al 120. *Plantejament del futur de la comissió d'inclusió*.

La tercera de les situacions en què es va fer palpable aquest *model*, té un caràcter diferent al de les dues anteriors. Aquesta forma d'expansió, no es va quedar només en les pràctiques dutes a terme a l'aula sinó que també va arribar a l'òrgan de gestió. Aquesta va ser una forma de plantejar canvis que va arribar a l'equip directiu a través de la figura de la Margarida, acompanyada en diverses situacions de la psicopedagoga. A finals d'aquell curs la Margarida va passar a ser membre de l'equip directiu de l'escola en qualitat de subdirectora. Aquesta va ser una altra de les circumstàncies, que com dèiem van generar una nova situació al centre i han estat fonamentals pel

---

(353) Tot i que com veurem més endavant a 106. *Uns projectes frustrats*. No tot és possible l'equip directiu va pressionar perquè es portés a terme a nivell de cicle.

procés vital del Jan. Sent membre de l'equip directiu se li obria davant un camp més ampli de possibilitats que en el rol de tutora.

A causa del fet que havia acompanyat a la Margarida molt de prop en el procés de canvi de la seva aula, el vincle establert era cada vegada més estret. Havent debatut tantes hores sobre diversos aspectes, el discurs començava a ser compartit. La Margarida havia entrat en la mirada vers una escola inclusiva i, a més a més, començava a creure que era possible anar-hi caminant (ella ja havia pogut viure una experiència que hi tenia una tendència accentuada). Aquest fet va contribuir a que des de l'equip directiu cada vegada de forma més significativa es replantegessin la possibilitat de dur a terme més canvis. L'expansió de la *taca d'oli* que aquest fet va suposar no corresponia només al nombre de persones implicades, sinó també al nombre de canvis a dur a terme. La possibilitat de dur a terme determinades accions per a transformar l'escola cap a una escola més inclusiva es va ampliar significativament.

#### 48. La negociació.

---

Una altra de les circumstàncies que com dèiem van generar una nova situació al centre, és que a raó d'aquesta relació establerta amb la Margarida i amb la psicopedagoga de l'escola, em van demanar que seguís almenys un curs més a l'escola perquè necessitaven algú que els guiés en el procés de canvi. Afirmaven que sinó "*no ens hi veiem amb cor*"<sup>354</sup>(Psicopedagoga escola<sup>355</sup>). Amb molt convenciment, volien que la direcció del centre se significués per la tendència cap a una escola més inclusiva, una escola de més qualitat i per aquest motiu necessitaven ajuda. Amb aquesta finalitat em van demanar que em convertís en un consultor de l'equip directiu. En aquell moment ja coneixia l'equip directiu perquè com hem explicat (a 41. *Un inici antropològic: la creació d'un context de col·laboració*) m'hi havia reunit algunes vegades en companyia de la psicopedagoga per a la planificació d'algunes qüestions. En aquestes primeres trobades que havíem mantingut ja els havia expressat en diferents ocasions, de la mateixa manera que ho feia amb la psicopedagoga i la Margarida al passadís, la necessitat de fer *la taca* més gran, la necessitat que aquesta expansió no fos només relativa al nombre de persones implicades<sup>356</sup> sinó també i, sobretot, al nombre d'accions. És a dir, que el caminar cap a una escola més inclusiva necessitava de més canvis que l'estructuració cooperativa de les aules, tot i entendre que aquest era bàsic.

Una de les circumstàncies que es donava en aquest punt era que a diferència del que l'equip directiu del centre pretenia, que era marcar un rumb general per a tot el centre, la nostra fixació particular era la millora de la inclusió del Jan i de la Irene. Nosaltres enteníem que eren els casos considerats més difícils d'incloure, eren els infants que estaven tancats a l'USEE, els que tenien els drets més vulnerats, els que estaven més indefensos. Per tant, almenys per a ells era necessari replantejar a fons diversos aspectes didàctics i d'organització de centre. Nosaltres hipotitzàvem que la millora de la inclusió podia ser la millora de la seva vida, tal i com havien afirmat les seves famílies: "*quan està millor és quan fa les coses amb normalitat*"(Mare Jan<sup>357</sup>). Així doncs, per a incorporar-nos al centre com a assessors era necessari pactar prèviament algunes condicions. Condicions que ja havia manifestat en diferents trobades que havíem mantingut amb la psicopedagoga. Per tant, es pot dir que en certa manera la negociació amb el centre es va dur a terme de la mà de la psicopedagoga, que era qui sempre manifestava el seu interès en que m'anés incorporant al centre. Ella va ser qui va organitzar la trobada amb l'equip directiu.

Aquesta, però, va ser una negociació ben diferent a la que s'havia produït a l'inici d'aquell curs, de forma oral,

---

(354) Entenem que el fet no és que no se sentissin capaces però com que molts dels canvis que s'havien de dur a terme havien estat proposats per nosaltres, se sentien més segures si les acompanyàvem en aquest viatge.

(355) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(356) Que era una acció per la qual ja treballaven gràcies a que des del GRAD es va buscar la manera de fer l'assessorament sobre l'aprenentatge cooperatiu a tot el claustre.

(357) Àudio 3. Pare i mare Jan\_1/Entrevista inicial.

només amb la psicopedagoga, sense cap formalitat i establint únicament el meu accés com a observador. Aquesta negociació va ser amb tot l'equip directiu, per escrit, amb molta més formalitat. Durant la reunió es va formular concretament la demanda del procés de col·laboració, es va negociar i delimitar quin era el rol de l'assessor i quins en serien els participants, quins serien els problemes que es volien abordar i a través de quins continguts es faria, quins elements estructurals eren necessaris, etc.

El document (annex 11) que es va fer servir per treballar a la sessió de negociació era un document proposat, per no iniciar la negociació des de zero. Aquest document sorgia de l'anàlisi que havíem anat fent al llarg dels mesos d'estada a l'escola, per tant era un document que en certa manera ja sorgia de les seves demandes, interessos i preocupacions. Recollia, a més a més, els nostres interessos de recerca.

Com dèiem al tractar-se d'un document de base per a la discussió, va donar lloc a que els membres de l'escola poguessin matisar alguns aspectes, fer algunes propostes, mostrar acords i desacords, poguéssim debatre algunes qüestions i n'intentéssim establir d'altres. Aquesta és una breu mostra de com va ser aquesta sessió de negociació: *"bé, però aquí diu un projecte inclusió pels infants de l'USEE i no seria tots els de l'USEE sinó el Jan i la Irene"* (Cap d'estudis). *"Jo penso que el que volem fer és millorar la inclusió d'aquests dos però també de tots... Com millorar les pràctiques inclusives, perquè tenim molt alumne nouvingut, alumnes amb problemes... tots aquests com els podem incloure..."* (Subdirectora). *"Ja però procurant que l'aula sigui més inclusiva per a aquests dos també ho serà per a tots"* (Assessor UVic), *"ja però jo el problema que hi veig és que la resta de mestres jo no sé si voldran!"* (Director). *"Nosaltres tindrem una sort amb això a l'hora de dir-ho a la gent, tenim una experiència molt real, la de la Margarida. És diferent que si no haguéssim fet mai res i ara els demanessin que comencin a fer coses"* (Cap d'estudis). *"En aquest sentit jo crec que és bo que ara tu (referint-me a la Margarida) siguis de l'equip directiu perquè sinó a vegades quan és l'equip directiu que planteja aquestes coses...et diuen fes-ho tu! Doncs en aquest cas pots dir: sí, ja ho he fet. Ara...si les tutores no volen sobretot no hem d'obligar a ningú"* (Assessor UVic). *"No, jo no crec que no vulguin. Han d'entendre que això no és més feina"* (Cap d'estudis). *"Per això deia de dedicar-hi una hora perquè les tutores no tinguin la sensació de que és més feina...sinó que és una hora en que es fa un altre tipus de treball, i jo si voleu puc anar una hora amb cada una i veure què fem, ajudar-les a planificar..."* (Assessor UVic). *"Bueno ara com a equip directiu hauríem de pensar com li diem a la tutora del Jan"* (Subdirectora<sup>358</sup>). Al final de la reunió de negociació l'equip directiu tenia unes sensacions molt positives pel treball que iniciaven i per l'establiment de la col·laboració amb la Universitat: *"amb el Pere Pujolàs ja ho vam dir que és com un intercanvi això. Nosaltres si que us aportem a vosaltres però vosaltres també ens aporteu a nosaltres. És que és la clau de la cosa que tots en sortim beneficiats"* (Psicopedagoga escola), *"i lo més bo que els beneficiats també són els alumnes, és lo més bo de tot, el fi últim"* (Subdirectora<sup>359</sup>). Finalment, es va arribar als acords que el document plantejava tot i que com veurem a 64. *Trobades amb les mestres amb més necessitat de suport específic* per un mal entès, algunes de les parts no es van poder dur a terme tal i com s'havia establert.

Aquest va ser l'inici d'una col·laboració que es va allargar durant tres anys més, en la qual un element important era que compartíem aspectes cognitius, de percepció, de concepcions, emocionals, i amb el pas del temps fins i tot d'amistat. Em vaig sentir molt a gust amb les mostres d'acolliment que sempre em van mostrar, i amb la humilitat i voluntat de millora que demostraven. Per la seva banda, l'equip directiu es va sentir còmode amb les nostres propostes, plantejaments i el tracte rebut. La complicitat cada vegada era més gran, hi havia entesa com quan els músics de jazz toquen junts.

---

(358) Àudio 81. Equip directiu/Negociació.

(359) Àudio 81. Equip directiu/Negociació.



Tal i com hem exposat a 41. *Un inici antropològic: la creació d'un context de col·laboració*, en la mesura del possible, ens reuníem amb la psicopedagoga de l'escola, a fi repensar la vida del Jan i la Irene al centre. Aquests intercanvis tenien un caràcter tant teòric com aplicat. Partint de la realitat que es vivia al centre procuràvem transformar les directrius més teòriques en pràctiques contextualitzades. Amb certa freqüència gestionàvem i generàvem propostes que posteriorment oferíem a mode d'idees a les persones que pertocava. Les reaccions davant d'això podien ser dues: que les persones a les que s'oferia s'afegien a la planificació per a concretar-les i convertir-les en pràctiques específiques o bé que preferissin restar-ne al marge.

Tot i que la Frederica havia preferit no participar mai en les propostes que se li havien ofert<sup>360</sup> (o cercava de demorar-les al màxim), en aquesta ocasió la persuasió de la psicopedagoga de l'escola va ser tal que finalment, tot i que va seguir sense voler col·laborar-hi, va accedir almenys a cedir un espai a fi que els infants del seu grup poguessin participar de l'activitat que es volia organitzar. Aquesta activitat va néixer fruit de les trobades a l'USEE amb les vetlladores i amb la psicopedagoga de l'escola. Volíem que els companys de la classe del Jan baixessin a l'USEE. Ens semblava que podia ser una bona experiència per a que els infants s'apropessin al Jan i ell als seus companys en un entorn més habitual per a ell, per tant, un entorn que li pogués oferir més seguretat. Aquesta idea sorgeix en part<sup>361</sup> de la situació que el Jan vivia quan entrava a la seva aula de referència. Quan entrava a la seva aula no hi aguantava massa estona i els seus companys se'l miraven com un desconegut. Per tant, pensàvem que si els donàvem l'oportunitat d'apropar-se i permetíem als seus companys conèixer el Jan i l'espai on estava dia a dia, podia ser una primera passa per millorar la seva relació.

Arribats ja a finals del mes de maig (2007), vam aconseguir doncs, que els infants poguessin dur a terme l'activitat que els vam preparar. Com dèiem, la tutora no s'hi va implicar però almenys va cedir l'espai per dur-la a terme i va permetre als infants que sortissin de l'aula per anar a l'USEE. Per al desenvolupament d'aquesta activitat els infants es van dividir en grups de sis. Mentre un grup estava a l'USEE la resta seguia a l'aula amb la seva tutora. Ja a l'USEE, els companys del Jan hi entreven molt expectants. No tenien massa clar perquè se'ls havia convidat a aquell espai ni què se'ls proposaria fer. Mentre les vetlladores els acollien, el Jan estava assegut a terra picant repetidament amb una peça metàl·lica. Els companys del Jan tenien l'atenció dividida entre el que les vetlladores els explicaven i l'observar, amb cara estranyada, el que el Jan feia.

És important matisar que amb aquestes activitats perseguíem la possibilitat d'induir algunes reflexions com podien ser que existeixen diferents formes de comunicar-nos, que ho podem fer sense les paraules, que n'hi ha de socialment establertes, etc. però que la principal finalitat era que el Jan i els seus companys poguessin compartir una estona agradable i que hi pogués haver apropament, contacte. Les activitats que es van proposar als infants van ser dues. La primera consistia en cantar sense paraules. Mentre estaven tots asseguts a terra en semicercle, inclòs el Jan, un infant sortia davant, escollia una targeta que li proposaria una cançó i l'havia de cantar sense paraules per a que els seus companys endevinessin quina era. L'infant que l'endevinava era el que agafava una targeta i seguia amb el mateix procediment. Les vetlladores del Jan i la Irene donaven constantment reforç positiu a tots els infants. Ja iniciada l'activitat, el Jan, arrossegant-se per terra es va anar situant al centre de semicercle, va agafar una targeta i la movia escoltant el soroll que feia. Quan algun infant endevinava la cançó que el company havia cantat, la cantaven tots plegats. Mentre els infants cantaven, la vetlladora ensenyava al Jan la targeta amb el dibuix identificatiu de la cançó. Quan els infants cantaven el Jan parava i posava el cap com si escoltés, a la targeta però, no li feia massa cas.

---

(360) Les propostes que se li havien ofert fins al moment eren de dos tipus. Primerament es va demanar la seva participació en l'elaboració i aplicació d'activitats que permetessin la inclusió del Jan però davant les seves elusions es va passar a dissenyar activitats i proposar-li que en fes almenys l'aplicació.

(361) En part de la situació que el Jan vivia a l'aula, i en part d'un referent compartit amb la psicopedagoga que eren les experiències que exposaven Stanback i Stainback (1999).

Al cap d'una estona, cansat d'estar a terra, el Jan es va aixecar i va donar tres voltes per l'USEE. La seva vetlladora el va agafar pel braç i el va ajudar a seure entre ella i una de les nenes del grup. Acte seguit, mentre un dels infants va demanar temps per preparar-se la cançó, la vetlladora del Jan va dir: *“va, Jan a veure si cantes tu ara”* (Vetlladora Jan 1er<sup>362</sup>), i li va cantar a l'orella una cançó. Tothom estava expectant, i quan la vetlladora va acabar de cantar-li a l'orella, el Jan va començar a fer sons, com havien fet els seus companys, però no es va poder identificar cap cançó. La vetlladora li va dir: *“no Jan no és aquesta”* (Vetlladora Jan 1er<sup>363</sup>), però els seus companys el miraven i escoltaven intentat endevinar quina cançó cantava. El Jan no va tenir una segona oportunitat perquè quan va acabar de cantar i ningú la va endevinar, la vetlladora veient que el seu company ja estava a punt va dir: *“ara si? ja la tens?”* (Vetlladora Jan 1er<sup>364</sup>), i l'activitat va prosseguir amb aquest infant. Quan el Jan es va cansar, es va tornar a aixecar i va tornar a donar voltes. Hi va haver dos moments en els que es va repenjar al cap de dos companys, amb les dues mans. Aquests no sabien massa com reaccionar, restaven immòbils davant aquella situació que desconeixien. Acte seguit continuava caminant i tots reien perquè els feia gràcia la situació. El Jan només s'hi va recolzar, ni els va esgarrapar ni tibar els cabells com feia sovint quan era a l'aula. No obstant, quan el Jan va seguir voltant hi va haver algun dels seus companys que controlava tota l'estona on era per no trobar-se en aquella situació. Quan el Jan s'acostava ell es retirava. Lògicament no tots els presents ho vivien de la mateixa manera. *“La gran majoria no s'estranyaven gens quan el Jan s'aixecava, cridava i donava voltes. A alguns els feia respecte perquè s'acostava mossegant-se la mà o els tocava el cap, potser s'esperaven que els pessigués o alguna cosa”* (Vetlladora Irene,<sup>365</sup>).

Per a la segona activitat les vetlladores van repartir als infants uns antifàços que ennuvolaven la visió. La intenció era que s'haguessin de servir d'altres sentits. Acte seguit es va demanar als infants que pensessin en l'animal que més els agradés. *“A partir d'ara serem aquests animals, i què hem de fer? Hem de caminar igual que l'animal que som. A veure quina olor fa aquest animal? A veure oloreu-vos? I què menja? I on viu? Ara som un animal eh!, que fa algun soroll aquest animal?”* (Vetlladora Jan 1er<sup>366</sup>). Els infants sense poder parlar, anaven reproduint les consignes de la vetlladora. Reien, interaccionaven entre ells, es tocaven, etc. Per acompanyar l'activitat la vetlladora els va posar música. El Jan donava voltes per l'USEE sense interaccionar amb ningú, escoltava la música.

La següent proposta per acabar aquesta activitat va ser que sortissin al pati i en un gran mural plasmessin amb diferents materials (papers de colors, pintures, etc.) el que havien sentit. *“Una cosa molt curiosa dels de primer és que quan els hem dit per dibuixar i pintar el que havien sentit o l'animal que havien representat, s'han quedat saturats i preguntaven: el dibuixem? De quin color? En el moment en el que se'ls deixa fer alguna cosa més lliure no saben què fer! Estan tan habituats a les consignes i a ser advertits, a seguir el camí que se'ls demana que demanaven fins i tot el color. Estan habituats a que tot els vingui marcat, a que els donin pautes per tot. Això mata la seva creativitat. Després quan els hem dit que ho podien fer com volguessin ja s'han alliberat una mica però...”* (Vetlladora Irene<sup>367</sup>). Mentre els infants pintaven el Jan va estar una estona voltant pel pati amb unes nenes de P5 que sempre l'agafaven, una per banda, i el feien anar on volien. Quan se'n va cansar, va anar cap a la zona on els seus companys estaven pintant el mural i es va asseure allà al costat. Ja assegut agafava i deixava anar contra el terra una corda que hi va trobar.

Els companys del Jan es van divertir i van compartir unes activitats amb ell durant més estona del que estaven habituats. Cada grup va estar entre trenta i quaranta minuts a l'USEE realitzant aquestes activitats. A banda de poder mantenir un contacte amb el Jan més perllongat de l'habitual, van poder conèixer l'espai on aquell infant, que de tant en tant anava a la seva aula, passava l'estona quan era a l'escola. Conèixer l'espai on estava el Jan, quan des-

---

(362) Vídeo 2. Companys i Jan/Visita USEE.

(363) Vídeo 2. Companys i Jan/Visita USEE.

(364) Vídeo 2. Companys i Jan/Visita USEE.

(365) Àudio 256. Vetlladores/Sessió treball.

(366) Vídeo 2. Companys i Jan/Visita USEE.

(367) Àudio 256. Vetlladores/Sessió treball.

prés dels cinc minuts que a vegades estava a l'aula desapareixia, va donar l'oportunitat de parlar d'ell i de la seva vida a l'escola. Van apropar-se d'una forma molt gradual i distesa al dia dia del Jan. Se'ls va donar l'oportunitat de parlar, de parlar d'ell, d'apropar-s'hi i descobrir que no sempre era agressiu. El van convertir per uns breus instants en protagonista, en centre d'atenció. Els companys del Jan van agrair aquesta oportunitat, perquè a banda del fet que es van divertir amb les activitats que se'ls va proposar, van poder fer una petita aproximació al Jan, amb molt de respecte, però sobretot satisfent algunes de les seves curiositats. Aquella realitat que desconeixien els generava interrogants als que no havien tingut mai resposta. Aquest, va ser un primer apropament que tot i que no tingués continuïtat, en el fons, va provocar que el curs següent, tot i que la situació del Jan a l'aula fos semblant, alguns infants ja s'hi acostessin una mica més.

El Jan no va estar sempre pendent del que succeïa dins l'USEE, en alguns moments es va posar assegut a terra al marge de tot o a caminar de cantó a cantó (com feia habitualment). Però a l'estar a un entorn que per a ell era conegut, tot i la presència d'alguns dels seus companys i molt més moviment del que hi havia habitualment, va estar sempre molt tranquil. Aquest fet era important també per iniciar un camí cap a la relació amb els seus companys.

Aquesta activitat, es va fer amb els infants de primer i amb els de tercer (classe Irene). La valoració de les vetlladores va ser més positiva amb els nens de la classe de la Irene. Aquest fet tenia certa lògica i és que els infants de la classe de la Irene hi estaven molt més sensibilitzats. Hi havien compartit moltes més hores i hi mantenien una relació molt més estreta. Completament diferent a la que el Jan tenia amb els seus companys.

*“Els murals els vam penjar a fora de l'USEE perquè així tothom els podia veure. Els nens s'acostaven amb els pares a mirar-ho i algun fins i tot tocava les textures. La gran majoria dels nens de primer quan marxaven es quedaven per aquí el pati i els deien als pares mira què hem fet i lo bo és que els explicaven una mica també perquè. (...) Va ser una petita forma d'aproximar les famílies a l'existència de l'USEE, i si parlen de les discapacitats i del que han après de comunicació tal i com es pretenia amb l'activitat, els nens aprenen, integren i ho fan extensiu als pares” (Vetlladora Irene<sup>368</sup>).*

### 50. Un inici de curs desafortunat.

---

L'inici del curs 2007-2008 (el Jan feia segon de primària) va estar marcat per diferents fets que van provocar que fos un inici de curs tan complicat com ningú hagués desitjat i molt menys planificat. L'inesperat canvi de centre tant de la psicopedagoga com de les dues vetlladores va suposar un trasbals organitzatiu al que calia donar resposta amb urgència degut a que el curs ja s'havia posat en marxa. El centre en general estava sense psicopedagoga i el Jan i la Irene en concret estaven sense vetlladora. La baixa de la psicopedagoga suposava que no hi havia ningú que s'encarregués específicament de l'organització i posada en marxa de l'USEE. Per tant, qui va assumir aquesta responsabilitat va ser el director de l'escola qui, sobrecarregat i desbordat per l'engegada del curs, afirmava que *“primer hem d'engegar tot lo altre i després ja anirem a per l'USEE...de moment estem buscant gent”* (Director<sup>369</sup>). Afortunadament no van passar més de dues setmanes sense trobar vetlladora tant per al Jan com per a la Irene. No obstant, disposar de dues vetlladores (la Reme i la Lluïsa) noves suposava que els infants havien de prendre contacte amb dues persones desconegudes i aquestes persones havien de començar a conèixer el Jan i la Irene de zero. A més, un altre dels elements clau d'aquest canvi era que es perdia tot el treball previ que s'havia realitzat amb les vetlladores anteriors (sobretot en relació a la mirada/concepció i tracte als infants), així com també es desconeixia com seria la nova psicopedagoga.

Ja des del dia que es van conèixer, al Jan li va costar molt adaptar-se a les formes d'aproximació, el tipus de contacte, els tons de la veu, etc. de la Reme. Per la seva banda la Reme vivia amb molt desconcert la forma de ser del Jan. No comprenia el perquè de les seves reaccions, i consegüentment tenia moltes dificultats per a aproximar-s'hi. El Jan solia respondre de forma nerviosa. La Reme s'hi acostava, l'agafava pel braç, intentava que deixés de moure's. Ell intentava desfer-se'n, ja fos estivant, mossegant i/o esgarrapant. Sovint, vençut per la superioritat de la força de la Reme, el Jan parava de moure's i descarregava els seus nervis mossegant-se la mà. Per al Jan perdre la vetlladora del curs anterior va suposar un gran canvi. No es sentia tan còmode, estava molt neguitós. Aquesta va ser una tònica que va començar aquell dia però que es va mantenir amb constància al llarg del temps que van estar junts.

El primer dilluns en què ja hi va haver vetlladores i per tant el Jan i la Irene van poder començar el curs, vaig assistir tot el temps que vaig poder (dues hores i mitja) a l'USEE per tal de seguir observant-los, però també amb la intenció de conèixer i acollir les noves vetlladores. Durant aquest espai de temps vam estar conversant a fi que poguessin conèixer una mica als infants i com era la seva vida al centre. Un dels aspectes sobre el qual no vaig fer massa incidència va ser el treball recollit al PEI que seguien aquests infants. Creia que això pertocava a la MEE i l'educadora, i sabia que tenien assignat venir a l'USEE a primera hora de la tarda. Confiava que aquella tarda vindrien perquè ja hi havia els infants (ja que mentre no hi eren perquè no tenien vetlladora no havien aparegut pel centre). Mentre la MEE i l'educadora duien a terme les seves activitats, les vetlladores sempre tenien hora lliure, però aquell tarda els havíem demanat si podien venir a l'escola una mica abans a fi de conèixer a les professionals de l'USEE. Vam realitzar-los aquesta demanada perquè pensàvem que així la MEE i l'educadora els podrien explicar una mica què era el que feien. Les vetlladores van arribar a l'escola a tres quarts de quatre, però la MEE i l'educadora en van fer cas omís i no els van comentar res. Per la seva banda les vetlladores no van gosar demanar res perquè es sentien encara massa desubicades, amb un punt de tímidesa i inseguretada. Quan a les quatre vaig arribar a l'USEE les vetlladores estaven força crispades, neguitoses i manifestaven que ningú els feia cas *“el director ha vingut un moment a primera hora del matí i ja està, però no ens ha explicat res i les MEE s'han presentat i ja està, han marxat...”* (Vetlladora Jan 2on<sup>370</sup>). En sentir això vaig sortir corrents per veure si les trobava

---

(369) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(370) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

abans que marxessin de l'escola, i així va ser. Les vaig aturar i els vaig comentar que en aquell moment eren qui tenien certa responsabilitat vers el Jan i la Irene, qui més coneixia el funcionament de l'USEE, qui havia establert què fer-hi i, que seria bo que ho expliquessin a les vetlladores que acabaven de començar. La MEE i l'educadora es van mirar i sense massa ganes van tornar cap a l'USEE. Un cop allà van exposar a les vetlladores que el pròxim dia ja els explicarien com funcionava tot i van marxar. Lògicament aquesta resposta no va tranquil·litzar massa a les vetlladores que seguien sense saber què fer amb el Jan i la Irene. Situacions com aquesta van ser les quals van provocar que la vetlladora del Jan afirmés que *“ens vam haver d'espavilar totalment. T'haig de dir que l'ajuda més important que vaig tenir va ser per part de la mare. Em va portar un paper amb el que feia el Jan i el que havia de fer si tenia una crisi,.. amb dos o tres folis les pautes del Jan”* (Vetlladora Jan 2on<sup>371</sup>).

#### 51. Un camí encetat però sense continuïtat.

---

Tal i com acabem de veure, l'inici d'aquell curs no va ser fàcil. A més, el Jan havia perdut tot el contacte que havia mantingut amb els seus companys. Havia passat tot l'estiu i havia començat el curs escolar dues setmanes més tard que la resta. Aquests no obstant, no eren els únics motius pels que el Jan seguia mantenint molta distància amb els seus companys.

La poca implicació de la mestra tutora del Jan sumat a que la MEE i l'educadora no restessin al centre més temps de l'hora en què feien estimulació provocava que el Jan no tingués un responsable ben definit. Per la seva banda la mestra en delegava la responsabilitat a l'USEE i la MEE i l'educadora la delegaven a l'escola. A banda del fet que ningú es responsabilitzés clarament del Jan, aquesta situació provocava també que no hi hagués cap tipus de vincle entre l'aula ordinària i l'USEE. La tutora no li ofería res que fer quan aquest anava a l'aula ni tampoc es preocupava de millorar les relacions amb els seus companys i la MEE i l'educadora es cenyien sempre al PEI que havien dissenyat i difícilment participaven de qualsevol altra activitat. Ni una ni les altres mostraven massa interès en que aquesta situació canviés. Va ser també aquesta manca d'interès, la que el curs anterior va generar que l'activitat 49. *Els meus companys visiten l'USEE* s'acabés portant a terme sense la participació de la tutora del Jan ni de la MEE ni de l'educadora. Així doncs, la falta de participació i implicació de les professionals que rodejaven al Jan, sumat a la desaparició de la seva vetlladora i la psicopedagoga van ser la causa que aquell curs s'engegués sense donar continuïtat a l'activitat duta a terme el maig anterior.

Tot i que aquesta activitat havia ofert l'oportunitat tant al Jan de començar a conèixer el seus companys de classe com a aquests de començar a conèixer el Jan (i les valoracions que en van fer les persones que hi van participar havien estat positives), va quedar oblidada, com sinó hagués succeït. Ningú hi va fer referència ni tampoc ningú va realitzar cap activitat que permetés seguir una mica en aquesta línia. Així doncs, quan el Jan (ja havent iniciat el curs) va anar a la seva aula acompanyat de la nova vetlladora, la situació no va ser massa diferent a la del curs anterior. Si bé és cert que alguns infants (tres) se'l van mirar com a algú no tan llunyà, seguint-lo amb la mirada i buscant el seu reconeixement. Ara bé, tampoc se'ls va donar espai a observar-lo massa estona ni a relacionar-s'hi perquè la tutora els va cridar l'atenció de seguida. No és que pel fet d'haver realitzat una activitat<sup>372</sup> aquests canviessin de cop i en ple la seva relació amb el Jan però sí que hi va haver aquests tres infants que se'l miraven diferent, i que hi van començar a mantenir més voluntat d'interacció. Una voluntat d'interacció molt mediada en primer lloc per la situació, en el sentit que hi interaccionaven de forma ocasional si el Jan els passava pel costat, no el buscaven; i en segon lloc pel respecte al contacte i les agressions, en el sentit que quan el Jan allargava el braç aquests infants s'enretiraven ràpidament perquè desconeixien les seves intencions, ja que la majoria de vegades el Jan pessigava, esgarrapava o tibava els cabells. Es tractava per tant, de contactes molt puntuals i poc duradors com mirar-lo i tocar-lo tímidament o simplement buscar la seva mirada. Cal remarcar però que no va ser la tònica

---

(371) Àudio 48. Vetlladora 2on J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(372) En què els companys del Jan el van poder visitar en el seu espai habitual, més de cinc minuts, en què s'hi van acostar de forma tranquil·la en el marc d'una activitat divertida, relaxada i en què se'ls parlava d'ell. És a dir, una activitat i un entorn lluny del que era la realitat de l'aula.

general del grup, i menys degut a que el Jan va seguir estan inquiet i agressiu dins l'aula ordinària.

Així doncs, la situació de la classe de segon era molt semblant a la del curs anterior tant pel que fa al Jan, als companys, l'activitat de l'aula i la mestra. Quan el Jan entrava a l'aula seguia caminant amunt i avall. Anava a la taula de la mestra i tocava la carpeta de color vermell que la mestra hi tenia, alguna cartera de color, però seguia amb poca interacció amb ningú. Una petita diferència amb l'any anterior va ser que els seus companys coneixent-lo una mica més, quan el Jan s'acostava posaven la mà sobre l'estoig perquè no el tirés a terra. El Jan veient això no els tocava. El que sí que va ser un canvi més significatiu en relació a l'any anterior era la presència de la nova vetlladora, qui en certa manera contribuïa a la irritabilitat del Jan ja que el tracte que li oferia no era ni suau ni agradable sinó que el feia moure i seure a base de força i tibades. El Jan vivia de forma molt angoixant aquesta situació. Agredia i s'autoagredia amb molta més freqüència. Aquell any fins i tot li va sortir una durícia a la mà de les mossegades que es feia.

## 52. Un context de col·laboració: Consultoria/Assessorament a l'equip directiu.

---

Establerts certs acords a través de *la negociació* que havíem dut a terme el juny del curs anterior la relació amb l'equip directiu aquell any va donar un tomb vers una altra direcció i sentit. La relació havia pres una altra consistència i el meu rol al centre es començava a definir. A més, la sobtada baixa de la psicopedagoga del cos de professionals del centre va provocar que la meua figura agafés cos de seguida, ja que l'equip directiu sempre havia confiat molt en la figura de la psicopedagoga a l'hora de marcar les línies educatives del centre<sup>373</sup>. La psicopedagoga havia adquirit un rol com si formés part de l'equip directiu, el seu criteri era escoltat a l'hora de prendre decisions. Aquest buit que la psicopedagoga deixava sumat al convenciment en el discurs de l'escola inclusiva i l'èxit assolit en les pràctiques del curs anterior va generar que l'equip directiu es bolqués amb molta més intensitat sobre la meua figura com a consultor/assessor, un màstil en què recolzar-se i desplegar algunes veles que ajudessin el vaixell a navegar en l'oceà del dia a dia a l'escola. *“Ajuda'ns dóna'ns idees, posem-nos tots a fer un esforç per poder incloure el màxim d'alumnes, el màxim d'hores, el màxim d'activitats”* (Cap d'estudis<sup>374</sup>).

De totes maneres, la baixa de la psicopedagoga ens va suposar un trasbals tant a mi com a l'equip directiu. Pel que fa a l'equip directiu perdia una persona de confiança que els donava seguretat tant en el plantejament com en la introducció de canvis a l'escola ja que si convenia, com va fer amb l'aprenentatge cooperatiu a l'aula de la Margarida, acompanyava a la mestra tant en la planificació com en l'execució de l'activitat. I en el meu cas, perdia a la persona que tant m'havia ajudat a entrar al centre i que tant havia intentat convèncer-me que hi restés almenys un any més per tirar endavant algunes idees ja proposades. Perdia la persona amb qui planificava les accions educatives i qui després les presentava a l'equip directiu, la meua persona de referència al centre i qui feia l'enllaç ja que al cap i a la fi jo era un extern al centre.

La presència d'un assessor extern al centre va ser per a l'equip directiu l'oportunitat de repensar alguns elements estructurals de la seva línia d'escola. En primer lloc, perquè aquesta presència els obligava a disposar d'un espai per a la reflexió, fet que en el dia a dia de les escoles sovint és difícil de trobar ja que sempre hi ha focs a apagar. Aquest era un dels elements que la psicopedagoga de l'escola sempre havia remarcat com a element indispensable per a que l'escola pogués anar caminant cap a la inclusió: *“sí que calen recursos, però sobretot formació, espais de reflexió. Però formadors que s'ho creguin. Heu vingut vosaltres a fer-nos aquest assessorament però si el mateix assessorament ens l'haguessin fet des de l'USEE potser ho haguéssim fet igual. És seure i va i va i va i va! El treball en equip, és molt important... i l'obligació, el compromís perquè sinó t'hi vas arrepenjant. Vosaltres ens hi empenyíeu, i vam optar per aquest compromís. Sense algú que empenyi baixa molt la intensitat. El dia a dia de*

---

(373) La psicopedagoga d'aquesta escola va treballar durant molt temps i intensament perquè la línia educativa de l'escola fos la d'una escola inclusiva i de qualitat.

(374) Àudio 81. Equip directiu/Negociació.

*l'escola t'absorbeix. El temps, si no tens temps... però si tens ganes i algú t'acompanya i t'hi obliga una miqueta es va fent*"(Psicopedagoga escola<sup>375</sup>). En segon lloc, perquè al tractar-se d'un actiu procedent del món universitari disposava d'un banc de coneixement diferent que els ofería elements d'anàlisi i d'acció. *"La inclusió com a tal no la vam començar a treballar fins que vàreu venir vosaltres. A la Irene se li va començar a treballar abans perquè venia la noia de la ONCE però ens quedàvem sempre a parvulari perquè era molt més fàcil per la manera de treballar; per tot. Però en el moment de passar a primer es tallava i va ser el que va passar amb el primer nen que vam tenir que quan va fer primer el van portar a un CEE. Passes d'una idea de dir no poden venir aquí, arriba la Irene i dius que es pot atendre a parvulari i arribeu vosaltres i dieu el que dieu, que sí que es pot. Clar l'ajuda real la vam tenir de la noia de la ONCE a parvulari i vostra perquè no teníem l'ajuda de l'EAP perquè ella no sabia tot lo necessari i va dient fem això i fem allò però ella saber de quina manera atenem al nen a dins de la classe no ens ho pot dir. No sabia dir-nos de quina manera adaptem la classe per poder-los atendre, que és aquí el canvi. El canvi de mentalitat que ens vareu fer vosaltres, molt bé, un salt. Si que dèiem que a infantil vale però a primària, què podem adaptar per aquests nens? I realment vosaltres ens ho vareu fer possible. El canvi de xip el vareu fer vosaltres. Es va ajuntar també que nosaltres teníem ganes de fer coses, i no sabíem com fer-les, que amb tots els professionals que teníem al voltant no ens n'acabàvem de sortir i quan tu sens la gent de la UVic, penses que són molt teòrics i justament no perquè vosaltres ens vareu portar molt a la pràctica i nosaltres ens vam sentir molt recolzats. A més, tu venies amb unes propostes molt concretes. Ningú ens havia fet unes propostes molt concretes. Perquè ens ajudàveu molt. Jo m'he sentit recolzada i molt escoltada per vosaltres*"(Psicopedagoga escola<sup>376</sup>).

Un dels primers i dels més importants elements que l'equip directiu va extreure de l'anàlisi de l'organització de la seva escola va ser adonar-se que feia molt de temps que es definien com a escola inclusiva però que no ho eren. Recordo encara com si fos avui, les seves cares d'entre confusió, desconcert, aquella cara que hom posa quan s'adona d'alguna cosa. L'afirmació de la cap d'estudis va ser: *"fa molt temps que ens definim com a inclusius perquè els tenim aquí però no ho som"*(Cap d'estudis). I la subdirectora hi va afegir *"ara m'adono que estàvem orgullosos del que fèiem abans que arribéssiu vosaltres i arribeu vosaltres i ens dieu el que estem fent no és inclusió. M'ha quedat gravat això de que estan integrats però no inclosos"*(Subdirectora<sup>377</sup>). Aquestes cares, però, van contrastar de forma harmònica amb la cara de motivació, d'il·lusió pel nou repte de canviar un seguit de coses, per aconseguir ser més inclusius. I així va ser, des d'aquell instant assolir aquella fita va passar a ser una de les seves principals preocupacions i per tant la base de tots els canvis posteriors. La seva predisposició, voluntat i humilitat va ser admirable ja que ràpidament la resposta va ser *"bé, doncs sinó ho som, què hem de fer per ser-ho?"* (Cap d'estudis<sup>378</sup>).

Al llarg de les diferents reunions de coordinació el que preteníem era repensar l'escola (sempre partint del que els infants ens manifestaven, tal i com veurem a 56. *Escoltem la veu dels infants*) de manera que tendís cada vegada més cap a una escola de més qualitat. En aquest sentit, i sempre partint també del que era la realitat d'aquest centre en concret, procuràvem oferir a l'equip directiu criteris que els permetessin analitzar i repensar des de noves òptiques l'entorn, l'organització del centre, les concepcions i les pràctiques que s'hi duïen a terme a fi de poder establir quins elements, més enllà de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, ens havíem de replantejar.

Al no tractar-se únicament de plantejaments sinó que volíem que aquests anessin acompanyats de canvis, una de les tòniques més habituals en la dinàmica d'aquestes reunions era que hi hagués també alguns moments de formació. Mostrant-los altres experiències, establint relacions amb la realitat que teníem o analitzant les possibilitats del propi centre, els ajudàvem a pensar com fer-ho. Aquesta situació era deguda a que tot i que en moltes ocasions entenien la idea, creien que era impossible dur-la a terme o no tenien massa clar com fer-ho. Així doncs, en aquestes trobades es donaven situacions com: *"Ostres! Jo estic al·lucinada eh! Però clar això aquí no ho podem*

---

(375) Àudio 63. Psicopedagoga escola Jan, inicis/Entrevista origen, procés.

(376) Àudio 63. Psicopedagoga escola Jan, inicis/Entrevista origen, procés.

(377) Àudio 83. Equip directiu/Sessions de treball inicials.

(378) Àudio 83. Equip directiu/Sessions de treball inicials.

*fer, aquesta gent en sap molt i tenen molt recursos”*(Subdirectora). *“Que no Margarida, que ja ens ho va dir que a mi aquesta frase em va quedar clavada: No és qüestió de diners, és qüestió d’idees”* (Psicopedagoga escola). *“jajajaja molt bona, tens tota la raó, això que us he ensenyat ara no val diners val idees i gent que ho vulgui fer. La gent diu oh és que no tenim recursos. Hi ha bons projectes que jo he vist a Itàlia s’han fet sense recursos. Amb gent que té ganes i idees per fer-ho. Per tant no ens preocupem, les ganes les tenim i les idees les trobarem”* (Assessor UVic). *“És veritat, és veritat, que jo sempre estic pessimista. Hem de fer alguna cosa!! Ens has d’ajudar!”* (Subdirectora). *“Bé, reproduir-lo igual potser no però hi ha coses que les podríem adaptar, agafar la idea de base. Ara bé, per exemple per dur a terme projectes com aquest una cosa molt important és que has d’estar viu! Has d’estar molt predisposat a escoltar el que diuen els nens, perquè si ells et diuen això és un joc i tu en comptes de pensar que els podries ensenyar els jocs de l’antiguitat t’estàs a dir: no! Això era per escalfar el llit! Ja se t’ha passat l’oportunitat...”*(Assessor UVic). *“Sí sí sí sí ja t’he captat la idea”* (Subdirectora<sup>379</sup>).

En alguns moments però, degut als dubtes i inseguretats que el procés de canvi provocava, no només sorgien preguntes sobre la possibilitat del canvi o de com realitzar-lo sinó també sobre el per a què o la necessitat de fer-lo. És a dir, emergien dubtes i reticències sobre qüestions que semblaven ja superades com la necessitat d’una escola inclusiva. No obstant, no podem dir que trontollessin les idees bàsiques del tot perquè hi seguien apostant però sí que aquest fet generava que durant les reunions també treballéssim a partir de raons per a una escola inclusiva de caire ètic, sociològic, psicopedagògic (en la línia del que fa Pujolàs, 1996), a partir de la veu dels propis infants del centre, o a partir de l’anàlisi de les millores que s’havien vist en els petits canvis fets, etc. a fi de reforçar les inestabilitats que sorgien.

Quan el tema a tractar era la possibilitat de realitzar un canvi i com fer-ho adoptava diferents estratègies en funció de la necessitat del moment. Aquesta gamma d’estratègies podia ser parlar-los de les possibilitats que tenien com a centre i, a més, ajudar-los a cercar les que l’entorn formal i no formal els podia oferir (els avis, l’ajuntament, els serveis educatius, les agrupacions, els amics, altres professionals de la UVic, etc.). O veure les formes organitzatives que usen els centres inclusius (mestres de suport, comissions, didàctica...), a partir de la documentació existent (publicacions). O conèixer com ho havien desenvolupat en les experiències italianes que vaig poder seguir al costat del professor Cuomo tot analitzant els èxits assolits (organitzacions, casos, esdeveniments concrets, vídeos de les experiències). O exposant els beneficis que els canvis podien suposar per als infants i per tant la conseqüent necessitat de provar-los (planificar, hipotitzar, anticipar possibles reaccions, etc.). O remarquant-los la necessitat de centrar la mirada al que podíem fer com a entorn i no únicament en les característiques dels infants (reflexionar sobre què podia produir determinades reaccions, repensar les barreres del centre, pensar les possibilitats dels infants, etc.). O planificar petites experiències que podrien ser fàcils i que així es poguessin iniciar amb poc temps (veure petites dinàmiques que podien ajudar a l’inici de canvis més estructurals, o la pèrdua de pors, analitzar com ens permetien treballar les competències bàsiques, pensar com les podíem vincular al treball dels continguts de les diferents àrees curriculars, etc.). O l’ús de preguntes controvertides (què prioritzem acabar el llibre de text o que els infants aprenguin? Si realment no podem fer res, què en fem d’aquests infants?). O qüestionar directament algunes accions que es permetien (afirmant que no podia ser que les vetlladores decidissin si portar els infants o no a determinades activitats, l’hora de sortida al pati, etc.). O partint dels seus coneixements previs (sent conscient que la subdirectora ja tenia una base i havia vist els beneficis d’una altra forma de treballar amb l’experiència d’aprenentatge cooperatiu que havia dut a terme (43 i 44), procurava partir de les seves vivències en aquesta experiència per dur-la a pensar en una experiència de treball per projectes, és a dir, que m’intentava situar en la seva Zona de Desenvolupament Proper). La veritat és que van ser moltes i diverses les estratègies que vam dur a terme al llarg de tres anys, i és que les necessitats i situacions també eren de caire molt divers. Sempre amb la finalitat de fer-los creure que es pot, perquè jo ho havia vist amb els meus ulls i sabia que es podia.

Una constant que ens ha acompanyat durant tot el procés de col·laboració ha estat la dualitat entre les nostres

---

(379) Àudio 88. Equip directiu/Sessió treball.



intencions: millorar la vida a l'escola del Jan i la Irene; i les de l'equip directiu: millorar la situació general del centre. Una dualitat que es feia explícita en les reunions quan, per exemple, sovint el director manifestava que *"el que hi hagi per a aquests nens hi ha de ser per tots!"* (Director<sup>380</sup>). No és que a nosaltres aquesta afirmació no ens semblés òptima, al contrari, ens semblava perfecte i molt legítim que tots els infants del centre poguessin gaudir dels canvis que planificàvem, i així ho desitjàvem. Però calia tocar de peus a terra i ser conscients també que ja ens estava costant molt moure elements i canviar pràctiques i rutines per a dos infants com per començar la casa per la teulada intentant fer canviar a tothom. I menys quan el que havíem vist que ens estava funcionant era el *model taca d'oli*. A més, la gran majoria del professorat manifestava forces resistències perquè que no veia amb massa bons ulls alguns dels canvis que es proposaven, així com el discurs inclusiu i involucrar a tothom multiplicava els esforços. Calia fer notar al director que aquesta afirmació (*"el que hi hagi per a aquests nens hi ha de ser per tots!"*) no es corresponia amb el principi d'equitat (LOE en el Títol II), és a dir, que aquells infants amb situacions més complexes (NESE) havien de disposar de més recursos a fi de garantir la igualtat d'oportunitats, que és notablement diferent de la igualtat de recursos. Per tant, sovint havíem de negociar que es prioritzessin determinats avantatges humans, organitzatius, materials, etc. pel Jan i la Irene. Nosaltres érem totalment conscients que la millora inclusiva de les aules d'aquests infants podia suposar la seva participació i progrés però també la de la resta de companys de l'aula i que era quelcom que també desitjàvem tot i que no fos la nostra intenció primària.

De totes maneres, com anirem veient al llarg de la història, vam anar cedint i vam dedicar-nos també a fer extensives algunes de les pràctiques o canvis a tot el claustre. I és que en la gran majoria de trobades que fèiem o accions que realitzàvem la Margarida sempre afirmava *"És que això ho hauria de veure tot el claustre!"* (Subdirectora<sup>381</sup>). Escoltant constantment aquest raonament ens vam adonar que en realitat si ho fèiem extensiu era una forma de donar valor al que s'estava fent i crear una cultura de centre. Ara bé, aquesta dualitat entre les nostres intencions i les del centre ens va suposar un volum més important de feina, ja que vam haver de pensar i gestionar com fer extensius els canvis a la resta del centre (que com explicàvem, ja ens semblava bé contribuir a la tendència inclusiva de tot el centre, tot i no tractar-se d'un objectiu vinculat a la vida del Jan).

Establerta una relació estreta amb l'equip directiu vam fins i tot oferir consultoria sobre temes d'índole molt diversa i que no tenien res a veure ni amb la recerca ni amb la inclusió; aquestes consultes es produïen sobretot quan es tractava de temes crítics sobre els que els interessava una segona visió, com per exemple la possibilitat d'entrar a formar part d'un projecte Comenius<sup>382</sup>. De totes formes, aquestes consultes s'agraïen perquè en el fons era sinònim de confiança en el nostre criteri i una forma de retornar al centre el que ens estava oferint.

Quan vam realitzar la primera *negociació* oficial el juny de 2007 vam pactar molts aspectes, però una de les coses que no vam acordar va ser disposar d'un espai per trobar-nos amb l'equip directiu. Per tant, la col·laboració amb l'equip directiu tenia unes característiques molt concretes:

- Ens reuníem de forma no planificada. Aprofitant que els dilluns era el dia que jo estava per l'escola, si hi havia algun tema que calia debatre o comentar aprofitàvem un espai lliure del que tots disposàvem que era després de dinar. Aquest espai es va perdre el curs següent ja que va passar a ser l'espai ocupat per la *comissió d'inclusió (95)*. Això no va suposar un problema, ans al contrari ja que l'equip directiu va delegar a aquesta *comissió* la gestió dels temes relatius a la tendència inclusiva de l'escola i va quedar alliberat de certs aspectes.
- Les trobades tenien més o menys durada en funció del contingut. És a dir, que hi havia dies que es pro-

---

(380) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(381) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(382) Els projectes Comenius són uns programes d'àmbit Europeu. Es tracta de projectes de treball amb escoles d'altres països d'Europa. En la realització d'aquests projectes es financen trobades de mestres representants de cada escola, per poder intercanviar i compartir diverses formes d'organització, i d'aprenentatge. Aquestes trobades es realitzen un cop a cada escola de les participants. <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/comenius.html>

duïen molt ràpidament perquè les qüestions a tractar eren només a tall informatiu, com hi havia dies que necessitàvem més temps de l'hora de la que disposàvem, perquè discutíem sobre algun aspecte o havíem de prendre alguna decisió.

- La col·laboració amb l'equip directiu sempre ha estat molt mediada per la Maria, la nova psicopedagoga, i per la Margarida (des del moment en què es va incorporar), ja que en la dinàmica escolar sempre resulta molt més fàcil trobar-se amb una o dues persones que amb quatre. Amb la Maria i la Margarida (subdirectora) ens vam reunir moltíssimes més vegades que amb tot l'equip. Aquest fet va agilitzar de forma exponencial el funcionament de la col·laboració amb l'equip directiu.

La Maria contribuïa de forma crucial a aquesta col·laboració. Això era gràcies a que els dilluns disposàvem d'una hora, dins l'horari lectiu, per coordinar-nos (ella i jo), fer el seguiment del que s'estava duent a terme, idear i planificar accions educatives i/o socials, etc. i per tant podia mediar i facilitar la coordinació amb l'equip directiu al llarg de la setmana i/o anar gestionant el que s'hagués acordat. La Maria era la persona idònia per dur a terme aquestes accions ja que restava tota la setmana a l'escola, i a més, era l'encarregada dels temes relatius a l'atenció a la diversitat i el seguiment del que es feia i succeïa amb els infants de l'USEE. Per tant, quan ens reuníem amb l'equip directiu sempre que a la Maria li resultava possible també hi era present ja que enteníem que era una peça clau en la gestió inclusiva del centre.

En el cas de la Margarida afavoria la mediació perquè com a persona, però també en qualitat de subdirectora, sempre es preocupava per la meua presència i benestar a l'escola. Era molt atenta, i cuidava molt les relacions escola-universitat. Els dies que jo anava a l'escola estava molt pendent de mi, i això, conseqüentment, afavoria que compartíssim moltes estones. En certa manera compartir aquests espais amb la Margarida era com fer-ho amb l'equip directiu ja que, tot i que no hi haguessin tots els membres, m'informava dels aspectes tractats en les seves reunions, acords presos, consultes que em volien realitzar, etc. A més, aquests espais ens permetien mantenir moltes discussions, i de les conclusions i/o propostes que en sorgien la Margarida de seguida en comentava la viabilitat, o bé si calia convèncer la resta, com caldria gestionar-ho, quin era el funcionament de la qüestió que discutíem en aquella escola o comarca, etc. Si ella ho veia clar ho transmetia a la resta de l'equip directiu per buscar el consens. Si no ho veia clar em demanava que els ho expliqués jo i convocava una trobada. Aquest tipus de dinàmica era positiva per dues raons. En primer lloc perquè era molt àgil saber directament com ho veia almenys una membre de l'equip directiu, és a dir si les qüestions eren factibles fàcilment o caldria valorar molts més aspectes, i en segon lloc perquè en totes les hores de conversa que manteníem la Margarida entrava cada dia més en el discurs d'una escola inclusiva i cada vegada es sentia més capaç de transmetre'l a la resta sense la meua presència. Ja fos a l'equip directiu, a qualsevol mestre o al claustre.

En els cursos posteriors també hi va haver una negociació cada any tot i que ja no es van formalitzar amb la concreció d'unes condicions per escrit com en el cas de la primera. En l'esdevenir del curs, en les diferents trobades, i fruit de les diferents situacions que s'anaven produint s'anaven concretant i pactant els acords. Aquesta forma de funcionament era pròpiament fruit de la ja instaurada col·laboració amb l'equip directiu. En el marc d'aquesta col·laboració amb l'equip directiu, una altra de les situacions que es va donar, va ser que iniciada la tendència vers una línia d'escola inclusiva, manifestaven requerir per a aquest procés l'acompanyament de la Universitat i, conseqüentment, la necessitat de mantenir-hi el vincle. Amb tot, la nostra intenció va ser sempre procurar que el centre es gestionés de forma autònoma i per tant sentís cada vegada menys aquesta necessitat d'acompanyament. Va ser per aquest motiu, en part, la creació de determinades figures i organismes com van ser 84. *La coordinadora pedagògica* i 95. *La comissió d'inclusió*.

A raó d'aquest fet<sup>383</sup>, en el transcurs de l'experiència el tipus de col·laboració amb l'equip directiu va canviar. Un cop posada en marxa l'organització per a realitzar determinats canvis, i amb la unió d'un grup de persones (com veurem a 58. *Anem a dinar? La creació del grup d'inclusió*) que pensaven sobre com generar la millora inclusiva de les aules del Jan i la Irene (assumint les gestions, planificació i bona part del gruix de responsabilitats) la freqüència de trobades amb l'equip directiu va disminuir considerablement. Amb certa lògica, l'equip directiu va facilitar la transició de funcions ja que aquesta gestió suposava un volum de feina important i la necessitat de la participació de més persones. Que primer el *grup* i després la *comissió d'inclusió*<sup>384</sup> gestionés l'organització inclusiva de les aules i en certa manera del centre no vol dir que l'equip directiu desaparegués, sinó que va adoptar un altre rol. És a dir, que tot i haver delegat gran part de les funcions relatives a l'atenció a la diversitat, l'equip directiu no en va quedar al marge sinó que amb la Margarida fent de pont anaven seguint com transcorrien totes les experiències i continuàvem reunint-nos tant per a decidir determinades formes de procedir, canvis estructurals importants, debatre les propostes del *grup/comissió*, etc. A més l'equip directiu seguia sent qui prenia les decisions últimes.

És remarcable en aquesta història la valentia de l'equip directiu a l'hora d'apostar per una tendència inclusiva i per la creació de la *comissió d'inclusió*, ja que no eren apostes ni fàcils ni superficials sinó que es tractava del que en termes de joc és diu un "*all-in*" (quan s'aposta tot, una aposta total). És a dir, una aposta ferma, sense pronòstic ni cap seguretat de que sortís bé (més enllà dels arguments psicopedagògics del membre de la Universitat), i que d'haver anat malament possiblement n'hagués sortit reforçada la idea contrària. Una aposta que suposava posar-se gran part del claustre en contra degut a la resistència que manifestava al canvi. Un canvi que passava per reestructurar la línia educativa de l'escola i per tant la necessitat de moviments estructurals profunds que implicaven a diversos professionals. Un canvi que no era fàcil i per tant pel que calia coratge.

Tot i col·laborar amb l'equip directiu vaig seguir el treball als *passadissos* amb els diferents professionals del centre compartint experiències, planificant accions, transmetent acords presos en la direcció, etc. ja que com dèiem era una forma d'assessorament que ens ofería diversos avantatges. A diferència dels primers dies, però, la col·laboració amb l'equip directiu i per tant el desenvolupament de noves tasques va provocar l'ampliació del meu cercle de relació (les tutores i més mestres, personal no docent, la cap d'estudis, etc.).

### 53. L'assessorament a l'USEE.

---

Tal i com hem explicat anteriorment (41. *Un inici antropològic: la creació d'un context de col·laboració*) a l'inici de la nostra presència a l'escola passàvem moltes hores a l'USEE per a impregnar-nos de la vida del Jan i la Irene. Compartíem moltes impressions amb les vetlladores, observàvem conjuntament i ens formàvem mútuament. A nosaltres ens interessava molt que en aquell espai també hi hagués assessorament-formació, ja que el Jan hi passava la major part del dia. A més, les vetlladores eren qui més estona estaven amb el Jan, qui hi tenien, potser no un vincle, però sí una relació molt directa. Eren la seva ombra. Per tant, nosaltres pensàvem que elles el podien ajudar a estar millor si eren més receptives i si posaven intenció educativa a les seves accions i no només assistencial.

En la nostra arribada a l'escola (2006-2007), les vetlladores ens van acollir amb molta cordialitat, tot i que restaven molt a l'expectativa. Amb el pas dels dies la confiança va créixer i van començar a valorar molt positivament que algú els dediqués hores, ja que freqüentment manifestaven tenir molts dubtes, sensació de pèrdua constant, desacords amb el funcionament de la inclusió, etc. "*bueno això no sé jo fins a quin punt és inclusió...(...) estem aquí i ningú ens fot ni cas*" (Vetlladora Jan 1er<sup>385</sup>). Al dur cert temps submergides en l'estancat i frustrant funcionament de l'USEE, les vetlladores entenien la nostra arribada com una alenada d'aire fresc. I encara més al

---

(383) Tal i com introduíem unes línies més amunt quan parlàvem de les característiques de la col·laboració amb l'equip directiu.

(384) Com veurem en els capítols posteriors primer es va crear el *grup d'inclusió* (58) i posteriorment aquest va ser institucionalitzat creant la *comissió* (95).

(385) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

tractar-se de l'arribada d'una mirada alternativa i una determinada forma d'aproximar-se a la realitat.

Aquesta mirada alternativa, va suposar una alternativa en la mirada. Una mirada centrada en els infants per aconseguir que deixessin de ser invisibles. Una mirada que a l'hora d'observar ens ajudés a veure-hi més enllà, i no quedar-nos només amb allò superficial. Una mirada que ens permetés per tant, provar a posar-nos a la seva pell per comprendre la seva realitat. És a dir, observar al Jan i no veure només les seves reaccions sinó també què hi podia haver darrera d'aquestes, l'altra cara de la realitat. Una mirada com si ens poséssim unes ulleres fetes d'empatia que ens permetessin veure el Jan i no a un síndrome. Una mirada que ens permetés hipotitzar per a la comprensió dels seus missatges. Una mirada acompanyada d'una oïda disposada a escoltar-lo. Una mirada que ens permetés pensar-lo en positiu. Que ens ajudés a centrar-nos en veure allò que sí sabia fer (a nivell de competències, de relació, d'autonomia).

Érem conscients que per poder ajudar al Jan era important saber què sí sabia fer perquè era des d'aquest saber fer que el podíem tirar per a avançar. En el cas del Jan i la Irene, anomenats des de l'escola com a plurideficients, si els posàvem en confrontació al currículum, el llistat de coses que no sabien fer (i que potser no arribarien mai a fer) era infinitament superior a les que sí, fins i tot en aquelles considerades més bàsiques. No obstant, sabíem que centrar-nos en que algú no parla pot no deixar-nos veure que sí expressa, i que darrera aquestes expressions hi ha un tipus de comunicació que encara que sigui molt bàsica pot ser primordial pel seu benestar i autodeterminació. I així va ser, mentre que a l'inici el discurs que es sentia a l'USEE era "*és molt difícil*", "*no sap fer...*" "*no pot...*" mica a mica es va anar transformant per "*provarem de fer...*", "*potser podrà...*", "*mirem-ho diferent...*" (Vetlladores Jan i Irene<sup>386</sup>). En aquest sentit sabíem que era necessari un canvi en la mirada, en la concepció, per donar lloc a un canvi en l'actitud de totes les persones que envoltaven al Jan i per aquest motiu aquesta va ser una de les nostres principals dedicacions.

#### 54. Una forma d'aproximació i transformació de la realitat.

---

Per tal de conèixer la realitat en la qual estàvem entrant, escoltar al Jan, assessorar i contribuir a transformar-la, era necessari establir uns paràmetres d'actuació. No n'hi havia prou en aproximar-nos a la realitat, calia que tot el que aconseguíssim conèixer servís també per a l'acció. Per a aproximar-nos a la realitat vam procedir a partir de les mateixes directrius que havíem estat aprenent en el seguiment d'infants que duia a terme el professor Cuomo<sup>387</sup>.

Tot i que coneixíem els bons efectes sobre la pràctica educativa d'aquesta manera d'aproximar-nos a la realitat, nosaltres érem novells, i els infants amb els quals ens iniciàvem vivien situacions personals i de l'entorn molt complexes. Vam començar de forma molt gradual. Mica a mica, vam anar coneixent les persones, el terreny, etc, gradualment exposant alguna de les experiències italianes que havíem seguit com a exemple de com s'havien organitzat per conèixer i donar resposta als infants. Passats els primers dies, vam decidir centrar-nos en una de les formes d'actuació més bàsiques. Les directrius per a procedir eren: recollir informació, plantejar hipòtesis, actuar en base aquestes hipòtesis i avaluar els resultats de l'acció que al mateix temps suposaven nova informació que ens permetria realitzar noves hipòtesis, etc.

La nostra intenció era que el treball que vam iniciar a l'USEE amb les vetlladores fos una constant en tots els àmbits de la vida del Jan quan es tractés de descobrir, pensar i millorar la seva situació tant vital com d'aprenentatge. I així va ser, aquesta manera d'apropar-nos i transformar la realitat es va fer extensiva a molts dels entorns de la seva vida (a l'USEE, a l'aula, a casa, etc.) i amb moltes de les persones i professionals que interactuaven amb

---

(386) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(387) Nosaltres vam tenir la sort d'aprendre'n treballant directament en el seu equip, però es tracta de formes d'aproximació a la realitat que es poden consultar a: Cuomo (1999, 2004, 2005, 2007a); Cuomo, Illán, i Imola (2010).

ell (vetlladores, tutors<sup>388</sup>, a les reunions amb els pares, amb els membres de la *comissió* que més endavant es va formar (58, 95), etc.).

En la compilació d'informació, vam procurar principalment partir d'aquells missatges que intuïem que el Jan ens estava enviant, del que ens explicava la mare i el pare, dels companys, de l'experiència viscuda per les vetlladores i MEE, de l'observació directa, del que llegíem sobre autisme, etc. Procurant sempre que no es tractés d'informacions i lectures que suposessin l'afirmació i/o explicació d'uns determinats comportaments a través del dèficit, sinó informacions i lectures que ens oferissin la possibilitat de conèixer al Jan, a la persona, la realitat que vivia, etc., informacions que ens oferissin indicis que es poguessin reconvertir en pistes de treball, llums en la foscor.

Un exercici que realitzàvem habitualment era el de contrastar les informacions que anàvem recollint. En primer lloc, perquè ens permetia saber què en pensaven les diferents persones i això atorgava més o menys solvència a la dada. En segon lloc, i al nostre entendre vital, perquè establim ponts de coordinació entre les diferents persones que interactuaven amb el Jan, fet que fins al moment era força inexistent. Un exemple molt clar d'aquesta situació és que mentre a l'escola observàvem com el Jan necessitava de la seva vetlladora per baixar l'escala i ella afirmava que sol no podia, un dels dies que vam estar dinant a casa el Jan per veure com era a l'entorn familiar, quan ens vam disposar a marxar, la seva mare li va posar la mà sobre de la barana i ell va començar a baixar sol, al seu ritme i amb certes dificultats però sol. A banda de les informacions que el fet ens va oferir: que el Jan disposava d'un cert nivell d'autonomia, que l'escola i la família no es coordinaven, etc. ens va resultar significativa per contrastar i qüestionar l'opinió general d'algunes de les professionals. El Jan resultava ser més capaç del que molta gent que l'envoltava pensava.

En l'elaboració d'hipòtesis a partir de les informacions recollides, generàvem hipòtesis de dos tipus. En primer lloc, aquelles que usàvem per a intuir i comprendre com era el Jan, què ens comunicava, què li agradava, davant de quins estímuls reaccionava, etc. No oblidem que el Jan era un nen que no reaccionava al seu nom, cridava, no responia a cap demanda ni missatge oral, etc. Per tant, la finalitat d'aquestes hipòtesis era conèixer el Jan. El procediment que dúiem a terme amb aquestes tipus d'hipòtesis<sup>389</sup>, que les podem anomenar de coneixement<sup>390</sup>, era procurar una certa confirmació de si anàvem pel camí adequat o no provocant condicions i situacions que ens donessin respostes i/o que ens permetessin seguir comprenent.

En segon lloc, sorgien hipòtesis que usàvem com a pistes de treball per a intentar millorar la situació del Jan. Per tant, la finalitat d'aquestes era que inspirassin accions que poguessin millorar la vida del Jan. Aquestes hipòtesis, que les podem anomenar d'acció, han estat les quals han generat els canvis a l'escola. Aquelles que ens permetien i/o obligaven a pensar les accions a dur a terme i planificar tot allò d'estructural, d'organitzatiu, de didàctic, d'actitudinal, etc. que havíem de moure per a millorar la situació del Jan.

El plantejament d'aquestes ha estat voluminós i divers però la principal hipòtesi de la que vam partir, fruit de les aportacions de la família que afirmava que "*quan està millor és quan fa les coses amb normalitat*" (Mare Jan<sup>391</sup>), va ser: si aconseguim que faci una vida el màxim de normalitzada (que conegui bé l'entorn, es senti a gust amb les persones, etc.) també a l'escola estarà millor. Entenem aquesta com la hipòtesi principal perquè degut al seu caràcter general ha agrupat el volum més important d'accions i perquè en certa manera és la que ha guiat la recerca pel que fa a la part d'assessorament. Així doncs, va ser d'aquesta hipòtesi de partida que van anar sorgint un seguit de subhipòtesis que han estat les diferents pistes de treball/acció. És fruit d'aquesta hipòtesi que s'inicien tot el

---

(388) No amb totes les vetlladores i tutors, amb les de tercer, quart i la vetlladora de P5 i primer.

(389) Sempre que hi havia la possibilitat perquè hi ha hagut aspectes de la manera de ser del Jan, de la comunicació, dels processos d'aprenentatge, etc. que no hem estat capaços de conèixer.

(390) En el desenvolupament constant d'hipòtesis ens vam adonar que en fèiem de dos tipus. Aquestes que ens servien per a conèixer, motiu pel qual les vam anomenar de coneixement i, les que usàvem per a planificar accions, motiu pel qual les vam anomenar d'acció.

(391) Àudio 3. Pare i mare Jan\_1/Entrevista inicial.

conjunt d'accions que s'han dut a terme, l'intent de modificar tot l'entorn, la creació del *grup* (58) i la *comissió d'inclusió* (95), el treball amb l'equip directiu, etc.

Tant la recollida d'informació com l'elaboració d'hipòtesis es donaven de forma força simultània ja que en diverses ocasions les informacions que recollíem generaven instantàniament hipòtesis que requerien de noves preguntes de recollida d'informacions. A més, ambdues han estat una constatació de tota l'experiència, no hem deixat mai de recollir i hipotitzar. No podem dir el mateix de l'acció i l'avaluació de l'acció, que suposen la introducció de canvis i moviment real de la pràctica educativa. Partint de les hipòtesis (i de les prioritats per a l'infant) es procurava dur a terme les diverses accions que poguessin millorar la situació del Jan, i també en moltes ocasions de rebot, de la totalitat dels infants de l'escola. Usem la paraula procuràvem perquè sovint les accions plantejades topaven amb la voluntat dels professionals i/o amb les dinàmiques i resistències de l'escola. I és que tant els professionals com l'escola tenien un determinat ritme, unes inèrcies molt accentuades, i una capacitat determinada per assumir canvis, que quasi sempre dificultaven el desenvolupament de les accions. L'acció suposava, en el cas que hi hagués terceres persones implicades, haver-les convençut prèviament del per a què i com dur-la a terme, i gestionar tot allò que calgués moure organitzativament.

Una mostra clara del desajust entre el ritme de producció d'hipòtesis, planificació d'accions i el d'execució d'aquestes és el fet que al llarg de tota l'experiència vam plantejar i planificar moltes més accions del que es va acabar realitzant. Amb el temps, però, i veient la realitat del centre, vam adoptar una estratègia que consistia en demanar sempre el màxim de coses. Quantes més en demanàvem, la probabilitat que es portessin a terme un nombre més elevat d'accions augmentava.

Una vegada dutes a terme les accions, es tractava d'avaluar-ne l'impacte i el funcionament. El que extrèiem de l'avaluació era nova informació que, en part ens era útil per valorar l'acció, i en part ens permetia veure com millorar-la, en el cas que ens semblés convenient, plantejant noves hipòtesis a partir d'aquesta informació. En ocasions es donava el cas que aquelles informacions que ens oferien l'avaluació d'una acció ens plantejaven d'altres hipòtesis més que respondre a aquelles vinculades directament a l'acció duta a terme.

Allò principal en l'avaluació de les accions era veure com ho vivia, com responia el Jan, ja que volíem partir de la seva veu, i la seva forma de veure eren les reaccions i/o estats. Un exemple que ens pot servir per il·lustrar aquests aspectes va tenir lloc quan vam començar a portar el Jan a la seva aula de forma més sistemàtica. Aquesta acció va tenir diversos efectes que ens van aportar moltes informacions. Vam poder veure que l'aula d'aquella manera no estava preparada per a que el Jan hi estigués (bé). Quan entrava a l'aula, el Jan s'inquietava als cinc minuts de ser-hi i necessitava aixecar-se i fer petites curses pel centre de l'aula. El seu grup no acabava de pair la seva presència, i ell reaccionava de forma nerviosa en la interacció amb els seus companys. La tutora no li feia cas per no trencar la dinàmica de l'aula, ni procurava que hi estigués còmode. La seva vetlladora, per evitar que molestés l'havia de forçar a seure i a procurar que estigués en silenci, no sabia què fer-li fer (les MEE tampoc l'havien orientat massa). El Jan no feia pràcticament res a l'aula que no anés més enllà d'inquietar-se. No tenia sentit que estigués a l'aula si no servia per a que estigués a gust i millor. Per tant, aquestes informacions ens van fer pensar que si volíem normalitzar la situació i que el Jan estigués bé, calia incidir en aquests aspectes (o ni el Jan ni ningú hi estaria bé).

## 55. Una nova Psicopedagoga.

---

Tot i que per a nosaltres la marxa de la psicopedagoga també havia estat una pèrdua important que ens deixava un buit, no només a nivell professional quant a les tasques que desenvolupava al centre, sinó també a nivell personal i de relació amb la institució, en comptes d'enfonsar-nos o decaure, vam pensar que calia formar a la persona que assumís aquest rol i que, tot i que aquest fet ens podria suposar cert temps, volíem generar al voltant de la nova psicopedagoga, la Maria, una expectativa positiva per no donar peu ni espai a "l'efecte pigmalíó".

El vincle de l'escola amb la psicopedagoga anterior havia estat molt fort i la qualitat amb la que aquesta desenvolupava les seves tasques estava molt ben considerada per l'equip directiu i per la majoria dels mestres. Conseqüentment, l'ambient que es respirava era de neguit, fet que es concretava amb expressions com: *“no sabem si podrem trobar algú tan bo”* (Cap d'estudis), *“no sabem si encaixarà amb la línia educativa de centre”* (Subdirectora). *“Costarà trobar algú que tingui tan bona relació amb les famílies”* (Director<sup>392</sup>), etc. Com que érem conscients que les comparacions no aportarien res de positiu a les circumstàncies, sinó segurament tot al contrari, procurava trobar i valorar els punts forts de la Maria, i fer-los extensius a l'equip directiu (reclamant, a més, que es tingués paciència en oferir-li un cert temps d'adaptació) a fi de suavitzar la situació de certa desconfiança inicial. No obstant, la Maria, amb molt poc temps va superar amb escreix totes les expectatives ja que va demostrar ser una gran professional desenvolupant les seves funcions amb molt rigor i correcció i, a més, tenia un caràcter afable (molt important en el tracte amb les persones) i molta implicació dins les tasques i funcions institucionals.

Les tasques i funcions de la psicopedagoga en aquesta escola depenien de la seva situació contractual. *“És que jo no tenia tot l'horari sencer com a psicopedagoga, jo tenia dues nomines... tenia contracte amb el contracte programa. Jo feia funcions com una mestra més també perquè jo quan vaig entrar a l'escola l'altra psicopedagoga feia primària i secundària i llavors quan jo vaig entrar jo a secundària no vaig fer res, només vaig fer primària i llar d'infants però amb això no es cobria tot l'horari de psicopedagoga, de psicopedagoga només feia mitja jornada”*(Psicopedagoga escola<sup>393</sup>). Tot i així la fórmula que havia dissenyat l'escola no posava al descobert que la psicopedagoga tingués una situació contractual tan complexa, ni que hagués de desenvolupar tasques com a psicopedagoga i com a mestra. Quan feia de psicopedagoga les seves funcions eren les pertinents i quan feia de mestra desenvolupava funcions que tenien molta tendència al suport. Quan feia de psicopedagoga, les seves tasques i funcions *“bàsicament eren les d'element coordinador, amb els serveis externs, tant els educatius tipus ONCE, EAP, com amb els serveis socials, l'ajuntament, ah i també amb el “Cau” (escoltes), l'escola de música, amb tota entitat que fos externa... i coordinació a l'intern de l'escola amb l'USEE, les famílies, amb l'equip directiu, a les CAD m'encarregava de fer les actes i el seguiment de tots els casos i derivacions en el cas que pertoqués... i sobretot una cosa que abans només s'havia fet de forma puntual i ara era una de les meves principals funcions, que era donar suport a les mestres que tinguessin als nens amb NEE, però això era més des de que vam començar la relació amb la universitat”*(Psicopedagoga<sup>394</sup>). L'important però és que aquesta tasca d'oferir suport a les tutores no es desenvolupava centrada única i exclusivament en l'infant en qüestió sinó que el que es feia era oferir suport a la inclusió. Pel que fa a les funcions que exercia contractada com a mestra, haguessin pogut ser també realitzables com a psicopedagoga, ja que oferia suport per a un espai complementari que es deia “calaix de mates” i per l'hora de *dinàmiques de grup*. Sobretot en la darrera la Maria oferia molt suport a les tutores per a la transformació de l'estructura de la seva aula cap a una estructura cooperativa.

Fos com fos la seva situació a l'escola, els trets més destacats de la Maria eren la seva disponibilitat i predisposició, la humilitat i la seva voluntat d'ajuda i cooperació tant amb les professionals de l'escola com amb l'entorn dels infants. Un exemple significatiu d'aquests trets el trobem amb la relació amb l'entorn del Jan. Quan la Maria m'explicava la relació amb el “Cau” em comentava que *“a l'esplai diuen que estan molt perduts i que l'any passat es van voler posar en contacte amb l'escola per veure com funcionava aquí però no van rebre resposta. Que es veu que hi havia d'anar la MEE però sempre hi havia un imprevist...”*(Psicopedagoga escola<sup>395</sup>). En canvi, tan bon punt es van posar en contacte amb la Maria de seguida van rebre el seu suport. La Maria va anar alguns dissabtes al “Cau” per a oferir assessorament al monitors, i coordinar-s'hi sobre com tractar al Jan per oferir-li una resposta el màxim d'ajustada i coherent. També volia observar com es trobava el Jan en aquell entorn i veure si hi havia alguns elements que ens poguessin donar pistes de treball per a millorar la seva situació a l'escola.

---

(392) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(393) Àudio 36. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió\_1/Entrevista procés inclusió.

(394) Àudio 36. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió\_1/Entrevista procés inclusió.

(395) Àudio 36. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió\_1/Entrevista procés inclusió.

La Maria partia de zero a l'escola i això en certa manera va ser positiu ja que podia arrencar amb la mirada neta. Es mostrava flexible i a més disposava de gran capacitat/facilitat per incorporar en el seu discurs i pràctica la línia pedagògica que se li va oferir des del primer dia. Un altre fet positiu és que va arribar a l'escola pensant que la inclusió era la línia de centre i, per tant, contribuir-hi era el que es requeria d'ella (tot i que de totes maneres hagués pogut no respondre tan bé).

Sovint recordem el primer dia que ens vam conèixer perquè en paraules de la Maria “*encara no estava gens situada, no sabia massa com funcionava res i l'equip directiu em va dir que havia d'anar a parlar amb un noi de la Universitat de Vic..., que jo pensava: i ara què em dirà aquest... i després de presentar-nos ja em vas començar a parlar dels nens i em vas enxufar els vídeos d'Itàlia, i em deies alguna cosa hem de fer, alguna cosa hem de fer...*” (Psicopedagoga escola<sup>396</sup>). I és cert, no vam perdre ni un minut més del que fos necessari<sup>397</sup> per començar des del primer dia a involucrar-la directament en la línia de centre que estàvem forjant. Vam estar analitzant els vídeos i pensant què ens podia servir d'aquelles experiències per fer amb el Jan, quina podia ser la participació dels infants, com vincular el treball que es fes en els projectes als continguts de les diferents àrees curriculars, com treballar-los de forma global, com desenvolupar les competències a través de les diferents activitats, el valor de la cooperació i el de les ajudes, quines possibilitats teníem d'adaptar-ho a la nostra escola, etc. Vam també estar definint conjuntament què li semblava que podria fer ella, com es veia ella davant de les funcions que li havien proposat i quins acords podríem prendre amb l'equip directiu. D'aquella sessió, la Maria va sortir molt cansada però al final de la trobada em va dir: “*ostres ha estat molt intens però he après molt eh!*” (Psicopedagoga escola<sup>398</sup>).

Fruit de la *negociació* que havíem dut a terme amb l'equip directiu el curs anterior, cada dilluns disposàvem d'una hora de coordinació amb la Maria<sup>399</sup> fet que facilitava molt la connexió de la Universitat amb l'escola<sup>400</sup>. En aquestes trobades bàsicament realitzàvem el seguiment de tots els àmbits de la vida del Jan i la Irene. La Maria sempre em posava al corrent de com havia transcorregut la setmana. Al estar a l'escola i a la ciutat ella era qui havia vist els infants a l'USEE o a l'aula, qui havia parlat amb les vetlladores, els pares o els monitors del “Cau”, etc, durant la setmana. A partir d'aquí pensàvem, hipotitzàvem i planificàvem les accions que seria interessant que es duguessin a terme: des de si calia parlar amb la mare pel tema d'assistència a l'escola, passant per què faria el Jan a l'aula o com calia que esmorzés, fins a quines activitats seria interessant que es desenvolupessin en el seu grup o com milloràriem la seva situació a l'escola. Calia pensar també com presentar-les a l'equip directiu o com animar a la tutora a dur-les a terme. El més important d'aquestes trobades va ser que una dia parlant de les accions que podíem dur a terme per a encaminar l'escola cap a una línia més inclusiva la Maria em va dir: “*Si tu hi tens fe, jo et seguiré*” (Psicopedagoga escola<sup>401</sup>).

En el marc d'aquestes trobades setmanals vam generar moltíssimes propostes, tot i que la gran majoria no es van dur mai a terme. En aquest sentit la Maria es desesperava tot sovint ja que com que era ella qui s'encarregava de gestionar la posada en funcionament de les propostes al llarg de tota la setmana, xocava amb les resistències dels professionals i les dinàmiques institucionals. Totes dues situacions que demoraven tots els processos, fins al punt en moltes ocasions, de bloquejar tots els canvis.

---

(396) Àudio 36. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió\_1/Entrevista procés inclusió.

(397) Entenem que prèviament a començar a conversar sobre determinats continguts era necessari dedicar uns minuts previs a acollir-la: demanant com es sentia al centre, compartint alguns detalls de caràcter més personal, oferint-li ajuda pel que necessités, etc. Però, tan bon punt en el marc de la distensió de la conversa van aparèixer infants, vam començar a tibar el discurs cap als continguts que volíem que tastés.

(398) Àudio 105. Psicopedagoga escola Jan/Primera sessió.

(399) Concretament a 48. La *negociació* vam demanar la possibilitat de reunir-nos amb la psicopedagoga i les tutores del Jan i la Irene durant una hora per pensar i programar determinades activitats. Així aquestes serien dissenyades per les tutores que al cap i a la fi eren les encarregades de dur-les a terme i per tant era important que hi estiguessin implicades. No obstant, durant la reunió de *negociació* no va quedar clara la proposta i no es va poder alliberar les tutores, només la psicopedagoga.

(400) Tenir una persona que desenvolupava el rol de connexió amb l'escola i que creia en els canvis que es plantejaven, facilitava molt la feina per dos motius. En primer lloc, perquè sempre hi havia un referent a l'escola, i en segon lloc, perquè no havíem d'invertir temps en convèncer-la sinó que podíem invertir aquest temps en treballar conjuntament. Era una diferència substancial.

(401) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.



Inspirats per la metodologia de recerca, les tendències nacionals i internacionals, les recerques que havíem seguit a Itàlia amb el professor Cuomo i una de les dinàmiques de *l'àmbit A* del programa *CA/AC* teníem clar que, a banda d'escoltar la veu del Jan, volíem amplificar també les de la resta d'infants. Si perseguíem una escola més inclusiva, havíem de democratitzar-la i donar espai a les veus dels infants. Aconseguir que aquestes fossin escoltades i que els infants es poguessin convertir en certa manera en participants de la vida i gestió de l'escola. Que ens ajudessin a pensar una escola dels infants i pels infants, una escola més inclusiva.

Lògicament en aquest exercici de donar veu als infants no perdíem de vista un dels objectius principals que era ajudar al Jan. Enteníem que els infants eren un recurs tant per a repensar l'escola, com per a ajudar al Jan (activitats, suports), com per a entendre'l i interpretar el que comunicava, com per acollir-lo o si més no procurar fer-lo sentir millor. Era important conèixer què sabien ells del Jan, què en pensaven, com creien que estaria més bé, com creien que vivia, etc. Volíem donar veu als que estaven a la seva alçada, els qui encara no estaven tan contaminats com els adults i encara podien pensar, sentir, viure, i interpretar el món com a infants. Volíem fer-los participatius també d'aquest procés.

La veu dels infants va donar suport tant a la recerca com al procés d'assessorament. La forma en com es va recollir la veu dels infants va ser a través d'entrevistes, grups de discussió, i a través de la *comissió de suport entre companys*<sup>402</sup>. Aquestes trobades es duïen a terme sempre en un espai alternatiu, habitualment la biblioteca, perquè disposava de coixins per seure a terra. Aquest fet era important per varies raons. En primer lloc, perquè era un espai fora de l'habitual, d'allò més acadèmic. En segon lloc, perquè es tractava d'un espai còmode i agradable. I en tercer lloc, perquè tots ens situàvem a la mateixa alçada, tant els infants com jo sèiem a terra. En les primeres trobades que vam dur a terme, als infants els resultava una mica complicat respondre a les preguntes o generar debat. No hi estaven habituats, cercaven la resposta que l'adult podia considerar socialment acceptable o correcte. És per aquesta raó, que en els minuts inicials sempre dedicàvem un espai de temps a generar confiança amb comentaris de coses totalment externes a l'escola, explicant alguns acudits, etc. Amb el pas del temps, la confiança adquirida i el coneixement de com funcionaven les trobades, la dinàmica va anar canviant. El clima era totalment relaxat i els infants s'expressaven amb molta més llibertat.

Tal va ser la confiança creada, que fins i tot hi va haver alguns infants que van demanar per venir a exposar algunes situacions individualment. Aquest espai doncs, va sumar una nova dimensió. Ja no era només aquell espai en el qual parlar sobre el Jan, la seva veu, o la millora de l'escola. Es va convertir també en un espai de suport a tots els infants.

*Hi havia una frase que em va quedar molt, que deia:*

*"el meu fill demana a crits que se l'estimi"*

Mare Jan<sup>403</sup>

---

57. Escoltem al Jan. La veu de qui no usa paraules.

---

La veu del Jan, el que ell pensés, sentís i visqués, va ser des del primer dia el nostre estel polar. Si ens remuntem als orígens de la nostra arribada a la comarca, quan se'ns va oferir la possibilitat de fer recerca en un entorn en què no hi havia CEE, per a nosaltres era una gran oportunitat. Ens entusiasmava la possibilitat de conèixer infants que des de sempre havien estat escolaritzats en entorns ordinaris, i que per tant ens podien explicar què pensa-

---

(402) Aquesta dinàmica serà molt més àmpliament explicada a 99. *L'àmbit A*.

(403) Àudio 76. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

ven d'aquesta vivència. Una oportunitat d'aprendre directament de la seva experiència en primera persona. Així doncs, la nostra intenció inicial no era restar massa temps a la comarca, sinó que volíem simplement recollir les històries de vida de diferents infants per a relatar-les. Però tot això, com hem anat veient al llarg de la història, va canviar quan vam conèixer el Jan i la Irene, vam decidir restar a l'escola. El que no va canviar, però, va ser la intenció de seguir partint de la seva veu, i de donar tot el valor que mereixien les seves vivències i sentiments. Els seus estats vitals, interessos i idees eren entesos com la prioritat en qualsevol intent d'introduir algun canvi. La idea que des del *model social de la discapacitat* s'ha definit amb l'eslògan "*res per a nosaltres sense nosaltres*".

Veient la situació en què es trobava el Jan quan el vam conèixer, manifestava no estar bé, vam decidir quedar-nos, i escoltar-lo. Dia a dia, el vam anar coneixent i ens vam anar convertint en l'altaveu del que ell expressava. En certa manera érem aquell advocat que denunciava aquelles situacions en les quals ell manifestava no estar bé. Aquesta va ser la llavor que va fer néixer i créixer el procés d'assessorament al centre. Volíem que fos la seva veu, la que durant tants anys havia estat silenciada i ignorada, la que guiés els processos de canvi per a la millora<sup>404</sup> de la seva situació. Volíem afavorir que el Jan tingués quelcom a dir en les decisions que es prenen en relació a ell. Per a aconseguir-ho, però, no podíem ser els únics que l'escoltàssim. Havíem d'aconseguir també que visqués un entorn cada vegada més sensible al que ell expressava. Que visqués en un entorn que deixés de mirar-lo com un autista o com un discapacitat per ser més sensible a escoltar el que comunicava<sup>405</sup>.

### Com era la veu del Jan?

Referir-nos en aquest apartat a quines coses comunicava el Jan i com ho feia, no té massa sentit ja que això es fa al llarg de tota la història. Però si que pot ser útil recollir, breument i a mode d'exemple, alguns aspectes.

El Jan no tenia adquirida la parla. La seva forma de comunicació bàsica, era a través d'alguns comportaments, tot i que es tractava de comportaments no definits socialment, o bé amb una altra connotació. Per tant, tot i tractar-se de comunicació no verbal, tampoc era la socialment establerta ja que aquesta també té uns símbols i codis preestablerts. El Jan es comunicava a través d'accions com fer oralitzacions o crits, esgarrapades, caminant de puntetes, movent-se enèrgicament, autolesionant-se, tocant o tirant objectes, fent moviments estereotipats, fent una rialla, etc. Com dèiem, al tractar-se de comportaments no definits socialment, o bé amb una altra connotació, en compres de ser entesos com a formes de comunicació, moltes vegades eren catalogats com a trets característics de la seva personalitat. Era habitual sentir que el Jan és un nen que agredeix o és un nen agressiu. Així doncs, aquestes persones no es paraven a pensar, per què agredia? Quina situació el podia estar incomodant de tal manera que el portés a manifestar-ho a través de l'agressió? Què pot suposar per algú no comunicar-se a través del mateix codi, impotència? Frustració? El Jan és agressiu o comunica coses?

No tothom però, reaccionava de la mateixa manera davant les formes de comunicació del Jan. Generalitzant, podríem dir que hi havia dues formes d'interpretar què expressava. Per tant, també dues alternatives de resposta. Totes dues molt condicionades per la voluntat d'escolta i lògicament també per les concepcions en relació a l'infant. Per exemple, en situacions com quan el Jan feia expressions de forma oral a l'aula. Una resposta podia ser: "*molesta, la resta de nens han de treballar*" (Tutora Jan 2on<sup>406</sup>), o "*penso que en certa manera és la manera que té de comunicar-se. Si quan es comença a expressar li dius "shshhshshshsh", no anem enlloc, l'hem d'ajudar a*

---

(404) Era a l'escoltar-lo que vèiem coses que podíem millorar.

(405) Recordem que a l'inici d'aquesta recerca les intencions no eren assessorar al centre, però en arribar a l'escola i veure la seva situació, el que el Jan manifestava, i en certa manera, la injustícia que rebia, comença tot. Aquest assessorament com anirem veient al llarg de la història va tenir una seqüència exponencial. Vam començar per assessorar a les persones que el Jan tenia més aprop, les veïllores de l'USEE (41, 53), acte seguit ens vam expandir als passadissos (42), més endavant a l'equip directiu (52) i un petit grup de mestres (58) i finalment la creació de la *comissió d'inclusió* (95). És a dir, que l'assessorament va començar per la gent que li era més propera i va anar creixent a nivell de centre, per intentar canviar la seva situació, per a que pogués estar millor en un entorn en el qual no es trobava a gust.

(406) Àudio 27. Tutora 1er i 2on J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

*expressar-se. No tots estan en el mateix punt de desenvolupament, doncs cadascú que faci des d'on està*” (Mestra anglès<sup>407</sup>).

Tots estariem d'acord en afirmar que escoltar la veu del Jan no era fàcil, i per a nosaltres també era frustrant pensar que potser no l'estàvem encertant. Resultava molt complex arribar a entendre la gran quantitat de formes comunicatives que el Jan podia tenir. Quan s'aixeca de la cadira, què volia dir?, no li podíem preguntar directament. Els seus companys de classe sempre afirmaven que: *“està cansat”, “s'avorreix”*<sup>408</sup> *“porta molt rato assegut i a ell li agrada voltar; a mi també m'agrada voltar”* (Companys Jan<sup>409</sup>). I encara hi havia situacions que podien resultar de més complexitat. *“L'altre dia era al casal i van trucar que l'anéssim a buscar. El veien raro i aquelles noies es van espantar. Estava com tremolós i tenien por que agafés una crisi. Jo no hi era, hi va anar l'Alicia. Hi va anar amb el cotxet pensant que ves a saber com estaria i era simplement que tenia calor. Però no ho van saber entendre. Estava tremolós, neguitós... L'Alicia com que ja el coneix va dir que ella ja ho havia vist de seguida que tenia calor. Però no pots demanar a la gent que li endevini tot”* (Mare Jan<sup>410</sup>). Aquest comportament, per a expressar una cosa tan simple com: “tinc calor”, era involuntari. Per tant, hi havia situacions que ens portaven a pensar que els comportaments a través dels quals el Jan expressava les coses a vegades tenien també un origen fisiològic. Una forma de comunicar que ell no controlava des del pla de la consciència.

Per a moltes de les professionals de l'escola, els seus comportaments i les seves accions resultaven molt molestos, però en realitat era l'única alternativa de fer-se escoltar de la que el Jan disposava. No es feia un treball sistemàtic per a millorar la seva comunicació funcional. Per a aquest tema, des de l'EAP, conjuntament amb la MEE i l'educadora, havien demanat el suport de la UTAC. *“Els de la UTAC són per habilitar l'entorn. De proporcionar-te material perquè el nen pugui accedir millor a l'aula. La cadira de rodes, la cadira de treball, les taules de treball. Amb el Jan ha estat poca aquesta adaptació. (...) i per la comunicació... Sí però ho han portat tot per la Irene. Amb el Jan... poc, ho han portat pels dos. (...) van portar uns polsadors per comunicar família i escola. Són per fer una gravació i dir “hola mare avui m'ho he passat molt bé” o bé “avui he tingut una crisi”, “no he menjat molt bé”... i la mare el dia següent el torna amb una altra gravació “ja li has dit a la senyo quin jersei més maco que portes”* (Educadora<sup>411</sup>). Resultava curiós que l'única alternativa de comunicació que el Jan tingués fossin aquests polsadors, quan ell en desconeixia l'existència més enllà d'haver-los pogut veure per allà a l'USEE i sobretot quan la gran majoria dels dies el missatge que ell hagués gravat segurament no hagués estat “m'ho he passat molt bé”.

Tot i que nosaltres no érem experts en comunicació alternativa, partint de les experiències que havíem pogut seguir a Itàlia amb el professor Cuomo, vam aconsellar alguns criteris a tenir en compte a l'hora que les professionals treballassin la comunicació. En primer lloc, per a que la comunicació fos funcional, els conceptes més bàsics a treballar eren el sí i el no. Amb aquests dos el ventall de possibilitats comunicatives s'ampliava exponencialment. En segon lloc, era important que totes i cadascuna de les accions que el Jan fes o se li fes fer, fossin oralitzades per la persona que tingués al costat. Aquesta acció era amb la voluntat d'oferir-li models de parla i que tingués la possibilitat d'associar paraules a les accions que realitzava o als objectes amb els que interaccionava. En tercer lloc, fer servir el menjar i/o la música com a estímuls de treball ja que eren les seves dues grans passions, les dues principals coses sobre les quals posava atenció/interès. En quart lloc, que quan es treballassin conceptes els contrastos fossin notables. És a dir, que si per exemple volien parlar de conceptes com gran i petit, el Jan pogués apreciar diferències significatives entre els materials que es fessin servir per a treballar aquests conceptes, objectes ben grans i ben petits. Més endavant (*116. La coordinació amb el CEE*), assessorats pel CEE, la MEE i l'educadora van començar a treballar la comunicació a través de l'objecte real perquè el Jan no discriminava ni les fotos ni les icones. En canvi si volia aigua si que era capaç d'anar a tocar l'ampolla.

---

(407) Àudio 28. Especialista anglès (Primària)\_J/ Entrevista procés i impacte.

(408) Per sortir el Jan, a diferència de la Irene podia marxar quan una cosa no li interessava. Resultava també interessant veure com el Jan i la Irene, degut a les seves característiques, comunicaven de forma diferent tot i que cap dels dos ho feia a través de la parla.

(409) Àudio 241. Companys\_J\_2/ Entrevista/Comissió suports.

(410) Àudio 55. Pare i mare del J\_5/ Entrevista origen, procés i impacte.

(411) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

## Com escoltàvem la seva veu?

Tal i com acabem de veure, el Jan no comunicava a través de la paraula, per tant, escoltar-lo tenia que ser un escoltar-lo a través de l'acció. Escoltar i interpretar la seva veu era un procés constantment actiu. El procediment d'escolta seguia la mateixa estructura i directrius que vam usar per a 54. *Una forma d'aproximació i transformació de la realitat*. Observar-lo amb deteniment, analitzant els seus comportaments i els contextos i situacions en els que es donaven. D'aquest intent d'escoltar el que el Jan expressava es desprèn també l'aproximació amb caràcter antropològic que vam dur a terme. Volíem descobrir i palpar com es vivia des de la seva perspectiva. A totes les observacions hi afegíem el contrast amb altres visions a fi d'elaborar hipòtesis més ajustades. Com hem vist per a escoltar al Jan, vam escoltar també als seus companys (56) i sobretot a la seva mare que era qui millor el coneixia. Les seves veus eren més òptiques que sumar a les nostres observacions, o bé paràmetres per a elaborar noves hipòtesis. Un cop elaborades les hipòtesis era hora de comprovar-les, si calia portant a terme les accions necessàries. En ocasions fins i tot havíem provocat situacions per comprovar com reaccionava (per exemple pararli la música).

Entendre el que el Jan comunicava no va ser mai fàcil. Hi va haver una setmana que feia moltes cares com de plor, es tocava molt la boca, s'hi posava els dits, mossegava molts objectes, no estava gens receptiu, estava molt irritable de seguida, etc. Ell mostrava intenció comunicativa, però si l'entorn no està preparat no és escoltat. Vam valorar la gran multiplicitat de factors que podien provocar aquell estat. Els havíem d'esgotar fins a trobar què li passava, què ens estava dient?, perquè no estava bé? Finalment va ser mal de queixal però aquell estat ens va fer elaborar gran quantitat d'hipòtesis i realitzar molts intents de comprovació.

Com hem vist i seguirem veient al llarg de la història, una de les principals coses que el Jan expressava era que no estava bé a l'USEE, que quan anava a l'aula no hi estava còmode, que no tenia una bona relació amb els seus companys, que hi havia situacions que l'irritaven, etc. Aquesta situació l'evocava a dur a terme gran quantitat d'accions i comportaments per a manifestar-ho, també alguns amb caràcter fisiològic. Els criteris que ens van conduir a procurar interpretar el que ens expressava i intentar-ho canviar van ser sempre que guanyés en qualitat de vida. La seva veu ha estat sempre el que ha donat sentit a tot el que s'ha fet.

### 58. Anem a dinar? La creació del grup d'inclusió.

---

Un dia veient que jo sempre anava amb el meu bloc de notes a tot arreu apuntant tot el que succeïa, la Margarida va decidir regalar-me'n un, per quan se m'acabés. La sorpresa va ser quan vaig obrir la primera pàgina. Aquestes són les paraules que hi havia escrites:

*“Diuen que el moviment de les ales d'una papallona al Japó  
pot ser la causa d'un terratrèmol a l'altra punta del món.  
Queda demostrat així que unes paraules  
o uns fets ocorreguts al voltant d'una taula també  
poden causar canvis en els tertulians asseguts  
al voltant d'aquesta taula i en les persones que els envolten”*  
Margarida (subdirectora)<sup>412</sup>

Cada setmana, quan jo anava a l'escola, ja fos a l'hora de coordinació de la que disposava amb la Maria o al passadís amb la Margarida, sempre reflexionàvem sobre com millorar la vida del Jan i la Irene al centre. Habitua-

alment<sup>413</sup> procuràvem que d'aquestes reflexions en sorgissin propostes que poguessin derivar en pràctiques concretes. La dinàmica que solíem seguir amb aquestes propostes era que ja fos la Maria o la Margarida al llarg de la setmana, o jo els dilluns, les fèiem arribar, aprofitant el *passadís*, a qui fos necessari per temptejar la possibilitat que n'incorporessin alguna a la seva pràctica diària. Durant totes les setmanes que vam estar apropant-nos a les tutores del Jan (Frederica) i la Irene (Nínive), vàrem coincidir en notar que la Nínive estava molt més receptiva i mostrava molta més predisposició al canvi que la Frederica. Aquesta última, sempre que conversàvem sobre el Jan o li deixàvem entreveure la possibilitat d'alguna modificació del que succeïa a l'aula, manifestava que, ja ho faríem, o que no tenia temps, o que amb el Jan era massa difícil.

Sempre que alguna de les idees que generàvem prenia cos, és a dir, que se'ns obria una possibilitat real de poder-la dur a terme, la manifestàvem a l'equip directiu. A mesura que ens va semblar que podríem engegar algun canvi a l'aula de la Irene gràcies a que la Nínive semblava estar disposada a provar alguna cosa, vam seguir aquest mateix procediment. Un cop que des de direcció es va donar el vistiplau<sup>414</sup> a la possibilitat d'iniciar alguna experiència a l'aula de la Irene, calia començar-se a coordinar també amb la Nínive. Per aquest motiu tant la Maria com la Margarida van estar pensant en un espai en el qual poguéssim parlar tots plegats una estona. Els va semblar oportú que podíem començar anant a dinar un dilluns ja que era un espai que anava bé a tothom, i així ho vam fer. Ja al restaurant, li vam exposar a la Nínive algunes de les idees que teníem, i ella ens comentava quina era la realitat de la seva aula. Conjuntament vam anar construint el primer projecte que vam dur a terme. Podem afirmar que aquell dia, de forma voluntària o involuntària, es va constituir el *grup d'inclusió*, i també l'espai horari del que disposaria, ja que vam seguir reunint-nos a l'hora de dinar. És a dir, que aquelles quatre persones reunides a dinar vam iniciar un espai de trobada destinat a analitzar, reflexionar, organitzar i dur a terme accions per a la millora de la inclusió i de la qualitat de vida del Jan i la Irene. Un espai creat de forma alternativa a la coordinació amb l'equip directiu però a la vegada paral·lel, ja que una dels membres era la subdirectora i la finalitat era semblant.

Degut a la forma com es va constituir, aquest *grup* tenia unes característiques molt concretes. Pel que fa a la forma d'organització:

- L'espai de trobada era l'hora de dinar. Com que no disposàvem d'un espai dins de l'horari escolar vam haver de recórrer a trobar un moment, els dilluns, que tothom tingués més o menys lliure. Aquest fet va provocar que a mesura que avançaven els dies, les persones que ens reuníem per dinar ens anàvem coneixent, establint lligams, guanyant confiança els uns amb els altres, divertint-nos, i per tant vam començar a treballar en un clima molt agradable en el qual gaudíem fent-ho<sup>415</sup>. *“Que el bon rotllo ha sigut vital això està clar. Anar una hora de dinar a pensar quins projectes, activitats, podem fer sabent que t'ho passes bé i que serà una experiència bona perquè treies idees molt bones”* (Mestra biblioteca<sup>416</sup>).

A més, el dinar era un espai en el qual era fàcil suggerir a més persones la possibilitat d'assistir i participar-hi que no pas a qualsevol espai o projecte que sonés més institucionalitzat (tot i que aquest era igualment un espai institucional, si més no estretament vinculat a l'escola).

- La participació en aquest *grup* era absolutament voluntària, com ho era la possibilitat de deixar d'assistir-hi. Dur a terme aquesta activitat no suposava per a les assistents cap tipus de benefici reconegut administrativament, és a dir, que no s'obtenia cap certificat. No obstant, les integrants manifestaven: *“No és que n'haguem parlat mai d'això però l'oportunitat de poder trobar-nos encara que fos a l'hora de dinar,*

---

(413) Especifiquem que només era habitualment perquè no sempre les nostres reflexions tenien un caràcter aplicat.

(414) No és que es tractés únicament de la necessitat d'un consentiment sinó que quan fèiem aquestes consultes a l'equip directiu era també per començar a negociar quines possibilitats ens podia oferir el centre.

(415) És important matisar que no tota l'estona del dinar estava destinada a treballar sinó que deixàvem espai a la relació interpersonal, a les rialles i al compartir gastronomia. A la cultura mediterrània els àpats són considerats com un espai de gaudi, de distensió, de relació.

(416) Àudio 49. Comissió inclusió/ Entrevista sessió Avaluació (Dinar).

*sempre t'il·lumines d'alguna manera i fas l'aportació que sigui i nosaltres poder-nos trobar a l'hora de dinar et dona una altra visió que des de fora no la tens*” (Mestra anglès<sup>417</sup>). “*És el fet de sentir-te escoltat*” (Coordinadora pedagògica<sup>418</sup>). Tot i que ningú estava obligat a participar-hi, i fins i tot el fet de participar-hi pogués suposar certa càrrega de feina, aquest grup va anar en augment. Cada vegada eren més les persones interessades pel que fèiem a l'hora de dinar. Quan vam començar érem la tutora de la Irene, la subdirectora de l'escola que a la vegada era la mestra de l'àrea de matemàtiques del grup de la Irene, la psicopedagoga del centre i jo com a membre de la Universitat i, mica a mica s'hi van anar incorporant la bibliotecària del centre (Mia), una mestra de l'etapa d'educació infantil<sup>419</sup> (Nora), una mestra de l'àrea d'anglès (Paula), ocasionalment la cap d'estudis (Anna) i alguna vetlladora. “*Potser la funció més bàsica la va tenir el Jesús que a mesura que va anar entrant a dins l'escola va anar reunint gent i va anar tibant gent. El fet de que hi hagués la Margarida com a equip directiu també hi va ajudar molt i vam anar tibant persones que no coneixíem de res*” (Psicopedagoga<sup>420</sup>). “*Va fer de cohesionador de grup. Mitjançant activitats com anar dinar. Va crear com una classe, com si tingués uns nens a dins la classe. Va crear una confiança una amistat... i a partir d'aquí surten les bones coses. Perquè la Paula i jo no ens coneixíem de res*” (Coordinadora pedagògica<sup>421</sup>). “*Jo recordo un dia haver vingut a dinar al Bar perquè la Margarida em va dir que anés a dinar amb vosaltres. A partir d'aquí la Margarida em va dir que hi podria anar a dinar tots els dilluns*” (Mestra anglès<sup>422</sup>). “*Jo ho vaig saber perquè entràvem a la classe del Jan i la Irene i sentíem a parlar dels projectes que fèieu i ens havíeu demanat les nostres hores lliures i arrel d'aquí t'hi vas implicant i en vols formar part*” (Mestra biblioteca<sup>423</sup>).

- El grup d'inclusió gaudia de la participació de la subdirectora i la psicopedagoga de l'escola. El fet de tenir l'equip directiu representat en el marc d'aquest grup suposava certs avantatges. En les trobades de treball que realitzàvem podíem consultar directament amb la Margarida la possibilitat de realitzar algunes accions o sondejar l'acceptació o bé saber instantàniament quins requisits necessitariem, o agilitzar la interacció i tràmits més burocràtics amb l'equip directiu. A més, dinar rere dinar aquesta membre de l'equip directiu vivia molt intensament el que es feia en el marc del grup d'inclusió. És a dir, s'implicava directament en el treball per la inclusió, sabia quines eren les situacions reals dels infants, què es volia fer i per a què, i a més anava comprenent perfectament la necessitat i finalitat d'aquest grup. Aquest fet, paral·lelament, facilitava que la via d'arribada d'informació i demandes a l'equip directiu es produís des de dins del propi centre. Per tant, es tractava de propostes que ja no sorgien únicament de l'assessor extern sinó d'un òrgan intern (i conseqüentment ja no era quelcom que algú extern els proposava sinó quelcom que es generava des del propi centre).

Jo vaig seguir mantenint la meua relació amb l'equip directiu. Però des de la creació del grup d'inclusió el meu rol va canviar, assumint també el rol de porta veu del grup d'inclusió. En el cas que jo no hi fos assumien aquest rol la Margarida o la Maria. Així doncs, procuràvem fer sentir la veu del grup d'inclusió dins de l'equip directiu, tant si era per posar-los al corrent de les activitats que s'estaven duent a terme com si es tractava de canvis pels quals necessitàvem el seu vist i plau.

Pel que fa a la psicopedagoga, tot i no ser de l'equip directiu, hi tenia molt contacte, així com també amb la resta de mestres, professionals i famílies. Així doncs, disposàvem de dues persones que feien de pont entre el grup d'inclusió i la resta de persones que envoltaven la vida del Jan, agilitzant el flux d'informació i organització d'accions en les dues direccions.

(417) Àudio 49. Comissió inclusió/ Entrevista sessió Avaluació (Dinar).

(418) Àudio 49. Comissió inclusió/ Entrevista sessió Avaluació (Dinar).

(419) Que més endavant va acabar sent la *coordinadora pedagògica*, com veurem a 84. *La coordinadora pedagògica*.

(420) Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.

(421) Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.

(422) Àudio 49. Comissió inclusió/ Entrevista sessió Avaluació (Dinar).

(423) Àudio 49. Comissió inclusió/ Entrevista sessió Avaluació (Dinar).

- Va tenir un inici quasi casual però va anar guanyant pes dins el centre. Pensàvem en una comissió integrada per professionals de diferents àmbits de coneixement (psicopedagog, neuròleg, especialista en autisme, etc.), mestres, vetlladores, persones del seu entorn, però no vam aconseguir mai gestionar-ne la creació, ja que suposava integrar i organitzar un volum molt més ampli de persones. Tractant-se, al mateix temps, de persones amb horaris molt diferents. A més a més, quan aquell primer dilluns vàrem anar a dinar, la intenció no era constituir un *grup* de treball ni mantenir una freqüència ni una franja horària de trobada. La intenció era simplement un encontre amb la tutora de la Irene. La possibilitat de ser una comissió es va generar després, al adonar-nos que aquell *grup* ja des del primer dia va treballar bé conjuntament, compartia uns objectius i havia planificat unes accions que pretenia dur a terme. En el fons neix de la necessitat compartida entre escola i universitat de disposar d'un espai en el qual pensar, debatre i organitzar el centre amb un caràcter més inclusiu, tenint present les persones que l'integren, i de la voluntat d'un *grup* de persones d'unir-se per fer-ho i tirar-ho endavant.

Gràcies a la constància i la producció que generaven tants caps pensant i organitzant activitats en relació a la millora inclusiva de la situació del Jan i la Irene a l'escola, amb certa lògica, el *grup d'inclusió* va anar guanyant importància i assumint funcions i responsabilitats noves. Aquest fet va suposar per a l'escola, en primer lloc, que l'equip directiu (tal i com ja hem explicat a 52. *Un context de col·laboració: Consultoria/ Assessorament a l'equip directiu*) assumís un altre rol, ja que fins al moment havien desenvolupat certes tasques, degut a la col·laboració que mantenien amb mi i la no existència d'un *grup* com aquest, que no els pertocaven del tot. En segon lloc, va suposar disposar d'un conjunt de persones ja de forma fixa i establerta que s'encarregaven de forma intensa i insistent de la inclusió i millora de la qualitat de vida del Jan i la Irene.

Pel que fa a la forma de funcionament:

- Era un espai d'intercanvi de coneixement en el qual vàrem aprendre moltes coses junts. *“Jo penso que la comissió era una mena de desfogament en el sentit de podem dir, podem fer. De dir que la meva escola ideal seria aquesta i per crear això necessito fer això altre. Les idees les transmeties a la comissió, que aquestes es podien arribar a fer o no, però intercanviaves, aprenies. Era una mena d'expressar una mica el que la gent pensava”* (Psicopedagoga escola). *“I et trobaves gent que té les mateixes inquietuds que tu i veu els mateixos errors i debilitats. No era només teràpia, hi ha un perquè. (Mestra anglès). “Si hi havia un perquè. I el fet de que el Jesús fes la funció d'escoltar-nos i nosaltres pensàvem que és una persona objectiva i que ve de fora. Pensa el mateix que jo i de cop i volta feia “cataclac”, ens posava les piles. Ens deia s'ha acabat plorar anem a solucionar. Però era important perquè primer escoltava i llavors ens posava les piles. A part d'unir ens feia pensar com l'escola podia funcionar molt més bé, i entre tots hi pensàvem. Jo recordo haver après molt allà asseguts”* (Coordinadora pedagògica<sup>424</sup>).

Al tractar-se d'un *grup* tan heterogeni en quant a fonts de coneixement i experiències professionals, era molt interessant la sinergia que es produïa. Aquest fet es va veure reflectit en les propostes que sorgien. A més, es tractava d'un espai on totes les veus eren escoltades. Curiosament, fins i tot en alguna ocasió que havia vingut a dinar el marit de la Margarida també va participar. Quan aquest feia alguna aportació, donava alguna idea o formulava alguna pregunta, al tractar-se de qüestions formulades per una persona que treballava en un àmbit de coneixement molt llunyà a l'educació, al escoltar-lo o al donar-li resposta, en alguna ocasió, havia provocat que miréssim la realitat d'una forma més àmplia. És a dir, que posàvem en joc elements que al estar tan immersos en la situació havíem apartat i calia tenir-los de nou en consideració o bé ens introduïa elements des d'un altre àmbit/perspectiva que eren interessants i per tant sempre a considerar.

---

(424) Àudio 59. Mestres projectes J/Entrevista explicació projectes.

- El tipus de processos que desenvolupàvem en el marc del *grup d'inclusió* eren molt semblants als que es produïen en l'*assessorament de passadís* (42) i en la *col·laboració* amb l'equip directiu (52), és a dir, que fèiem ús de la visualització de vídeos, la recollida d'informació, la formulació d'hipòtesis, la planificació d'accions, etc., omplíem moltes estovalles de paper. Aquest *grup*, però, s'entenia més com a petit seminari, o un grup de treball, on tothom feia les seves aportacions en benefici de la finalitat comuna. Un exemple d'aquest format de treball podria ser quan una de les situacions plantejades va ser moure l'estructura de l'aprenentatge de l'aula de la Irene. Volíem passar d'una estructura individual cap a una de més cooperativa. En aquell moment va ser la Margarida qui més va ajudar a la Nínive a pensar en aquest canvi perquè ella ja hi havia dut a terme la mateixa experiència l'any anterior, però paral·lelament, la Maria li proposava a la Nínive d'assistir algunes hores a la seva aula per ajudar-la a iniciar aquest canvi i li comentava amb quines dinàmiques hi podien fer, i la resta donaven idees de diferents possibilitats.

Aquest espai, va ser un sumatori a l'*assessorament de passadís* ja que, a banda del fet que aquest no es veïés interromput per la formació del *grup d'inclusió*, ens permetia sistematitzar tot allò que sorgia de forma més esporàdica al passadís.

- En el marc d'aquest *grup* s'entenia la inclusió del Jan i la Irene com una oportunitat per a la millora dels processos educatius de la totalitat dels participants (mestres, resta d'alumnes, pares i mares, etc.). És a dir, que com a Itàlia l'any 1976, l'entrada de persones amb diversitat funcional a les aules va provocar una reformulació del funcionament dels centres educatius. Pensar en l'accés, la participació i el progrés del Jan ens obria la possibilitat de reflexionar sobre la qualitat del centre. *“La manera de fer, la manera de fer perquè et mires les coses d'una forma diferent. Abans teníem una situació i la sosteníem, els teníem tancats. Gràcies a ells (referint-se al Jan i la Irene) vam pensar molt. Abans era només el que et deien a l'escola i havies de fer el que et deien a l'escola. I ara, “i si féssim això?” doncs vas a parlar amb la Paula i li dius la teva idea. I llavors ella et diu podries fer així. Vull dir que vas a buscar el reforç, el passar-t'ho bé. I tens també com suport dins de l'escola”* (Subdirectora). *“Però això és gràcies al grup que hem fet! perquè si no hagués estat així et trobaries sol davant de tot. (...) És que era la manera de veure-ho és dir que anem a parlar de feina de manera divertida. Anem a transformar l'escola per a que tothom hi pugui estar i a sobre aprenem i ens divertim”* (Psicopedagoga escola<sup>425</sup>).
- Procuràvem que la veu dels infants hi fos present. Tal i com ja hem vist a la metodologia que envolta aquesta investigació, estàvem molt interessats en recollir la veu dels infants per a impulsar la seva participació activa i significativa en qüestions relatives al treball al centre, la convivència, i en relació a aquells aspectes que pertanyen a la seva pròpia vida dins l'escola. Al *grup d'inclusió* es tenia present la veu del Jan, de la Irene i la de qualsevol altre infant dels de l'escola. Fins i tot a vegades fèiem ús d'afirmacions d'infants d'altres centres ja que enteníem que tots ens podien ajudar a mirar l'escola amb uns altres ulls. L'encarregat de fer sentir la veu dels infants en el si del *grup d'inclusió* era jo (ja que era qui l'havia estat recollint (56. *Escoltem la veu dels infants*) i per tant sovint adoptava un rol de qüestionament dels anàlisis i les propostes que generàvem a partir de les aportacions dels infants (lògicament respectant la seva intimitat i anonimat). Procurava que tots empatitzéssim amb allò que vivien, sentien i expressaven els infants.

No vam tenir mai la participació directa dels infants en el marc del *grup d'inclusió* principalment per dos motius. En primer lloc perquè no vam trobar mai la forma organitzativa que ens permetés fer que els infants hi participessin directament. I, en segon lloc, perquè nosaltres vam iniciar les entrevistes amb els infants abans que es formés el *grup d'inclusió* i vèiem com els infants podien participar més lliurement sense la pressió que estar envoltats de set adults els hagués suposat<sup>426</sup>.

(425) Àudio 49. Comissió inclusió/ Entrevista sessió Avaluació (Dinar).

(426) Fet que teníem comprovat perquè a l'inici, en les entrevistes que els realitzava, també els va costar una mica començar a expressar-se amb tranquil·litat, i només hi havia la presència d'un adult i, a més, es tractava d'un adult que no era ni el seu mestre.



El fet que la Nínive inicialment mostrés molta més predisposició al canvi que la Frederica va generar, com hem vist, que s'iniciés aquest espai de trobada. Però al mateix temps va provocar que inconscientment evoquéssim moltes més energies a l'aula de la Irene (ja que teníem moltes coses a organitzar), deixant de banda el que succeïa a l'aula del Jan (ja que en aquella aula encara no havíem aconseguit que la tutora estigués predisposada a dur terme alguna activitat). A l'aula de la Irene teníem un projecte per iniciar que enteníem que ens permetria modificar la situació que aquesta hi vivia. A l'aula del Jan només teníem un infant que no hi volia anar, que quan hi anava cridava, s'agredia i es posava molt nerviós, que distorsionava el desenvolupament de l'activitat de l'aula, i una tutora, que valent-se d'aquests arguments, manifestava que aquell infant allà “no hi pot fer res” (Tutora Jan 2on<sup>427</sup>).

#### 59. El “Projecte Cuiners”. El primer projecte<sup>428</sup>.

---

Tal i com acabem d'exposar els primers canvis per a la millora inclusiva d'una aula, gestionats des del *grup d'inclusió*, es van dur a terme a l'aula a la qual pertanyia la Irene. Aquests, preludi de molts d'altres van ser vitals també en la història del Jan. Descobrir les possibilitats d'aprenentatge, de benestar i d'atenció a la diversitat que aquesta forma d'aprendre oferia va ser l'impuls que va marcar les concepcions de l'equip directiu i de les mestres, i va obrir les portes als canvis que anirem veient al llarg de la història. Així doncs, per la gran incidència directa que va tenir en la història del Jan és interessant recollir aquest primer projecte.

Aquest projecte es va dur a terme a la classe de la Irene degut a diverses situacions. En primer lloc, i principalment, perquè hi havia més predisposició per part de la tutora, és a dir, que mentre a l'aula del Jan la mestra evitava i defugia tot petit canvi, a l'aula de la Irene la tutora va accedir a provar-ho. En segon lloc, perquè la Margarida feia al grup de la Irene les matemàtiques i per tant a banda de la tutora hi havia una mestra més de les quals hi intervenien que era favorable a dur-hi a terme noves experiències. A més, aquest fet permetia la possibilitat de més coordinació interdisciplinària. En tercer lloc, perquè tot i que el Jan i la Irene vivien situacions d'exclusió molt paral·leles al centre, la Irene estava acceptada pels seus companys i la seva presència a l'aula no era vista com quelcom estrany, distorsionant i molest. En quart lloc, perquè aquell mateix grup ja havia dut a terme una experiència d'aprenentatge cooperatiu el curs anterior<sup>429</sup> i per tant era més fàcil donar continuïtat i ampliar una experiència ja encetada que iniciar-ne una de nova. I més quan l'acollida havia estat molt positiva tant per part dels infants com per part de les famílies. No obstant, en aquesta ocasió el repte era més agosarat ja que es pretenien canvis estructurals més profunds i, un dels principals objectius era la plena participació de la Irene en les mateixes activitats que els seus companys.

La situació de la Irene a l'aula no era la més idònia per a que ella pogués participar de la vida d'aquesta igual que els seus companys. Finalitzada l'experiència d'aprenentatge cooperatiu de l'any anterior, aquell curs, l'aula tornava a estar estructurada individualment. Els infants seien per parelles. Les files de taules anaven de davant fins al fons de l'aula amb un passadís central. I al fons sol, al marge de la resta, hi havia la taula de la Irene. Una taula més ampla, adaptada per al seu accés amb la cadira de rodes. Des d'aquella posició, quan la Irene estava a l'aula, l'única visió de la que disposava eren les esquenes dels seus companys. La interacció amb aquests durant l'activitat era nul·la. Les activitats que la Irene realitzava eren totalment al marge d'aquelles que realitzaven la

---

(427) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(428) Els projectes que es recullen en aquesta història són tots inspirats en els projectes de l'*emoció de conèixer*. Aquest fet és degut a la possibilitat que vam tenir d'aprendre'n en el grup de recerca del Prof. Nicola Cuomo. Aquests projectes proposen que “*Els processos educatius-didàctics han de poder crear aquells “climes”, aquelles “atmosferaes” que proposin l'emoció de conèixer, contextos que valgui la pena recordar, viure, sensacions més o menys plaents a les que referir-se, pot ser pors, o processos fatigosos... Pot ser l'aventura, l'imprevist, els somnis, els mites, les utopies proposen el fascinant, el desig d'existir i l'emoció de conèixer*” (Cuomo, 2007a, p.14). Una de les estratègies més usades en els projectes de l'*emoció de conèixer* sobretot des de les experiències dutes a terme per Giampiero Matulli ( dins *La machina delle emozioni*, 2001)., és l'aparició de personatges. Aquesta, tal i com explica Cuomo (2007a), desperta en els infants el sentiment de sorpresa, que capta l'atenció i la concentració. Es tracta de crear un rerefons màgic, fantàstic, imaginari per a generar motivacions i ocasions d'aprenentatge (Matulli, 2007).

(429) 43. Comença l'aprenentatge cooperatiu a una aula i 44. Els inicis de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula de la Irene.

resta de companys (estimulació sensorial). L'única persona que tenia a prop era la seva vetlladora. El pes de la didàctica general de l'aula requeria sobre el discurs oral de la mestra. El conductor de l'aprenentatge era el llibre de text. La interacció entre els infants no es motivava, sinó al contrari, ja que una de les principals preocupacions de la mestra era que hi hagués silenci.

El naixement i creixement del *grup d'inclusió* i el del "projecte cuiners" van estar estretament vinculats perquè l'un va néixer al servei de l'altre. A mesura que va anar creixent el projecte es va anar consolidant el *grup*. Podria semblar que degut al fet que el *grup d'inclusió* ens trobéssim al bar se'ns acudís fer un projecte vinculat a un restaurant, però no va ser així. En una d'aquestes trobades en les quals pensàvem què podíem fer, la Nínive va exposar que estava treballant l'aparell digestiu. Va aparèixer aquest tema com hagués pogut ser qualsevol dels altres continguts que estava treballant. A tots ens resultava indiferent partir d'un lloc o d'un altre per desenvolupar el projecte. Va semblar però, que a la Nínive li motivava el tema de l'alimentació i per aquest motiu ens hi vam decantar. A partir d'aquella decisió vam fer una pluja d'idees per veure què podíem organitzar que ens permetés treballar els continguts curriculars, fer-ho de forma global i gaudir fent-ho. Després d'unes quantes idees refusades va anar prenent cos la de demanar als infants que organitzessin un restaurant.

### Breu descripció del projecte:

La idea del restaurant ens va semblar original i engrescadora, però, a més, enteníem que en la planificació i distribució del mobiliari podrien treballar continguts relatius a les matemàtiques. En l'elaboració de menús equilibrats treballarien continguts de ciències i en el disseny de les estovalles desenvoluparien aspectes de les àrees artístiques.

Per a iniciar el projecte volíem tenir en compte dos aspectes. No podíem ser nosaltres qui demanés als infants que organitzessin un restaurant i a més volíem que hi hagués una explosió d'emoció i motivació inicial. Per donar resposta a aquests dos aspectes vam decidir que agafaríem una pàgina de classificats del Regió 7 (diari comarcal) i el manipularíem per a que hi aparegués un anunci (elaborat per nosaltres) (annex 13). Així ho vam fer, aquest anunci duia escrit al text: *Cuiners: Busquen alumnes de 4t que vulguin ajudar a organitzar un restaurant. Interessants envieu resposta a: Casa Villaró s/n -Codi Postal- Població*<sup>430</sup>. Un cop els infants van conèixer l'anunci hi van escriure una carta demanant els dubtes que tenien. Els *Cuiners* (que érem els membres de la comissió) van respondre exposant-los que havien rebut molta aflluència de respostes i si volien participar-hi haurien de realitzar unes proves sobre recerca d'informació, problemes matemàtics, olors i equilibri. Vam realitzar amb els infants les proves que havíem enviat i un cop realitzades vam enviar els resultats. Al cap d'uns dies, els infants van rebre una visita molt especial a l'escola. Una cuinera! Que els va exposar que havien estat seleccionats. Després d'un intercanvi de curiositats la cuinera els va demanar ajuda i els va plantejar tres preguntes amb caràcter científic. Com ho faríeu per elaborar menús diaris que respectessin una dieta equilibrada? Com ho faríeu per dissenyar estovalles que segueixin la línia artística d'algun autor i que a més respectin els tons primavera-estiu i tardor-hivern? I finalment, com ho faríeu per a distribuir el mobiliari de la forma més adequada? A partir d'aquí vam repartir als equips de treball una de les tres preguntes a fi que comencessin tot el treball necessari per donar-hi resposta. Un cop respostes els vam demanar dues coses. En primer lloc que exposessin el treball realitzat als seus companys i en segon lloc que pensessin quines activitats els podien plantejar a fi que aquests també ho aprenguessin.

Fet tot això, al cap d'un temps va tornar a venir la cuinera a l'escola i els va exposar que encara no havien trobat un local per a ubicar el restaurant perquè havien tingut problemes, però que per a agrair-los la feina feta farien una jornada plena de sorpreses. En primer lloc van dissenyar, retallar i pintar un barret de cuiner per a cadascun dels

---

(430) Per motius de protecció de dades i d'anonimat no hem posat ni el Codi Postal ni la població que hi havia a l'anunci tot i que es tractava d'una direcció inventada.

infants. Acte seguit es van desplaçar tots a la cuina per a fer galetes a partir d'una recepta que els va dur la cuinera i finalment vam agafar uns entrepans i vam anar a un parc de la ciutat a dinar, jugar i menjar les galetes. Amb les galetes restants, cadascun dels infants va poder-se fer un paquet i endur-se-les a casa.

### Desenvolupament:

#### *Com comença tot?*

Tot va començar el dia que la Nínive va explicar als infants del seu grup, que el dia anterior havia anat al cinema, i que mentre esperava a la cafeteria per entrar a veure la pel·lícula, va trobar un anunci al diari que els podia interessar. Es tractava d'un anunci que demanava alumnes de quart per a ajudar a organitzar un restaurant. Quan la Nínive va llegir-lo, la sorpresa, la curiositat, els somriures, la il·lusió van envair el clima de l'aula. Ràpidament van sorgir les primeres preguntes: *Nosaltres hi podem participar? Però què s'ha de fer? Però no és per a nens de Art d'ESO? Què vol dir organitzar un restaurant?* (Companys Irene<sup>431</sup>). La Nínive responia dissimuladament remarcant que ella tampoc tenia respostes a totes aquelles preguntes. Al cap d'una estona els va plantejar: *Així què, què hem de fer? Què us sembla que hauríem de fer si volem les respostes a aquestes preguntes?* (Tutora Irene<sup>432</sup>). Va ser a partir d'aquest instant que la mestra, aprofitant l'ocasió, va començar a treballar els mitjans de comunicació, les cartes, el llenguatge formal, etc. Quan al migdia va sonar la sirena per anar a dinar, només sortir per la porta els infants ho explicaven a tothom qui trobaven. Casualment una d'aquestes persones va ser la Margarida qui, també dissimuladament, va recollir l'alegria i eufòria dels tres infants que li explicaven.

Ja havent dinat, a la primera hora de la tarda, la Margarida va entrar a l'aula demanant que li concretessin més què era allò que alguns infants li havien explicat exaltats al migdia. Va demanar que algú li deixés veure i llegís l'anunci del diari. A diferència del que succeïa habitualment quan la Nínive demanava voluntaris per llegir algun text, tots s'hi van oferir entusiasmats. Aquell matí ja havia sortit el tema i havien estat parlant de la necessitat d'estar tots units i d'ajudar-se els uns als altres per a poder donar resposta a aquella oportunitat que se'ls oferia. A la tarda, aprofitant la presència de la Margarida (que era la mestra amb qui havien desenvolupat l'experiència d'aprenentatge cooperatiu el curs anterior) es va decidir tornar a estructurar l'aula cooperativament. Tots van mostrar molt bona acollida a aquesta proposta. El que no va agradar a algun infant va ser que es repetissin els equips del curs anterior perquè, en el marc del seu *equip de base*, havien tingut algunes desavinences en les maneres de treballar. Però la il·lusió de tornar a treballar en equip va passar per sobre de tot.

#### *Comencem a aprendre allò que necessitem*

L'atenció i l'esforç per part dels infants per aprendre, entre d'altres continguts, a redactar formalment una carta va ser molt gran. Ells eren conscients de l'important que allò era. Manifestaven la necessitat de dominar aquests aspectes per poder fer una carta amb rigor i formalitat al diari. Tenien clar a més, que volien que fos una carta que els permetés recollir tots els dubtes que aquell anunci els havia generat. Per a la redacció de la carta que volien enviar van fer una selecció de les millors parts de les cartes que prèviament havien escrit per equips i en van acabar confegint una de grupal, amb la participació de tots. Al haver-hi la suma dels aspectes recollits a les diferents cartes aquesta era la més completa. Durant la posada en comú per seleccionar de les diferents cartes els aspectes que recollirien a la carta final, a banda dels que ja havien escrit, encara en van sortir més. Això va ser degut al fet que en les exposicions que els equips feien del que havien escrit a les seves cartes, les preguntes i suggerències

---

(431) Vídeo 1. Companys i Irene/Projecte cuiners.

(432) Vídeo 1. Companys i Irene/Projecte cuiners.

dels companys donaven lloc a nous aspectes que no s'havien considerat.

### *Els primers reptes.*

Feta i enviada aquesta carta calia esperar resposta i els infants romanien ansiosos. Quasi cada matí un o altre demanava a la mestra si hi havia hagut resposta. El dia que la Nínive va entrar a l'aula i els va dir que havien rebut resposta a la carta que havien enviat, de nou un clima d'alegria i eufòria va envair l'aula. Un clima d'eufòria que va durar poc perquè quan la mestra els va repartir fotocòpies de la carta rebuda allò que va envair l'aula va ser un profund silenci i concentració. Els infants llegien sense perdre detall el que els havien contestat. Calia, a més, subratllar, buscar i treballar tots aquells aspectes o paraules de la carta que no quedessin clars. Era important entendre bé el que se'ls proposava. Aquella carta però, no resolvia favorablement la seva petició de ser qui ajudés “als cuiners” en l'organització del restaurant, sinó que el que els exposava era que havien estat tantes les sol·licituds de participació que caldria fer unes proves per a escollir les persones més adequades<sup>433</sup>. Aquestes proves consistien, en primer lloc, en la resolució de problemes matemàtics vinculats a l'àmbit de la restauració. Tots els infants participaven activament i amb responsabilitat de l'activitat. A diferència del que succeïa habitualment a les hores de matemàtiques, en la realització d'aquestes proves ningú sortia i anava a l'aula de reforç. “Clar, llavors hi ha nens que no són el cas de la Irene però que són nens amb més dificultats d'aprenentatge que la resta de la classe, ja sigui perquè són immigrants o perquè senzillament els hi costa. Per exemple un nen dels països de l'est que havia arribat feia dos anys i amb una valoració que va fer per escrit que va dir que estava molt content perquè els seus companys l'havien estat ajudant. Clar, de veure en una fitxa o escrit a la pissarra el concepte d'àrea a estar allà amb tots dient si multipliquem les rajoles i calculem sabrem... clar per ell és molt diferent. Sempre hi ha d'haver el mestre però també és molt diferent que t'ho expliqui el mestre o que t'ho expliqui un company. L'experiència va ser molt bona” (Subdirectora<sup>434</sup>). “Jo no volia marxar d'Ucraïna, i quan vaig arribar em van presentar una mestra i el director i em van dir que em faria aprendre català, i jo no volia (...). Quan vaig entrar a la classe tenia por i vergonya però ara no sortiria mai. No m'agrada quan he de marxar de la classe. Els meus companys m'ajuden i m'ensenyen coses, i jo m'esforço per aprendre i perquè vull que siguin els meus amics. M'agrada més estar amb ells, estic més bé que jo sol i aprenc més (...). M'agrada arribar a l'escola i estar amb els altres i fer coses com les dels cuiners. Quan fem aquestes coses dels cuiners sóc feliç” (Companys Irene<sup>435</sup>).

En segon lloc, consistien en la recerca d'informació sobre aspectes relacionats amb fisiologia, alimentació i digestió. Per a desenvolupar aquesta part, els vam suggerir que comptessin amb l'ajuda de la mestra de biblioteca, la Mia, qui els podria donar moltes pistes sobre on trobar determinades informacions, com realitzar cerques concretes, com recollir la informació recercada, etc. Durant la realització d'aquesta prova, tots els infants reunien informació de diferents fonts, la contrastaven, discutien i acordaven. Tothom hi realitzava la seva aportació, sol o amb ajuda. En tercer lloc, consistien en el reconeixement amb els ulls embenats de diferents gustos i olors. Aquesta era una de les proves que realitzaven més individualment però que al mateix temps vivien com a equip, en el sentit que la realització explícita de la prova era individual ja que cadascú feia el recorregut d'olors i gustos sol, però al final del circuit els membres de cada equip s'esperaven per fer pinya, compartir percepcions i descobrir si tots l'havien anat realitzant més o menys bé. Això transcorria en un clima distès, de somriures i en el qual els equips celebraven conjuntament els seus èxits i s'animaven en els errors. En part, aquest era un dels objectius d'aquesta activitat, crear un clima agradable, reforçar les relacions, cohesionar l'equip. Finalment, l'última prova consistia en la realització d'un circuit amb diferents obstacles mantenint l'equilibri per no vessar l'aigua que duien dins d'un got. Amb aquesta prova volíem buscar la implicació de la mestra d'Educació Física que molt atentament s'havia ofert a col·laborar. Enteníem que quanta més implicació de professorat hi hagués al projecte, més caps

---

(433) Al enviar-los la carta de resposta, els haguéssim pogut dir que havien estat seleccionats de bones a primeres, però l'objectiu de les proves, al marge de les habilitats i continguts que treballarien, era no donar-los-ho a la primera sinó que s'haguessin d'esforçar i treballar en equip per aconseguir-ho.

(434) Àudio 59. Mestres projectes J/Entrevista explicació projectes.

(435) Àudio 239. Companys Irene/ Entrevistes/comissió de suport entre companys.

pensants, idees i ulls per observar podríem tenir. A banda del treball més físic en psicomotricitat fina i gruixuda, aquesta va ser una de les proves que més rialles va produir. Tots els infants de l'aula es van divertir molt. Però el que va resultar més significatiu va ser com tots s'animaven constantment, sabien que tots lluitaven per un objectiu comú, que tots junts eren un. *“A mi m'ha sorprès molt com s'animaven tots, a educació física normalment això no és així”*(Mestre Ed. física<sup>436</sup>).

*Es desperta també la curiositat de l'entorn.*

En iniciar el projecte, va començar també la presència de pares que progressivament es van anar acostant a l'escola per a demanar, ja fos als membres de l'equip directiu o a la tutora, què estava succeint a l'escola que els infants arribaven a casa tan exaltats i explicant que feien coses per a organitzar un restaurant. Vist el fenomen, i entenent que les famílies també n'havien de formar part, ens va semblar oportú fer una reunió amb els pares i mares per a compartir-hi l'organització pedagògica que s'estava portant a terme a l'aula dels seus fills. Aquesta trobada, es va dur a terme un dilluns a les cinc de la tarda a l'aula de quart. L'afluència de pares no va ser total, però sí que van assistir-hi un 60% de les famílies i alguna es va excusar. La sessió va consistir en primer lloc en acollir i donar la benvinguda als pares a l'aula dels seus fills. Tot seguit la Margarida en qualitat de subdirectora va recordar als pares (perquè ja n'havien estat informats el curs anterior) que des de feia dos anys hi havia un acord de col·laboració amb la Universitat de Vic amb la finalitat de buscar conjuntament la millora de la qualitat de l'educació dels seus fills. Va aprofitar aquest moment per a presentar-me com a un dels professors que assistia a l'escola en el marc d'aquesta col·laboració. Després d'aquesta breu introducció la tutora els va exposar l'experiència que havíem començat a dur a terme. Prèviament a la reunió havíem acordat, que mentre la Nínive fes l'explicació jo hi aniria intercalant aspectes més relatius al marc teòric que sustentava l'experiència i que per tant permetien que els pares entenguessin el per què d'algunes decisions didàcticorganitzatives. Així ho vam fer la Nínive exposava el que els infants estaven realitzant a l'aula i jo exposava amb caràcter més teòric les possibilitats educatives que hi havia darrera d'aquestes accions. Amb aquesta sessió volíem informar als pares del que estava succeint a l'escola, però sobretot volíem compartir i fer-los còmplices del projecte educatiu que s'estava iniciant. Enteníem que era la possibilitat d'establir un canal de feed-back que facilités la creació d'un discurs conjunt, un projecte compartit. Volíem també sol·licitar la seva ajuda, col·laboració, entenent que des dels diferents llenguatges i cultures ens podien aportar elements molt interessants. Teníem la voluntat de guanyar-nos la seva confiança ja que érem conscients que aquesta no es guanya pel sol fet de pertànyer a institucions educatives. Prèviament a la reunió, alguns pares fins i tot plantejaven alguns dubtes en relació a aquesta forma de treballar. *“Hi ha pares que ens deien que ens havíem equivocat i fins que no els reuneixes i els hi dius per quin camí va no ho entenen. Clar, fins que els pares no agafin l'hàbit també de que hi ha aquests projectes pel mig també costarà i com a tot arreu hi ha pares que et diuen “no has acabat el llibre, el meu nen no divideix, el meu nen no parla anglès...” I clar els hi respons que el seu nen ha après a treballar en equip i a no manar sinó negociar. Clar també és l'escala de valors de cadascú. Com amb els mestres que també n'hi ha que prioritzen uns continguts o uns altres”*(Tutora Irene<sup>437</sup>). Després de la trobada però els pares també van quedar entusiasmats amb les possibilitats del projecte i així ho van manifestar. A més, gràcies a aquesta trobada, les famílies es van poder acostar a l'escola, i a banda dels dubtes, inquietuds i opinions que van poder exposar també ens van informar del fet que els seus fills anaven a l'escola amb moltes ganes i il·lusió.

*Quina sorpresa: arriba un personatge!*

Un cop enviats els resultats de les proves, una tarda els infants d'aquella classe van rebre una visita inesperada.

---

(436) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(437) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er i 4rt\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

Una cuinera de veritat, en persona. La primera reacció no va ser molt efusiva ja que la majoria dels infants van quedar massa sorpresos. No obstant, quan la cuinera es va haver presentat i els va informar del fet que havien estat seleccionats per a ajudar a organitzar el restaurant, van esclatar d'emoció. La feina feta havia tingut recompensa, i a més, començava una aventura davant seu. Durant aquesta trobada els infants van poder demanar a la cuinera totes les curiositats i dubtes que tenien i aquesta els va respondre. Finalitzades les preguntes, la cuinera els va plantejar quina podia ser l'ajuda que els podien oferir. Una ajuda que consistiria en donar resposta a les tres preguntes següents: Com ho faríeu per elaborar menús diaris que respectessin una dieta equilibrada? Com ho faríeu per dissenyar l'estampat d'estovalles que segueixin la línia artística d'algun autor i que a més respectin els tons primavera-estiu i tardor-hivern? I finalment, com ho faríeu per a distribuir el mobiliari del restaurant de la forma més adequada? Dels sis *equips de base* que hi havia a l'aula, dos s'encarregarien de la primera pregunta, dos de la segona i dos de la tercera. Calia posar-se a treballar.

No hem destacat específicament com van ser viscudes aquestes activitats per la Irene perquè, tot i els esforços que es van fer per modificar els diferents aspectes que permetessin la seva participació a la vida de l'aula i en les mateixes activitats que els seus companys, hi va haver forces dies que no va assistir a l'escola. La causa d'aquestes faltes va ser la influència que la seva afectació tenia en el seu sistema immunològic, provocant una baixada de les defenses que li suposava agafar febre freqüentment.

*Aprendre de manera diferent suposa una organització diferent.*

Per a planificar i pensar de forma general com donar resposta a aquests interrogants, primerament els dos equips encarregats de cada pregunta es van ajuntar per treballar conjuntament. Aquesta part d'activitat es va dur a terme amb el suport directe de la mestra. A través del debat, la hipòtesi i el consens van establir les primeres guies de treball. Aquesta tasca es va dur a terme amb dues docents a l'aula. Per a fer possible la presència d'aquestes dues mestres a l'aula, un dels canvis que es va realitzar va ser que la Margarida va deixar de fer els reforços amb un petit grup fora de l'aula i va passar a fer de mestre de suport a la tasca de la tutora. Així, el treball en el marc dels equips podia comptar amb el suport de dues mestres. A més, això suposava al mateix temps que ningú havia d'abandonar l'aula per fer reforç sinó que tots podien aprendre juntament amb els altres i dels altres. I no es tractava només del fet que se'ls permetés estar a l'aula sinó que per les activitats que estaven fent era important i volguda la presència de tothom (si havien de fer la carta o les estovalles, etc. hi havien de ser tots, era un projecte de tots i tots eren importants). Aquest era el cas de la Irene també, que va passar d'estar isolada al fons de la classe única i exclusivament amb la seva vetlladora a ser membre participant d'un *equip de base*.

*Aquests canvis generals també suposen canvis singulars: la vida de la Irene a l'aula és una altra.*

Només el canvi en la seva situació espacial va provocar que la Irene pogués estar cara a cara amb els seus quatre companys d'equip. El nombre de persones amb qui interaccionar s'havia multiplicat. No podem dir que la interacció amb els seus companys a l'inici es donés de forma natural pel sol fet d'haver-la ubicat en un equip, i menys quan es tractava de certes discussions en relació als continguts que estaven treballant. No obstant, si la vetlladora i/o la mestra estaven al cas i ho fomentaven si que n'hi havia i un cop finalitzada la discussió, algun membre de l'equip li ensenyava, li comentava o li explicava pacientment què es feia i què caldria fer. Per tant, a l'inici va ser necessari fomentar la interacció amb els seus companys perquè no hi estaven habituats. Sovint, submergits a la pròpia feina s'oblidaven de la presència de la Irene a l'equip i la deixaven de banda. “*Tot i que els nens estan molt pendents d'ella, perquè és una classe que té molt assumit que hi ha la Irene*” (Tutora Irene<sup>438</sup>). Estaven acostumats en primer lloc a que la Irene sempre feia coses diferents, no participava en les seves activitats i, en segon lloc al

---

(438) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er i 4rt J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

fet que qui li deia o li feia fer les coses sempre havia estat la vetlladora. A mesura que se'ls va anar fomentant, recordant i ajudant, hi van anar interaccionant amb molta més freqüència. Un altre dels aspectes fonamentals que va anar canviant fruit d'aquesta interacció va ser la percepció que la Irene era també membre activa de l'equip. Un exemple que il·lustra aquest fet és que en els darrers dies del projecte, quan s'exposava a la resta de companys el treball fet en el marc dels equips, en el moment en què es va demanar pel que havia fet la Irene al seu equip (ella no hi era perquè estava malalta) una companya seva va explicar el què havia fet i va afirmar: *“li vam explicar i llavors va començar”* (Companys Irene<sup>439</sup>). Així com també una nena ensenyant-li els treballs a una altra li va dir: *“mira aquest l'ha fet la Irene”* (Companys Irene<sup>440</sup>). L'activitat de la Irene, en el marc del projecte, solia ser dirigida i suportada<sup>441</sup> o bé per la vetlladora o bé per algun dels seus companys però la percepció i expectativa dels seus companys era que si ells li explicaven i l'ajudaven ella podia i feia més o menys les mateixes coses, les seves aportacions, com un membre més de l'equip. I com a membre de l'equip van passar a estar també pendents d'ella.

En els moments en els que la Irene no interaccionava amb la resta dels infants del grup, només pel sol fet de ser-hi els sentia a fer-ho entre ells i tot i que no aguantava posturalment el tronc tota l'estona es mantenia molt més dreta que quan estava sola amb la seva vetlladora realitzant activitats d'estimulació. En aquesta darrera situació, habitualment recolzava el cap a la taula i fins i tot s'adormia, i el mateix passava quan feien activitats d'estimulació visual en què l'educadora havia arribat a afirmar *“es que és tan inexpressiva”* (Educadora<sup>442</sup>) perquè no mostrava cap tipus de reacció davant de les mostres de llum. En canvi mentre els seus companys dialogaven sobre algun aspecte procurava mantenir-se recte, tenia respostes facials positives i fins i tot reaccionava amb un somriure davant d'algunes veus. Estava immersa en la vida d'un equip. *“Hi havia com dos moments molt clars. Quan es va estar fent projecte participava amb les mesures que podia de les activitats. Es pensava una part molt concreta per ella i prenia part de l'activitat. Si no, hi ha unes ampolletes que tenen purpurina a dins i li fan així per estimular-li la visió o tàctilment li donaven coses. Però clar si tu expliques geografia, ella no entra en aquesta dinàmica. Per exemple amb una assignatura com plàstica també hi participava. Amb la resta d'assignatures és més difícil perquè no està enfocat perquè hi pugui participar. Tota la part de projecte que vam fer dels cuiners ella hi va participar. Eren com activitats molt diferenciades”* (Tutora Irene<sup>443</sup>).

Per tal de procurar evitar que l'equip d'aprenentatge cooperatiu de la Irene estigués sobrepoblat (ja que hi havia quatre infants, més la incorporació de la Irene més la de la vetlladora, un nombre força elevat de persones) vam plantejar-nos modificar el rol de la vetlladora procurant que no estigués sempre sobre la Irene sinó que pogués itinerar entre els altres companys de l'equip i també entre infants d'altres equips. I així va ser, quan d'altres infants tenien algun dubte, si estava a prop, cridaven a la vetlladora. Un altre dels aspectes que aquesta va modificar és que va deixar d'estar tan pendent única i exclusivament de la Irene, per a estar pendent de fomentar la interacció i ajuda amb els seus companys. Expliquem un canvi de rol en la vetlladora perquè era qui estava majoritàriament amb la Irene però aquest canvi de rol es va fer extensiu també a la MEE quan aquesta va assistir a l'aula ordinària. No era allò habitual perquè, com ja hem vist, la MEE habitualment restava a l'USEE per fer estimulació sensorial les hores en les quals estava amb la Irene. No obstant, hi va haver un dia en què va coincidir l'hora en la qual es volia realitzar el projecte, amb l'hora en què la Irene havia d'estar amb la seva MEE i aquesta va accedir sense cap problema a dur-la a l'aula. Prèviament la vam posar al corrent de les activitats i les finalitats que perseguíem amb la realització d'aquesta experiència, fet que li va semblar molt interessant. Quan va ser a l'aula es va integrar

---

(439) Vídeo 1. Companys i Irene/Projecte cuiners.

(440) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(441) Tant la vetlladora com els seus companys l'ajudaven també físicament en la realització de les tasques. Curiosament quan es demanava als seus companys que ajudessin la Irene no li feien la tasca sinó que buscaven la forma d'ajudar-la a que fos ella qui, amb la seva ajuda, la realitzés. I també curiosament, tenien la paciència de fer-ho. Un exemple en aquest sentit podria ser el d'un dia que usaven diferents elements per pintar. Un company de la Irene mirava i provava detingudament quina era la millor forma de posar-li el pinzell a la mà per tal que la Irene sola el pogués aguantar per intentar realitzar algun traç. Sovint, quan es tractava d'accions amb certa complexitat, des de que la Irene intentava realitzar un moviment fins que aconseguia executar-lo (si ho aconseguia) a nivell motriu, podia passar més d'un minut, però el seu company en comptes d'agafar-li la mà i ajudar-la directament, romania a l'espera, mirant com la Irene ho intentava, observant si podia variar-li i millorar la posició del pinzell perquè li resultés més fàcil.

(442) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(443) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er i 4rt\_J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

perfectament en la dinàmica de treball de l'aula (en la planificació no hi va participar). “*Jo ho he notat molt amb lo del projecte. Abans mai fèiem res vull dir que no participàvem mai i ara estava allà fent el mateix amb els seus companys. A més saps que he notat molt també? que abans sempre se m'adormia i no podíem fer gaire res i ara estava molt desperta i mirant molt*” (MEE<sup>444</sup>).

*Tenim uns encàrrecs, cal seguir aprenent per donar-hi resposta.*

Un cop tots els infants reunits per equips de preguntes van dur a terme la planificació general de com donar resposta als interrogants plantejats per la cuinera, van tornar a l'organització ordinària que s'havia establert en el projecte, equips d'aprenentatge cooperatiu de quatre infants (amb l'excepció del de la Irene que eren cinc). Ja en el marc d'aquests equips van començar les tasques pertinents.

Al no ser objecte directe de la tesi, no entrarem a narrar específicament tot el desenvolupament de l'activitat duta a terme en el marc del projecte, no obstant, voldríem recollir alguns aspectes i situacions que ens sembla que poden il·lustrar-lo.

Per donar resposta a les preguntes era necessària la modificació del tipus d'activitats didàctiques que habitualment es duïen a terme a l'aula. Ja no ens servien les classes basades en l'explicació d'un tema per part de la mestra des del davant de l'aula i la pertinent realització dels exercicis del llibre de text (que no ens donaven la resposta a res). Per tant, vam deixar de banda el llibre, tot i que en algun moment puntual el vam utilitzar com a llibre de consulta per alguna de les informacions que recollia. I la mestra en comptes de ser la transmissora del coneixement, qui realitzava les explicacions del tema, va passar a ser qui treballant al costat dels alumnes els ajudava a pensar i elaborar hipòtesis, qui introduïa elements a les preguntes dels infants que els permetien repensar les respostes en base a noves perspectives, qui els ajudava a prendre determinades direccions, etc.

Les activitats en el marc de cada equip van ser nombroses i diferents ja que havien de donar resposta a preguntes diferents. A grans trets les activitats que van dur a terme en el marc dels diferents equips van ser:

- En els equips encarregats del disseny dels menús, es va realitzar l'estudi de l'aparell digestiu, la recerca i elaboració d'una piràmide dels aliments, i el traspass de tot allò après per a la creació dels menús. En el marc d'aquestes activitats, els infants, treballant en equip, podien realitzar les seves aportacions des de la pròpia perspectiva, experiència prèvia, curiositat i/o potencialitat. Es tractava d'activitats que comprenien possibilitats d'accés diversificades, basades en el buscar, seleccionar, anar, mirar, retallar, demanar, ajudar, agafar, llegir, compartir, analitzar, argumentar, portar, etc. Un conjunt de processos que entraven en acció per exemple en el moment en què els infants s'unien per a la realització d'un mural que recollís la piràmide dels aliments. Tots hi podien participar, també el Ibrahim, un infant dels de l'aula d'acollida, a qui tothom atribuïa dificultats d'aprenentatge i amb greus dificultats en l'expressió oral (sobretot amb els adults amb qui es solia posar nerviós). També l'Ibrahim realitzava responsablement les tasques necessàries per a contribuir a la realització del mural, i a més, treballava una de les seves prioritats ja que en la realització d'aquesta activitat estava en contacte contínuament amb el vocabulari necessari per fer-ho. Un vocabulari que integrava lligat a imatges empíriques dels conceptes (molt diferents que les icones i dibuixos amb els que treballava a l'aula d'acollida). Aguantava el full perquè s'hi pogués dibuixar un primer esbos de la piràmide, buscava aliments a les revistes per a poder-los enganxar, els retallava, consultava a algun company si era correcta la seva elecció, etc. “*No tinc vergonya de preguntar, ni que em preguntin, a mi m'agrada el grup*” (Companys Irene<sup>445</sup>). Tothom podia accedir i fer alguna contribució a l'activitat que es duia a terme.

---

(444) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(445) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.



És cert que moltes de les accions i processos que aquestes activitats suposaven van lligades al moviment, la relació i generaven cert soroll a l'aula. Però també és cert que els infants estaven molt concentrats i motivats en les seves tasques, treballant amb molta intensitat. Una mostra d'aquest fet és que en les entrevistes realitzades l'any següent encara recordaven molts dels continguts i activitats que havien realitzat, a diferència del que succeïa amb molts d'altres continguts treballats amb el llibre de text<sup>446</sup>. En algun moment de soroll extrem a l'aula la mestra va dir als infants: *“Si no abaixem el to de veu haurem de tornar a treballar individualment i sense projecte eh!”* (Tutora Irene<sup>447</sup>), i els infants instantàniament van respondre *“No, no, no!”* (Companys Irene<sup>448</sup>) mentre es posaven rectes a la cadira i abaixaven el to de veu. De totes maneres no va ser la tònica general perquè *“jo recordo quan fèiem lo dels cuiners la flexibilitat que hi havia de ara pintem ara fem això ara fem allò. Sí hi havia soroll però l'ambient i tranquil·litat que notaves amb els nens era de treball, bueno i amb tu mateixa eh. O les interaccions que establien entre ells “no, que hem de fer això i ara hem d'estar aquí o ara hem de callar i escolar” vull dir que entre ells també es regulen molt. A la classe tu t'estàs perdent la veu dient-los que callin i quan fas treballs com aquest, ells mateixos s'autoregulen. Algun cop els vaig haver d'avisar però va ser puntual. A més jo suposo que el fet de treballar així a vegades també els esverava una mica perquè tot era nou i emocionant però tampoc era tota l'estona”* (Tutora Irene<sup>449</sup>).

- En els equips encarregats del disseny i elaboració de les estovalles, es va realitzar recerca, estudi i experimentació dels materials, textures i colors (inicialment els primaris i després amb la resta, amb la final compilació dels càlids i freds), estudi de l'art figuratiu i l'abstracte i de la vida i trets característics de l'obra d'un pintor reconegut, i el traspàs de tot allò après per al disseny de les estovalles. En aquestes activitats, com a la resta, l'ús de les noves tecnologies funcionava al costat de les més tradicionals, entrelaçant-se per a una finalitat comuna. Per exemple, l'ús de l'ordinador i la recerca d'informació a Internet sobre les pintures dels autors escollits (Robert Delaunay i Franz Marc) combinat amb l'ús dels materials més bàsics per a l'experimentació i expressió de determinades figures artístiques. Per a la recerca d'informació vam comptar amb la col·laboració de la mestra d'informàtica, que a més coincidia que era la Nora<sup>450</sup>. Aquesta va oferir el suport tècnic i funcional necessari, a fi que els infants poguessin treure el màxim rendiment dels instruments tecnològics i a més no es perdessin en el volum d'informació que trobaven a la xarxa. A més, els va acompanyar en l'anàlisi i selecció d'aquesta i en la posterior organització amb coherència. En aquests processos els infants a l'inici se sentien perduts, però treballant mà a mà amb la Nora els van anar duent a terme. Partint dels conceptes i imatges recollides, els infants van anar experimentant amb els diferents materials, textures i pintures. En aquestes activitats, a banda de realitzar accions com hipotetitzar possibles resultats i experimentar-los, mesurar i calcular quantitats, i/o realitzar proporcions, els infants d'aquests equips afirmaven haver pogut gaudir aprenent uns al costat dels altres. La relació, la il·lusió, la curiositat, el fet d'haver estat ells els escollits per a realitzar aquest projecte, el moviment que hi havia a l'aula, el fet que es tractés d'activitats diferents que ells van definir com a *“fer coses divertides”* (Companys Irene<sup>451</sup>) generava un clima positiu a l'aula, emocionalment equilibrat. S'estava bé a l'aula i s'hi estava bé treballant. Fins i tot hi havia infants d'aquest grup que no volien anar al pati, i alguns que baixaven esmorzaven ràpid i tornaven a pujar.

Tots aquests processos realitzats pels infants, en el marc de les diferents activitats, obrien la possibilitat de proximitat i interacció entre ells. Fet que també es feia extensiu a la mestra qui en comptes d'estar da-

(446) Era habitual entre els infants entrevistats que haguessin oblidat els continguts dels temes treballats amb el llibre de text un cop fet el control. I així ho reconeixien també les mestres que hi treballaven *“al cap de dues setmanes ja no recorden res. Alguns sí, però aquells que són més bons memorísticament”* (Subdirectora, Àudio 83. Equip directiu/Sessions de treball inicials).

(447) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(448) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(449) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er i 4rt J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(450) Que més endavant va acabar sent la *coordinadora pedagògica*, com veurem a 84. *La coordinadora pedagògica*.

(451) Àudio 239. Companys Irene/ Entrevistes/Comissió de suport entre companys.

vant explicant s'asseia algunes vegades com una membre més dels equips d'aprenentatge cooperatiu. A la mateixa alçada que els infants. Generant proximitat no només física sinó també en la forma d'interacció. Ajudant als infants a pensar en els colors i les barreges, en les possibilitats dels materials que tenien, etc. El tipus de preguntes que feia eren diferents. Preguntes en les quals no hi havia una sola resposta directa i correcta, preguntes en les quals l'error no era quelcom negatiu sinó allò que podia obrir un nou camí d'experimentació. Aquest fet era important perquè en entrevistes anteriors al projecte realitzades amb els infants hi va haver una nena (que aparentment semblava no tenir cap problema a l'aula i tenia un bon rendiment acadèmic) que vivia molt malament les preguntes de la mestra: *“és que quan la mestra em demana coses, no m'agrada, no m'agrada... em fico nerviosa i molts cops no sé ni que ha dit, i llavors em fa més preguntes... (...) dies al matí que ja estic nerviosa quan vinc caminant (...) hi ha diumenges que ja penso que no vull anar al cole...”* (Companys Irene<sup>452</sup>). *“La flexibilitat que donaven les mestres feia que també baixessin més o es quedessin com més tranquils. Quan donaves la matèria per exemple matemàtiques, semblava que els espantava i en canvi quan fas els projectes ho fan amb més tranquil·litat i hi havia una relaxació, un molt bon clima. I el ritme també és més diferent. Quan toca matemàtiques, ara toca l'exercici 1 i tots l'han d'haver acabat perquè s'ha de corregir. Això no passa amb els projectes perquè quan tu estas fent una cosa ells n'estan fent una altra, i uns fan això i els altres lo altre...”* (Coordinadora pedagògica<sup>453</sup>).

En relació a l'error, un dia, va sorgir una situació curiosa que permet exemplificar com aquest pot obrir un nou camí d'experimentació. A una de les companyes de grup de la Irene li va caure una mica d'aigua sobre el treball que duien a terme i li va aigualir el que ella havia pintat. Ella es va sentir una mica trista i ho comentava amb el seu company *“mira que m'ha passat”* (Companys Irene), passant per allà li vaig dir *“Ala! que guay com ho has fet?”* (Assessor UVic) i li van canviar la cara. Em va dir: *“és que m'ha caigut una mica d'aigua”* (Companys Irene) i li vaig respondre *“doncs queda bé, no?”* (Assessor UVic). Era quelcom que no era perfecte des del punt de vista de reproduir exactament les idees del pintor que treballaven però li donava un aire nou. I ella i els seus companys d'equip van dir *“podem provar de fer-ho?”* (Companys Irene<sup>454</sup>). Aquelles gotes d'aigua que primer semblaven un error des del punt de vista de la tasca escolar, van ser una font de nova experimentació i d'un resultat molt interessant des del punt de vista estètic.

Un altre element fonamental d'aquestes activitats és que tots els infants podien partir d'allò que sí sabien fer. No tots del mateix punt sinó cadascú ho feia del seu. Això era fonamental per a tothom, però sobretot per a que la Irene pogués participar. Calia diagnosticar tot allò que sí podia fer, ja que era això el que ens permetria començar a treballar. La llista del que no podia fer era tan gran que l'hagués limitat i incapacitat davant de qualsevol activitat plantejada des d'aquesta òptica. Calia buscar formes de participació que li permetessin accedir al coneixement, desenvolupar les activitats i ser un membre més del grup. I així va ser, la Irene va poder ser una nena més. Experimentava i treballava com els seus companys i gràcies a la seva ajuda, que vetllaven per a que toqués la pintura, veiés les obres dels autors, tingués el pinzell ben situat a la mà, etc., la Irene provava a fer els traços corresponents per a dissenyar també les seves estovalles (esforçant-se per intentar tenir el domini de l'espai i temps, la coordinació oculo-manual i la psicomotricitat fina). La Irene realitzava grans esforços per a dur a terme les activitats.

- En els equips encarregats del disseny i distribució del mobiliari del restaurant, es va dur a terme experimentació amb diferents objectes i instruments de mesura per al càlcul de l'àrea i el perímetre del restaurant (que se'ls va dir que era de les mateixes dimensions que l'aula), estudi de les possibilitats funcionals i organitzatives de l'espai, traspàs de tot això per a l'elaboració d'un plànol a escala. En el desenvolupament d'aquestes activitats, com a la resta, els infants disposaven d'espais per a treballar sols i espais per a treballar en companyia de la resta de nens de *l'equip de base*. Tenien la llibertat per decidir què necessitaven o

(452) Àudio 239. Companys Irene/ Entrevistes/Comissió de suport entre companys.

(453) Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.

(454) Vídeo 1. Companys i Irene/Projecte cuiners.

què volien fer. Per exemple quan van decidir que havien de calcular l'àrea i el perímetre de l'aula, les possibilitats eren àmplies ja que els vam oferir cintes mètriques, cordes, un metre, podien fer ús de les passes o els pams...(ens va semblar que així podien conèixer al mateix temps les unitats de mesura convencionals i les no convencionals) i per tant hi va haver infants que van decidir de seguida agafar la cinta mètrica i posar-se a mesurar, d'altres que discutien amb algun company les diferents possibilitats, infants que s'ho miraven tot sols, algun altre que ho comentava amb la mestra, etc. tots podien escollir<sup>455</sup>.

Hi va haver moments per a ajupir-se al terra i mesurar, moments en els que fer les anotacions de les dades extretes, moments en els que s'havia de compartir els resultats amb els companys, discutir i pensar quin seria el següent pas (drets o asseguts era indiferent), etc. de manera que tots podien participar de les activitats en funció de la seva diversitat (d'estil cognitiu, competència, experiència, coneixement, ganes en aquell moment). Va ser l'aportació de la diversitat que va fer que uns i altres s'ajudessin a mirar i a resoldre la qüestió de diferents maneres. Sorgien diferents maneres de resoldre la qüestió perquè hi havia diferents maneres d'apropar-s'hi. *“És fort perquè ells hi patien en algun moment perquè ho havien fet diferent uns dels altres i estaven convençuts que era o una forma o l'altra. I no ho han fet malament és que ja els ho dit. És que de l'altra manera que ho heu fet heu treballat més estona però és que lo bo és que han vist dos camins diferents, però tots dos bé. Un de molt més ràpid”* (Subdirectora<sup>456</sup>). Mentre hi havia dos infants d'un equip que anaven discutint com fer-s'ho per mesurar el llarg de l'aula perquè la cinta mètrica no els arribava hi havia una tercera membre que anava mirant allò que s'havia de mesurar i anava rumiant. Amb la mirada al terra per no perdre detall anava d'un cantó a l'altre de l'aula. Al cap d'una estona va reunir l'equip i els va dir: *“I si contem rajoles i multipliquem?”*(Companys Irene<sup>457</sup>) un membre de l'equip va agafar la idea de seguida. Als altres dos, com que dubtaven, la mateixa nena que havia tingut la idea els ho va ensenyar al terra. *“Mireu el terra té rajoles, mireu quan fa una i...”*(Companys Irene<sup>458</sup>). Més o menys complexes tothom podia fer les seves aportacions. La diversitat enriqueix la resolució de les preguntes que els cuiners els havien formulat. També els diversos dubtes que sorgien en les discussions eren una aportació perquè o bé provocaven que els infants s'haguessin d'esforçar per resoldre'ls, rebatre'ls, o bé obrien noves vies d'aprenentatge, o noves òptiques. Un exemple que podria il·lustrar aquest fet va tenir lloc quan els infants elaboraven el planell. Va sorgir una situació en la qual una nena estava encaparrada en que al restaurant hi havia d'haver taules d'una sola persona argumentant que els seu pare era camioner i sempre menjava sol. En canvi hi havia un altre nen que al viure en una família marroquina molt nombrosa exposava que les taules havien de ser per a moltes persones. Un altre exemple que il·lustra la riquesa de l'aportació de la diversitat i que a més ens ensenya com aquesta aportació pot tenir múltiples dimensions, és el que es va originar en el marc d'un equip (i que de seguida es va fer extensiu a l'altre). Els infants tenien molt clar que per a la construcció del restaurant havien de tenir present un fet que ells vivien a diari en les diferents situacions quotidianes a l'aula amb la Irene: que hi hagués el suficient espai entre taules i a l'entrada per si hi havia algú que anava amb cadira de rodes. En aquest sentit la Irene feia la seva aportació des d'una dimensió únicament presencial, però igualment rellevant.

### *Una altra manera d'aprendre un altre tipus d'activitats.*

En les activitats d'aquest projecte es van donar dos elements més que eren de vital importància. La gran motivació i el fet que no es tractés d'activitats en el buit. Els entenem com a elements fonamentals perquè van provocar si-

---

(455) Tot i que es respectava el fet que en determinats moments poguessin treballar sols, ells mateixos sentien i manifestaven la necessitat de l'ajuda dels companys, per exemple quan els sorgia algun dubte que no sabien resoldre o quan volien mesurar alguna cosa i requerien algun company que els aguantés l'instrument de mesura o els oferís algun altre tipus de suport.

(456) Àudio 158. Grup d'inclusió/Sessió de treball.

(457) Vídeo 1. Companys i Irene/Projecte cuiners.

(458) Vídeo 1. Companys i Irene/Projecte cuiners.

tuacions que no havien tingut mai lloc prèviament en aquella aula. Tanta era la motivació que tots i cadascun dels infants de l'aula estaven plenament implicats en el desenvolupament del projecte. Manifestaven que era divertit fer-ho però al mateix temps desenvolupaven les activitats amb esforç, exigència i rigor. Un exemple d'aquesta situació ens el mostra un infant d'aquest grup que resolent unes operacions per al càlcul de l'àrea del restaurant ho vivia amb tanta intensitat que es tibava els cabells i tot. *“La veritat és que el que m'ha sorprès més és la implicació dels nens. La reacció dels nens. L'Arnau estibant els cabells per fer bé els càlculs. Amb aquesta cosa per resoldre-ho i fer-ho bé!. Molts cops quan fan mates els és igual si ho fan bé o malament. D'aquesta manera no. Uns nens que t'estan parlant de com calcular l'àrea amb aquesta responsabilitat. (...) Estàs treballant continguts que ells han d'aprendre i els estàs treballant d'una manera que per ells és molt més motivador. La paraula és motivador també. Jo no els havia vist mai a fer matemàtiques així”* (Tutora Irene<sup>459</sup>).

El fet que no fossin activitats en el buit sinó que es tractés d'activitats que permetien anar donant passes per a la resposta a les preguntes plantejades. És a dir, activitats que tenien una direcció i un fil conductor que relacionava els aprenentatges que s'anaven realitzant. Activitats que no estaven aïllades dels coneixements previs dels infants, que es podien vivenciar, en què s'entenia la funcionalitat i la necessitat, aplicables, no centrades únicament en allò particular sinó que es podien relacionar amb la vida i amb aprenentatges d'altres àrees. Possiblement (és una hipòtesi que ens permetem) si aquestes activitats haguessin estat plantejades de forma aïllada en el llibre de matemàtiques, sense un context, sense un sentit pels infants, els resultats no haguessin estat els mateixos. *“Penso que els projectes els fan pensar molt més, és palpar un aprenentatge. Allò de les mesures és un exemple clar. Poder-la palpar és molt diferent. També s'aprèn a interrelacionar coneixements”* (Coordinadora pedagògica<sup>460</sup>). El que ens fa intuir la resposta a aquesta hipòtesi és aquest exemple concret d'una situació amb la que ens vam trobar. Un dels dilluns, mentre el projecte estava en marxa, la Margarida em va venir a trobar molt preocupada perquè, amb els equips que distribuïen el mobiliari, treballant en el projecte havien arribat a un punt que necessitaven dur a terme regles de tres per resoldre la situació i tirar endavant. En projectes amb aquest caràcter a vegades no se sap on s'anirà a parar perquè es generen noves situacions. Situacions, que també a vegades, requereixen d'aprenentatges que estan seqüenciats més enllà del curs que els infants estan realitzant. La Margarida em deia: *“ara com ho farem? Ens quedarem estancats aquí... o els hauré de dir jo el resultat potser... (...) Ells ja saben què volen calcular però...”* (Subdirectora). La meua resposta va ser: *“I perquè no probes d'ensenyar-los les regles de tres?”* (Assessor UVic). Acte seguit la Margarida va respondre: *“no home, no. Que són nens de quart i encara estem al primer trimestre. Són massa petits. Si això ho fan a cinquè o sisè”* (Subdirectora). Vam parlar una estona i finalment li vaig dir: *“tu prova-ho que no hi perdem res. A més, jo he vist coses en projectes que són sorprenents, infants de P3 que...”* (Assessor UVic<sup>461</sup>). El següent dia de classe la Margarida els va explicar què eren i com es calculaven les regles de tres i la resposta dels infants va ser molt positiva, no van mostrar problemes per a aprendre-ho. Algun infant va mostrar més dificultats en la part algorítmica però simplement perquè eren les primeres vegades que l'utilitzava. I és que aquests infants en sentien la necessitat perquè havien arribat a un punt en què pràcticament només els feia falta l'algorisme matemàtic que els permetés calcular allò que ells, sense el resultat numèric concret ja havien resolt. És a dir, que la regla de tres, a base de discutir com resoldre la situació ja havien aconseguit fer-la, el que no sabien era calcular-la (i l'algorisme de la regla de tres no és més complexe del que pot ser el d'una divisió per tres xifres). Després d'aquella sessió la Margarida em va venir a buscar tota emocionada i em deia<sup>462</sup>: *“Sempre em passa el mateix, aquí la que té més inseguretat és la mestra, els alumnes van sobrats. Que de veritat els nens van buscant el camí i tot és creure-s'ho! A veure, que ja t'ho vols creure però, tot i així a vegades et sembla que no podran... i sí sí. I ho fan bé. S'ha de creure amb els alumnes. Sempre sóc “donya pessimista”, sempre: ai és que això no ho sabran fer, ai és que això no podran. I ara ho veig. Sempre em passa el mateix un cop ho fan...te n'adones de que els alumnes et donen mil voltes. Si són ells els que han descobert tot això. Jo dient*

(459) Àudio 158. Grup d'inclusió/Sessió de treball.

(460) Àudio 50. Comissió inclusió/ Entrevista sessió Avaluació.

(461) Àudio 90. Subdirectora/Dubtes.

(462) Bé, en realitat es tractava d'una situació molt curiosa perquè m'ho deia a mi però també hi havia moments en els que semblava que s'ho digués a ella mateixa. Era una fora d'oralitzar la situació per autogestionar les seves idees.

*no no no que no ho sabran fer, que ui perquè passar de metres a centímetres, que fer regles de tres... i ho han fet! I de dos o tres maneres diferents. (...). Si l'únic que els hi costa una mica posar-se d'acord perquè uns opinen d'una manera i els altres d'una altra però ara els ho he dit que tot és bo, tant si fan una cosa com una altra, que ho presentin tot"*(Subdirectora<sup>463</sup>).

A més, aquestes activitats, en estar fortament contextualitzades obrien als infants la possibilitat d'anar construint el coneixement, fet que permetia que sense el suport directe de la mestra, compartint els uns amb els altres, arribessin a coneixements nous. No deixaven de sorprendre'ns a diari. Un exemple que il·lustra aquesta situació és el següent: un dia mentre dinàvem, comentava, amb la resta de mestres del *grup d'inclusió*, les dificultats que recordava tenir quan, fent de mestre, volia explicar el concepte "escala". Feia diverses coses, els ho explicava oralment, els ensenyava mapes, etc. Elles assentien amb el cap, i tots vam coincidir en que es tractava d'un concepte complex i abstracte que als infants els costava d'entendre. Doncs la raó de que els exposés aquest fet, va ser que hi havia un dels equips que quan van voler passar al paper (per fer el planell) tot el que havien estat calculant de forma més tangible van voler ser pràctics i van decidir que cada rajola del terra seria un quadrat dels de la fulla que tenien. No obstant, elaborada una primera estructura del planell van veure que els quedava molt petit i que a més els sobrava fulla per a poder-lo fer més gran. Pensant i confrontant com ho podien fer van arribar a la idea/acord que a fi que el planell els quedés d'unes dimensions més grans farien que cada rajola fossin tres quadrats dels de la fulla. Així doncs van usar el concepte "escala" dues vegades. En primer lloc per fer el planell de l'aula, passant de les mides reals a les del paper, i després per fer-lo més gran dins la mateixa fulla. Així doncs, com dèiem, de forma autònoma, interaccionant amb el context construïen nous coneixements.

A banda d'això aquestes activitats van suposar un canvi en la percepció dels infants en relació a la matemàtica. Quan en les entrevistes els comentava que així també havien treballat les matemàtiques em responien amb comentaris com: "*ah si! bueno, però així és divertit*" o bé "*així no és tan difícil s'entén més bé*" (Companys Irene<sup>464</sup>). Hi va haver un dia en què des del *grup d'inclusió* vam decidir que no duríem a terme les activitats previstes del projecte perquè no hi havia la Irene (estava malalta). Ens semblava que ja havia faltat masses dies i que era desitjable esperar a fer-les un dia que ella també en pogués participar. Quan la tutora va arribar a l'aula i ho va comunicar a la resta del grup els nens es van indignar perquè volien seguir treballant-hi. Curiosament hi va haver una nena que va dir: "*doncs va anem tots a casa la Irene si ella no pot venir i ho fem allà amb ella*"(Companys Irene<sup>465</sup>). Haver de suspendre l'activitat prevista del projecte també ens va succeir també en una altra ocasió. Un dia en què a causa de l'hivern hi havia la baixa de vuit mestres a l'escola, i forces nens de la classe de la Irene. En aquesta ocasió el vam suspendre perquè no volíem que els nens se'n perdessin l'oportunitat. De la mateixa manera que no vam voler que s'ho perdés la Irene tampoc volíem que s'ho perdés un petit grup d'infants. A més, ens resultava molt més fàcil l'organització de les tasques amb més d'una mestra a l'aula. Per al desenvolupament del projecte moltes vegades comptàvem amb el suport de dues mestres (que venien de forma voluntària a les seves hores lliures), amb la psicopedagoga i amb la mestra de matemàtiques. Totes elles s'ho combinaven per a que en la mesura del possible sempre hi hagués dues professionals a l'aula i poder així donar suport a la tutora.

*Compartim amb els companys, seguim aprenent.*

Finalitzada tota la feina que els infants van realitzar per donar resposta a les preguntes que la cuinera els havia plantejat, havia arribat l'hora de compartir amb la resta de companys dels altres equips les coses que havien après. No obstant, no volíem només que compartissin els processos i els resultats als que havien arribat sinó que vam plantejar als infants, un nou repte. A banda de pensar l'exposició que farien, havien de pensar també com farien extensius aquests coneixements als seus companys, és a dir, que havien de pensar, a més, activitats per a que els

---

(463) Àudio 91. Subdirectora/Dubtes.

(464) Àudio 239. Companys Irene/ Entrevistes/Comissió de suport entre companys.

(465) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

seus companys aprenguessin els continguts que havien estat treballant. Així doncs, no n'hi havia prou en haver-ho fet i après, calia reconstruir i repensar el que havien estat treballant per a poder-ho explicar i a més havien d'organitzar-se, idear i dissenyar propostes didàctiques. Els infants van acollir amb molt entusiasme, motivació i responsabilitat aquesta proposta d'acompanyar a la resta de companys a l'aprenentatge, situar-se en el rol de mestre. La preparació tant de l'exposició com de les activitats, també es va dur a terme amb l'aula estructurada de forma cooperativa. Resultava interessant anar veient com tots els infants evocaven i compartien els diferents aprenentatges que havien anat adquirint, com s'adonaven que havien après coses diferents, com aquestes obrien noves perspectives o enriquien les ja adquirides, com discutien, argumentaven i contrargumentaven les diferents possibilitats de presentació i activitats per als seus companys, com s'endinsaven en els continguts treballats per buscar la millor forma d'aprendre'ls, etc. Com també resultava interessant el rigor amb el que van dissenyar els materials i van dur a terme les presentacions. Durant la posada en pràctica de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, els alumnes encarregats de conduir-les van estar molt pendents d'oferir els suports necessaris als seus companys per tal que aquests també anessin accedint als continguts. A més, tots van tenir present que la Irene també hi era i que per tant havien de buscar formes de participació. Un exemple de les formes de participació va ser que pogués experimentar amb els diferents instruments de mesura a l'aula. Entre els infants i la MEE li deixaven tocar i li explicaven. I quan tots van baixar al pati perquè una de les activitats plantejades consistia en càlcul de l'àrea i el perímetre de la pista de futbol alguns dels seus companys i la vetlladora l'ajudaven a seguir i mesurar un dels costats amb una corda amb un nus a cada metre mentre li anaven explicant el que estaven fent. En la participació de la Irene fins i tot van tenir present que hagués de treballar al màxim, esforçar-se i si podia ser progressar perquè van decidir que li farien seguir la corda amb la mà esquerra que és la que tenia més afectada i per tant la que creien que més havia de treballar.

#### A mode de tancament.

Finalitzades totes les activitats podríem dir que havia acabat el projecte, però érem plenament conscients que calia tancar també el fil emocional. Des del *grup d'inclusió* hi vam estar donant moltes voltes i finalment ens vam decantar per fer retornar a la cuinera. I així va ser la cuinera va tornar a visitar als infants per sorpresa i els va exposar que estaven una mica parats perquè no sabien si podrien tirar l'obertura del restaurant endavant perquè havien tingut problemes, però que la seva feina havia estat excel·lent i que els estaven molt agraïts. I que per donar-los les gràcies passaria aquell dia amb ells i tindrien una jornada plena de sorpreses. La reacció dels infants no obstant va ser dir-li a la cuinera: "*Gràcies a vosaltres per haver-nos escollit i per haver-nos fet fer aquestes feines!*" (Companys Irene<sup>466</sup>).

Així doncs, van començar dissenyant, pintant i retallant un barret de cuiner per a cadascun dels infants, ja que durant unes hores en convertirien en cuiners. Els infants van anar esclatant d'alegria amb cadascuna de les sorpreses que se'ls havia preparat en aquell dia festiu. Amb el barret a punt, es van desplaçar cap a la cuina de l'escola on la cuinera els va ensenyar a fer galetes. Un cop cuites vam agafar les galetes i uns entrepans i vam anar a un parc de la ciutat a dinar, jugar i menjar les galetes. Amb les galetes restants, cadascun dels infants va poder-se fer un paquet i endur-se-les a casa. Així doncs va ser una jornada completa de celebració, agraïment i reconeixement per la feina feta. Un altre fet significatiu que il·lustra com van viure els infants la realització d'aquest projecte i la celebració final ens la mostra una nena que en la primera entrevista que vam realitzar, quan li vaig preguntar com li agradaria que fos l'escola em va respondre: "*amb més pati que és lo més guay de l'escola*" (Companys Irene<sup>467</sup>). Aquell matí quan vaig coincidir amb ella a l'aula mentre pintaven el barret m'hi vaig acostar i li vaig dir que em sabia greu que no havien tingut temps d'anar al pati i ella em va respondre somrient: "*és igual això també és guay*" (Companys Irene<sup>468</sup>).

---

(466) Video 1. Companys i Irene/Projecte cuiners.

(467) Àudio 239. Companys Irene/ Entrevistes/Comissió de suport entre companys.

(468) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

Tal i com anunciàvem, el desenvolupament d'aquest projecte manté un estret vincle amb la història de vida del Jan. Va ser clau. Hi ha determinats aspectes que han condicionat la vida del Jan a l'escola. Un d'aquests és aquest projecte ja que va marcar un abans i un després. L'èxit i la repercussió que el desenvolupament d'aquest projecte va agafar entre les famílies, va provocar que aquestes s'acostessin a l'escola i fessin arribar nombroses i diverses felicitacions. Va provocar també que mostressin el seu recolzament a aquesta forma de treballar i d'entendre la didàctica de l'aula. Les famílies estaven contentes del fet que els seus fills arribessin a casa parlant amb tanta il·lusió del que succeïa a l'escola i que a més estiguessin adquirint les ganes i el plaer per l'aprenentatge. "*És que arriba i xerra i xerra! Està com més viu!. Abans no explicava res del que feien a l'escola. I ara està tot el dia comentant, amb el seu pare i li demana si això pot servir per fer...*" (Pares companys Irene<sup>469</sup>). "*Han estat moltes les famílies que m'han vingut a dir que estaven molt contents del treball que estàvem fent*" (Cap d'estudis<sup>470</sup>). Tanta va ser la aflluència de famílies que afirmant fets com aquests que ens va semblar oportú tornar-les a reunir a final de curs per a explicar més concretament què era el que havíem fet i poder, a més, fer el visionat d'alguns vídeos de l'experiència. Les famílies ho van gaudir molt i van estar molt agraïdes (expressant-ho obertament i directament a les persones implicades), ja que el fet de poder veure els vídeos els va permetre posar imatges a tot allò que els seus fills els explicaven i per tant al mateix temps poder compartir l'experiència d'una forma més profunda. Aquesta trobada, a més, va servir per donar confiança a aquells pares que a l'inici van dubtar. Van poder veure els seus fills treballar.

Tot aquest recolzament per part de les famílies va donar un plus de confiança a l'equip directiu en les directrius organitzatives per les quals havien apostat. En un primer moment havien estat apostes en el vuit, a partir d'aquell moment ja tenien una experiència en la qual recolzar-se<sup>471</sup>. Per tant, creien, seguien i fins i tot van augmentar les apostes (i els conseqüents canvis) per una línia educativa que tingués com a base la inclusió de tots els infants a l'aula i la qualitat de l'educació.

Les sensacions que aquesta repercussió va produir en el marc de l'equip directiu també es vivien en el *grup d'inclusió* i els cinc mestres més propers a l'experiència. Aquest fet va provocar que es generés més proximitat entre totes aquestes persones. A més, no compartien només sensacions sinó també uns referents, una forma de veure i pensar la vida de l'aula. Aquesta experiència els va permetre viure a la seva pròpia pell com modificant la didàctica de l'aula els infants podien emocionar-se per aprendre i fer-ho en un clima de benestar, compartir i construir coneixements conjuntament i que aquests coneixements fossin molt més amplis i profunds, treballar des de les pròpies singularitats de cadascú, canviar algunes idees en relació a la Irene, etc. Quan el curs anterior la Margarida va dur a terme una primera experiència pilot d'aprenentatge cooperatiu<sup>472</sup> en què van realitzar un conte per a la Irene, ja es van poder veure alguns beneficis d'aquesta forma d'estructurar l'aula, però en aquell moment es va centrar molt l'atenció en que es prengués consciència de la presència de la Irene al grup deixant de banda la seva participació. En la realització d'aquest projecte tant infants com adults van palpar com no només podia estar present en un equip d'aprenentatge cooperatiu sinó que a més podia participar de l'activitat que es portés a terme a l'aula. La Irene, aquella persona que sempre havia estat mirada com una plurideficient estava inclosa a la vida de l'aula. Aquella persona de qui es dubtava que fos possible que participés de les mateixes activitats que els seus companys havia trencat totes les expectatives i perspectives. A més a més, ella havia respost de forma molt favorable, estava contenta i activa a l'aula, i amb els companys. Fins i tot en els moments que alguna de les mestres o la psicopedagoga la visitaven a l'USEE reaccionava amb rialles i movent la cama (no sabem si per

---

(469) Àudio 41. Pares i mares dels companys Irene/ Entrevista procés i impacte.

(470) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(471) De la mateixa manera disposàvem d'arguments a partir dels quals treballar, ja que en moltes ocasions quan davant de noves apostes l'equip directiu dubtava, recordàvem el funcionament i èxit d'aquest projecte i els dubtes previs que havien tingut també. A més a més, aquest projecte va ser molt útil perquè ens permetia parlar i analitzar en positiu aspectes concrets partint de la seva pròpia experiència i no dels exemples d'altres països o escoles que jo els pogués aportar.

(472) 43. Comença l'aprenentatge cooperatiu a una aula i 44. Els inicis de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula de la Irene.

l'alegria de veure-les o perquè pensava que l'anaven a buscar), en tot cas una reacció positiva que fins al moment no havia mostrat.

La qüestió en aquest moment era que si havia estat possible fer-ho a la classe de la Irene, calia intentar-ho amb el Jan. Aquesta primera experiència ens ajudava a tenir certa seguretat, així com també ens permetia preveure determinades coses a evitar o canviar, seguíem sent novells però també en volíem seguir aprenent.

#### 60. L'equip directiu aposta per a que el Jan vagi més a l'aula.

---

Amb el curs ja ben engegat, però a mesura que el funcionament de l'escola s'anava situant, l'equip directiu va apostar per a que el Jan anés més hores/estones a la seva aula de referència. Els motius que van impulsar aquesta decisió van ser, en primer lloc, el treball que ja duien temps realitzant en la col·laboració/consultoria/assessorament amb la Universitat. En aquest treball, entre tantes d'altres coses, havíem reflexionat molt sobre la igualtat en els drets dels infants (entenen que, tinguin les característiques que tinguin tots són iguals en relació als drets) i també sobre com procurar fer-los efectius. En segon lloc, l'èxit que anaven obtenint en les experiències que es duien a terme a la classe de la Irene, reforçava les seves creences i, a més, els feia adonar del fet que si la situació de la Irene havia canviat, es podia i calia aconseguir-ho també amb la del Jan. I finalment el reprendre la informació que els pares del Jan ens havien ofert en una entrevista en què afirmaven que "*quan està millor és quan fa les coses amb normalitat*" (Mare Jan<sup>473</sup>), afirmació que ens preníem com a hipòtesi de treball.

Fruit d'aquesta situació, en les nostres sessions de treball amb la Maria vam començar a planificar què calia fer a fi que el Jan pogués estar més hores/estones a l'aula. Pensàvem que seria bo, en primer lloc, començar oferint la nostra ajuda a la tutora (també a d'altres mestres que participessin en aquest grup però primordialment a la tutora) per repensar el funcionament de l'aula, tant a nivell didàcticorganitzatiu (a fi que el Jan pogués participar), com en el treball de les relacions entre els infants (a fi que el Jan i els seus companys hi estiguessin millor junts i el Jan pogués estar present a l'aula amb més tranquil·litat)<sup>474</sup>. A més a més, també per a ajudar la tutora, la Maria va començar a analitzar el PEI del Jan per extreure'n algunes activitats que aquest pogués realitzar a l'aula quan pels motius que fos s'estigués duent a terme alguna activitat en què no s'hagués buscat la seva participació. En segon lloc, la tutora, la MEE i la psicopedagoga van acordar quines hores, d'aquelles franges que ja estaven estipulades a l'horari des dels cursos anteriors, prioritzaven per a que el Jan assistís obligatòriament a l'aula. Es va valorar quines podien ser les hores en les quals resultés més fàcil organitzar l'aula de forma inclusiva. Finalment, es va prioritzar les hores en les quals el Jan pogués estar més fresc (la primera hora del matí i la primera hora de la tarda), les hores en les quals el Jan estava considerablement bé a l'aula (l'hora de música), i finalment la MEE i la tutora es van voler decantar per a aquella hora (visual i plàstica) que consideraven més fàcil d'adaptar pel que entenien que eren les possibilitats del Jan. Amb aquesta darrera acció volíem assegurar que almenys unes hores/estones el Jan assistís obligatòriament a la seva aula sense donar tanta llibertat a les vetlladores per decidir-ho. Prèviament a aquesta acció l'horari del Jan ja contemplava unes hores d'assistència a l'aula ordinària però tal i com hem vist en el curs anterior no es respectaven mai i qui ho acabava decidint a criteri propi eren les vetlladores. D'aquesta manera fins i tot la MEE i l'educadora van modificar les seves funcions de manera que si les hores que estaven assignades amb el Jan coincidien amb alguna hora que s'hagués decidit que anés a l'aula ordinària, també elles provaven a pujar-li.

A partir del moment en què es va prendre la decisió que el Jan assistiria a la seva aula de referència a primera hora del matí, també es va procurar dur a terme aquesta ajuda quedarà més àmpliament recollit a l'apartat 64. *Trobades amb les mestres amb més necessitat de suport específic*.

---

(473) Àudio 3. Pare i mare Jan\_1/Entrevista inicial.

(474) Com es va procurar dur a terme aquesta ajuda quedarà més àmpliament recollit a l'apartat 64. *Trobades amb les mestres amb més necessitat de suport específic*.



perquè volíem mirar d'evitar la interrupció que es creava quan accedia a la seva aula i ja estaven treballant amb el llibre (tal i com hem vist que succeïa a primer, 36. *L'entrada del Jan a l'aula*). La seva tutora havia manifestat repetides vegades que aquest darrer fet la molestava. No obstant, iniciat ja aquest canvi, vam veure que els moments de la fila al pati, pujar les escales, i l'entrada a l'aula amb tot el grup eren viscuts pel Jan com a moments força caòtics ja que eren plens de corredisses, crits, gent passant pel costat, infants xocant, persones i objectes que li bloquejaven el pas, etc. i tot això succeïa mentre la vetlladora el retenia agafat per la jaqueta. En aquests moments es neguitejava molt, es manifestava de forma més irritable i es movia molt ràpidament de puntetes tot balancejant el cap enèrgicament en direcció al terra. Aquest fet ens va fer valorar que potser en aquell moment no era necessari que es trobés en aquella situació. A més, s'hi sumava el fet que per les seves condicions fisiològiques, el Jan no podia estar a l'escola sempre a primera hora perquè potser havia fet una crisi al despertar que el deixava mermat.

Els dies que el Jan va pujar amb el seu grup cap a l'aula, sempre va arribar uns minuts més tard que la resta dels seus companys ja que necessitava més estona per pujar les escales degut al que suposaven aquells esgraons per a les seves característiques motrius. No obstant això, arribava a l'aula en els minuts inicials, en els que tothom s'estava situant a l'espai que li pertoca i en els que encara no s'havia iniciat el treball de cap àrea curricular específica. Valorant la situació ens adonàvem que no interrompia al entrar però que li suposava un sobresforç que no sabíem fins a quin punt era necessari. El que sí va canviar va ser que degut al fet que el Jan no passés prèviament per l'USEE va generar que li haguessin de crear un penja robes, crear un petit espai dins de l'aula. Un espai que li permetia, com a la resta dels seus companys, deixar les coses (almenys una estona<sup>475</sup>) a la seva aula, ser un més.

Aquell curs la ubicació del Jan a l'aula va canviar. El curs anterior la Frederica (tutora) havia decidit que com que entrava a l'aula i hi estava poca estona era millor tenir-lo ubicat a prop de la porta, però aquell any com que sabia que l'hi havia de tenir més temps va decidir situar-lo al fons de l'aula amb la intenció que els seus moviments i sorolls molestessin menys el funcionament de l'aula. "*El posàvem una mica al fons de l'aula perquè ens semblava que si es movia no tapava tant*" (Tutora Jan 2on<sup>476</sup>). Una aula que seguia estructurada com el curs anterior, en dos grans files de taules, en les quals els infants seien per parelles, separades per un passadís central a l'inici de les quals habitualment es situava la mestra per fer les seves explicacions i dirigir la classe. Aquesta va ser l'estructura i funcionament la major part de l'any. Des del seu espai a l'aula, l'única visió que el Jan tenia dels seus companys eren les esquenes. Resultava complicat conèixer-los des d'aquesta posició, ningú el mirava ni ningú s'hi dirigia mai. Dificilment els seus companys es giraven ja que el centre de l'activitat, que era la mestra, era al davant. A més, en el cas que no tinguessin el cap en aquella direcció la mateixa mestra els cridava l'atenció. Si el Jan ja mostrava moltes dificultats, amb el poc temps que passava a l'aula, per reconèixer les cares dels seus companys, el fet que només veiés les esquenes encara ho dificultava més. La major part del curs el Jan va seure amb un nen amb qui mantenia una relació inexistente. En el moment de seleccionar el seu company no es va tenir present cap criteri, sinó que l'únic que es va fer va ser ubicar-lo a la taula que quedava lliure. El nen amb qui es va asseure el Jan no era dels que hi tenia més relació. Asseient-los junts la interacció tampoc va augmentar. El seu company no mostrava massa interès pel Jan. Era com si no li haguessin assegut ningú al costat. La gran majoria de les vegades no hi dirigia ni la mirada, i les vegades que ho feia era perquè mirava per uns instants les lluites que el Jan mantenia amb la seva vetlladora. No va ser fins al mes de febrer, a causa de l'assessorament sobre aprenentatge cooperatiu que estaven realitzant el Dr. Pujolàs i el Dr. Lago a l'escola (65. *El programa CA/AC. Un assessorament per a tot el claustre*), en el qual es feien prendre acords a nivell de cicle per a realitzar canvis, que la mestra no va estructurar l'aula formant petits equips de treball. Tot i que es va canviar l'estructura física de l'espai, no es va modificar l'estructura de l'aprenentatge, seguint amb una estructura individual.

Un altre aspecte que no va canviar en relació al curs anterior va ser el fet que la Frederica en cap moment pensava com adaptar el que es feia a l'aula per tal que el Jan hi pogués participar. Abandonava aquesta funció a mans de la

(475) Especifiquem que només es tractava d'una estona perquè quan la seva vetlladora el treia de l'aula, recollia també les seves coses i les baixava a l'USEE.

(476) Àudio 35. Tutora 1er i 2on J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

vetlladora. La tutora sempre afirmava que “*si he d’estar pels altres no puc estar pel Jan. Per tots no pots estar*” (Tutora Jan 2on<sup>477</sup>).

## 61. La relació amb els companys, una primera passa.

---

Tal i com explicàvem a 51. *Un camí encetat però sense continuïtat*, tot i l’activitat del curs anterior en què els companys del Jan el van visitar a l’USEE, les seves relacions amb el grup no havien millorat massa. Sí que hi havia el cas de tres infants que se’l miraven diferent, i hi van començar a mantenir més voluntat d’interacció, però es tractava d’una interacció sempre ocasional, mai buscada ni induïda, tot i que cada vegada més constant. A més a més, amb el pas de les estones compartides es generava proximitat i tot i que se seguia sense treballar la inclusió del Jan al grup, la freqüència, les possibilitats, les ocasions de que es donés alguna situació en la qual interaccionar-hi van augmentar. Aquest lleuger increment de situacions es donava per a tots els infants, però no tots hi interaccionaven. Com hem vist a banda d’aquests tres, només n’hi havia altres tres, que de forma esporàdica també hi mantenien alguna interacció. En aquest darrer cas més que interaccions directes podem dir que no hi mantenien reaccions de rebuig i/o fugida. Així doncs, va augmentar també el nombre d’infants que s’hi relacionaven que van passar a ser sis de vint i vuit. Per la seva banda el Jan els buscava en algunes ocasions. “*Penso que en el fons sap on ha d’anar quan li interessa perquè sempre busca els mateixos perquè sap que hi haurà un intercanvi. Tenia dos o tres nens a la classe que molt bé, els anava a tocar a vegades*” (Vetlladora Jan<sup>478</sup>).

No només va augmentar la quantitat de companys i d’interaccions sinó que amb el pas del temps també ho va fer la qualitat, van canviar les formes. En un principi només se’l miraven o tocaven molt tímidament i després es van anar donant situacions en les quals els seus companys fins i tot li impedien ficar-se a la boca els colors o la cola i li treien els objectes que ja s’hi havia posat indiscriminadament. En tenien certa cura. No obstant, interaccions com la darrera els podia suposar alguna agressió per part del Jan. Alguna esgarrapada sobretot fruit de la frustració que el Jan sentia quan no se li permetia realitzar alguna acció que ell volia. En aquest sentit podríem parlar del Jan com un infant molt capritxós que no entenia perquè se li impedia realitzar determinades accions. La forma comunicativa a partir de la qual expressava la seva frustració era pessigar a qui li ho impedís i/o mossegar-se la seva pròpia mà. Davant de les agressions la majoria d’infants se’n retiraven i el deixaven estar. En canvi, els que hi mantenien més relació, se’n retiraven, el deixaven estar però el seguien observant i si calia, amb molta cura de no rebre una nova pessigada, li tornaven a tibar l’objecte a fi que no prenguéss mal. Una actitud que no succeïa mai per part de cap infant de l’aula era la de tornar-s’hi. Amb tot, la tònica general del grup seguia sent com la del curs anterior, amb el mateix tipus de clima. La gran majoria el defugien i miraven com a algú estrany, llunyà. I en aquelles ocasions en què no el defugien, com per exemple quan el Jan es quedava mirant els seus dibuixos, la vetlladora amb intenció preventiva el retirava dels seus companys, evitant-li qualsevol tipus de relació.

Quan la primera hora, que com acabem de veure, era una de les hores que s’intentava que pugés a l’aula, coincidia amb l’àrea d’anglès mantenia una relació una mica més estreta amb els seus companys, sobretot amb un infant, el Jordi. Aquesta proximitat venia donada bàsicament per les característiques de l’activitat. A anglès hi havia algunes activitats que es plantejaven de forma més dinàmica, amb moviment. En aquestes activitats, la mestra d’anglès buscava més la participació del Jan que quan eren centrades única i exclusivament en el discurs oral en base al llibre. Un exemple d’aquestes activitats va tenir lloc quan treballaven les parts del cos en anglès. Els infants de l’aula, en parelles, havien d’anar reconeixent i tocant les parts del cos al company. El Jordi no va mostrar en cap moment ni un sol impediment en acostar-se al Jan i fer l’activitat amb ell. L’únic problema que va sorgir va ser que el Jan després dels primers contactes, però segurament pel rebombori generat per l’activitat<sup>479</sup>, va començar

---

(477) Àudio 35. Tutora 1er i 2on J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(478) Àudio 48. Vetlladora 2on J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(479) I especifiquem que segurament va ser el rebombori de l’aula el que va causar aquesta situació perquè el Jan tolerava bé els contactes suaus, i sobretot si eren als palmells de les mans.

a caminar per l'aula. Quan la seva vetlladora el va anar a buscar, el va tornar a portar cap a la taula però el Jan es va encaparrar a seure a terra. En aquells moments, la mestra que havia vist la situació li va dir al Jordi que segués al terra amb ell per seguir amb l'activitat. L'activitat va prosseguir amb tota normalitat. El Jan no estava massa atent al que li deien però no mostrava cap rebuig al seu company. Quan va ser hora de canviar l'ordre de l'activitat (és a dir, aquells nens als que els havien resseguit les parts del cos ara havien de ser els que resseguissin), va ser la vetlladora qui va agafar les mans del Jan per a que toqués al seu company. En aquell moment però, el Jan es va neguitejar per la força amb la que la vetlladora li agafava i bloquejava les mans. Se'n volia deslliurar. Es va aixecar, va començar a caminar i a fer algun crit. Finalitzada aquesta part de l'activitat la vetlladora va decidir que ja n'hi havia prou i se'l va endur a l'USEE. Quan el Jan estava a anglès, habitualment estava més tranquil perquè escoltava la veu de la mestra que tenia un to dolç i, a aquesta no li importava que segués a terra o donés voltes, al contrari s'hi acostava tranquil·lament i agafant-lo suaument l'acompanyava al seu lloc. Això no vol dir que no arribés també el moment en què el Jan es cansava i començava a neguitejar-se, però trigava més estona (entre vint i trenta minuts). A vegades, fins i tot per tenir-lo distret, la mestra, sense deixar de fer el que estigués fent en aquell moment li donava la seva carpeta (vermella) per a que l'anés tocant i el deixava seure al seu costat. Aquesta mestra, permetia i volia la seva presència a l'aula. El que no hi havia era una intenció educativa definida en relació a la seva àrea curricular per al Jan, però no obstant això, mostrava aquest comportament als infants i fomentava en la mesura del possible la seva interacció.

Tot i que la interacció entre els membres del seu grup i el Jan no era fluida sí que cada vegada menys s'estranyaven de la seva presència o dels seus comportaments. Cada vegada era quelcom més habitual a l'aula. I ell mateix també feia petits canvis, en alguns moments. En comptes de caminar de forma nerviosa per l'aula hi va haver algunes ocasions en què va començar a caminar més a poc a poc, observant tímidament l'entorn, els seus companys. De totes maneres aquesta no era la situació general ja que hi seguia havent moltes coses que neguitejaven al Jan quan estava a l'aula i començaven a despuntar algunes agressions com a forma bàsica de relació.

## 62. El Jan i la seva vetlladora dins de l'aula.

---

Tot i que pugui semblar que el Jan passava molt més temps a la seva aula, no era el cas ja que en aquest moment hi anava en franges de deu a quinze minuts, alguns dies fins i tot vint, però que al cap i a la fi no suposaven un augment massa considerable. Tret d'aquestes petites interaccions que alguns companys hi mantenien, la situació en general del Jan a l'aula seguia de la mateixa manera, tot i que una mica més prolongada de temps. És a dir, que el fet que el Jan estigués més estona a la classe no era sinònim de que la seva situació fos molt millor. Aquest fet tenia certa lògica i és que tampoc s'havia preparat l'entorn per a que ell hi pogués estar amb més tranquil·litat.

Durant aquest curs fins i tot hi havia molts moments en què estava més agressiu. Especialment en aquells moments en els quals entraven en conflicte les seves intencions, que eren aixecar-se i caminar de punta a punta o seure a terra i picar-hi amb algun objecte, amb les de la seva vetlladora que eren que estigués assegut tota l'estona a la cadira i realitzés alguna de les tasques que ella li proposava. *“Tenia dies de tot. Soliem començar a primera hora bé. Si no el forçaves més a fer una cosa en concret podia estar més estona assegut, si el forçaves a fer alguna petita cosa es posava més nerviós i cadira a terra, crits amunt i avall... Jo sent conscient una mica del que voltava per la classe doncs sortíem abans o més tard”* (Vetlladora 2on<sup>480</sup>). Així doncs gran part de l'estona que el Jan estava a l'aula la passava forcejant amb la seva vetlladora, qui entenia que aquesta era l'única manera de fer-li fer alguna acció. No obstant, el resultat que la vetlladora obtenia eren les negatives del Jan qui al sentir-se forçat a seure es resistia responent amb vigor, crits i pessigades. I és que la vetlladora l'agafava per les espatlles mentre li aplicava força en direcció al terra perquè recolzés el cul a la cadira. Quanta més força li aplicava major era la reacció. Aquesta situació suposava bastant moviment i soroll, que podia destorbar al seu company de taula i el tarannà de

---

(480) Àudio 48. Vetlladora 2on J/ Entrevista origen, procés i impacte.

l'aula ja que sovint concentrava les mirades dels companys i la mestra. En alguns moments, la vetlladora, esgotada per l'haver de repetir, una i altra vegada, l'intent de fer-lo seure el deixava caminar pel passadís central de l'aula fins que comencés a tirar algun objecte o tibar els cabells d'algun company. Hi havia moments en els que també el deixava seure una estona al terra on es balancejava. La vetlladora considerava i manifestava explícitament que almenys d'aquella manera no interrompia l'activitat de l'aula.

En relació a la del curs anterior, el tracte que aquesta vetlladora ofería al Jan era molt més sever, eixut, el tractava amb poca sensibilitat. *“Jo crec que el tracte de la Reme (vetlladora Jan 2on) pot ser estressant. Jo crec que si perquè la Reme és molt...fins i tot jo a vegades veig com li parla a la Irene... i penso... pobreta no? He sentit alguna vegada coses que li diu a la Irene i amb el to que els hi diu i he arribat a pensar que potser amb ell (Jan) passava una mica això quan estava amb ell. I la Irene potser no ho manifesta però ell sí. És la seva manera de dir-ho... el tracte... perquè totes les vegades que veig que li parla a la Irene em fa pena de veritat. Es com anar una mica com antigament, amb un tracte molt sever i això és odiós per tothom. (...) A més, coincideix en el temps que el Jan estigués més neguitós, perquè amb la vetlladora de l'any passat no li passava tant. I lo de l'estómac i l'estrès ha coincidit amb la Rame. Bé va coincidir amb la Reme i la Frederica tot a la vegada”* (Mare Jan<sup>481</sup>).

Quan estaven a l'aula sempre li estava a sobre com si fos la seva ombra. Situada al seu darrera (és a dir esquena del Jan amb panxa de la vetlladora) li aguantava i dirigia els braços mantenint-lo sempre subjectat. La sensació del Jan podia ser la de tenir algú enganxat a darrera que li feia de camisa de força, fet que el neguitejava i posava molt nerviós. Un exemple d'aquesta situació es va donar *“aquell dia que ell es va esverar molt i va mossegar a la Reme. Era un dia que la Frederica estava histèrica i la Reme segurament també i clar que ell t'hi fa posar també! però ell no té coneixement per saber-ho gestionar... som nosaltres els adults que n'hauríem de saber. Va ser un dia que eren a la classe i llavors la Reme el volia fer creure però llavors ell cridava, i el van treure al passadís i llavors va sortir la mestra de l'altra classe i ell estava rebel i allò que el volien aguantar i ell no es volia deixar aguantar i mentre l'aguantava la Reme, que jo li vaig dir dona perquè l'aguantaves haver-lo deixat corre per allà al passadís que al final què hagués pogut fer... Doncs ell la va queixalar. I això és una queixalada de deixa'm, d'autodefensa perquè ell no ho sabia les intencions que portaven els altres. (...) Tenim la tendència a agafar, agafar! No! deixa'l estar, que moltes vegades es posa nerviós justament perquè l'estas agafant. Jo no vull dir que a la classe no se'l pugui forçar més, però un cop ja al passadís tampoc hagués fet mal a ningú. Tenim molta mania de bloquejar-li les mans. I això neguiteja molt!! és que si m'agafessin em molestaria a mi també, és que són coses que si t'ho pares a pensar... Jo a vegades ho veig allà al pati quan el vas a buscar, veus que, si hi ha els altres nens per allà, mentre parlem l'agafen i jo sempre els dic ja el pots deixar ja és que és un nen també i vol donar voltes i ser lliure, ja l'has de vigilar ja però dóna-li un metre de distància o dos o cinc depèn del lloc on ets. Com quan donem voltes aquí baix a la font, aquí pot anar sol. D'acord que hi ha estones que ha d'anar de la mà perquè anem a comprar o anem a l'escola o fem coses..., però a estones necessita corre una estona. De fet si es plantejessin certes coses de vegades s'evitaria que aquests nens estiguessin nerviosos, i són coses que no es plantegen. L'agafó i mira com que el tinc agafat jo estic més tranquil·la, doncs no. Jo tot això també ho he après amb ell perquè jo abans també era més de marcar i manar i amb ell vas provant i provant i et vas fent l'autocrítica i no només donar-li la culpa a ell i la seva dificultat sinó també mirar-te a tu, i ha estat com un acte de constricció. De veritat. A mi m'ha servit molt com a persona perquè és molt fàcil evocar la culpa sobre el nen i la discapacitat. Mirem-nos una mica de portes cap a dins també. I amb els que no tenen discapacitat també. L'empatia del mestre és molt important i ajuda a que el mestre entri millor als alumnes. Els meus fills grans parlen de les mestres que són capaces de fer això com a bones mestres en canvi les que no es deixen dir res, o són molt crítiques no els agraden. Bé que el Jan és un cas difícil eh! Jo ja parteixo d'aquesta base. I que no només li passa a l'escola eh!, que a vegades amb els meus pares ja li passa també perquè són més nerviosos i s'atabalen i fes-li i no se què i dóna-li...i només amb aquell ambient ja penso que no l'afavoreix. Ja es fica més tens ell també. El mateix deu passar a l'aula que amb vint i cinc nens que quan l'ambient està tens ell també i al revés. Ell ho percep molt això. A vegades amb*

---

(481) Àudio 55. Pare i mare del J\_5/ Entrevista origen, procés i impacte.

*el seu pare que tens la típica discussió pels medicaments doncs encara que no aixequéssim la veu però que t'ho agafes de forma més passional, ell ja feia la crisi. I amb el caminar de puntetes el mateix, si ell està tranquil no camina de puntetes. Quan camina de puntetes ja té relació amb el seu estat anímic. O sigui que tenir-lo a ell és una garantia d'estar bé, perquè no pots triar, o estàs bé, o estàs bé, perquè si no estàs bé és com una bola de neu que cada vegada estàs pitjor i ell també...has d'invertir la dinàmica” (Mare Jan<sup>482</sup>).*

La vetlladora no el coneixia massa i sovint manifestava estar desbordada per les característiques de l'infant. *“Perquè si no fossin tan afectats... és que el Jan tela eh. Amb els altres nens és més agraït i més fàcil. Amb el Jan és impossible. Quan hi ha un resultat, per poc que sigui, et sents satisfet i aquest no és el cas. És difícil”* (Vetlladora Jan 2on<sup>483</sup>). Les accions que la vetlladora realitzava amb el Jan per a que fes alguna cosa eren sempre disciplinàries, mai educatives. I en aquelles ocasions en què, després de lluitar-hi cinc minuts seguits, aconseguia que el Jan estigués assegut, tampoc li ofería una activitat que li pogués cridar un mínim l'atenció. És cert que quan el Jan estava a l'aula tenia moments de concentració molt baixos, molt poc duradors i que difícilment centrava la mirada a un lloc concret, però també és cert que els esforços de la tutora i la vetlladora per a oferir-li una activitat a realitzar eren mínims<sup>484</sup>. En cap moment van buscar ni que tingués una mínima participació en allò que es duia a terme a l'aula, ni com modificar-ho per tal que ell hi pogués participar. Per treballar a l'aula *“programem una mica tot, les lletres, el coneixement del medi, les matemàtiques, tot. Però amb la base del llibre de text”* (Tutora Jan 2on<sup>485</sup>). No hi havia canvis *“la classe seguia normal, no hi havia res adaptat. Feien classe amb el llibre i fitxes però ell, evidentment no”* (Vetlladora Jan 2on<sup>486</sup>). En aquest sentit la tutora afirmava que *“a mi em preocupa més el bé que li puc fer al Xavi (nen amb un diagnòstic de TDAH) perquè és que el Jan és molt difícil perquè és que crits i córrer és que costa molt i no sé què aprendrà. Jo no sé... el Xavi sí que podrà fer coses, sí que podrà aprendre a llegir i escriure i els números”* (Tutora Jan 2on<sup>487</sup>). Per tant, la gran majoria de les vegades el Jan es trobava assegut però amb la taula buida. En algunes ocasions li posaven un llibre a davant amb el que mirava alguna cosa o hi picava amb els dits a sobre acostant-hi la cara com si es mirés les puntes dels dits movent-se ràpidament per sobre el llibre o començava a agafar-lo i volent fer-lo rebotar sobre la taula acabava arrancant algunes fulles o la portada. L'alternativa a aquesta situació, per no tenir-lo simplement assegut a l'aula, va ser la realització d'activitats recollides en el seu PEI que la psicopedagoga va seleccionar i oferir a la vetlladora. Tot i que moltes vegades la vetlladora en va fer cas omís. En els moments en què intentava que el Jan realitzés alguna activitat, aquestes sempre eren al marge del que feien la resta, fent-li fer alguna cosa simplement per fer-li fer, tractant-se d'activitats que ja tampoc eren massa motivadores pel Jan quan les realitzava a l'USEE. Aquest fet provocava que al poc temps ja tornés a intentar aixecar-se i comencés de nou la batalla. La didàctica de l'aula estava tan marcada pel llibre de text que ni en aquelles ocasions en les quals eren tres professionals a l'aula van buscar una alternativa a la participació del Jan. La mestra dirigia l'activitat de forma oral, la vetlladora restava amb el Jan sense fer res i la MEE ajudava a alguns infants dient-los quines anotacions havien de fer en el llibre de text.

Aquesta continuada situació, insostenible, no feia sentir còmode ni a l'infant ni als companys, ni a la vetlladora ni a la tutora. Aquestes dues darreres afirmaven sovint que *“no té sentit que estigui a classe. Aquí no podrà fer res”* (Vetlladora Jan 2on<sup>488</sup>). Un discurs que compartien i en el qual es reafirmaven l'una a l'altra constantment. Sovint, dins de la pròpia aula, amb el Jan agafat de la bata i la resta de companys voltant per allà, la vetlladora i la tutora es posaven a parlar obertament de la situació del Jan. La vetlladora ensenyava les marques de les pessigades a la tutora mentre feien comentaris com *“això és inaguantable!”* (Vetlladora 2on<sup>489</sup>). Situacions com aquesta, contri-

---

(482) Àudio 55. Pare i mare del J\_5/ Entrevista origen, procés i impacte.

(483) Àudio 48. Vetlladora 2on J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(484) Tot i que a diferència de l'any anterior, en què entrava cinc minuts i marxava, quan l'equip directiu aposta perquè el Jan vagi més a l'aula es va pactar amb totes les professionals que es procuraria que realitzés, sempre en la mesura del possible, activitats.

(485) Àudio 35. Tutora 1er i 2on J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(486) Àudio 48. Vetlladora 2on J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(487) Àudio 35. Tutora 1er i 2on J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(488) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(489) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

buïen al clima enrarit de l'aula en primer lloc perquè no feien res per evitar-lo i en segon lloc perquè la resta dels companys i el Jan sentien els comentaris, les concepcions que tenien vers ell. A més, tots els seus companys veien el tipus de tracte que se li oferia. Fins i tot, en alguna ocasió la vetlladora havia alertat a algun company de no acostar-se tant al Jan perquè podria ser agredit.

Pel que fa al Jan, la mostra del fet que no estava bé ni a l'aula ni amb la vetlladora<sup>490</sup> és que aquell va ser l'any en què es va manifestar més agressiu. A principis de curs no tant però la cosa va anar en augment. El fet que el Jan no estigués bé a l'aula ens va fer replantejar moltes coses. Enteníem que entusiasmats per l'oportunitat de canviar la situació que el Jan havia viscut a primer, en la qual només assistia dues hores a la setmana (repartides en franges molt breus) a la seva aula, ens vam precipitar fent-lo assistir més. I és que la situació de l'aula del Jan no era la idònia per a que ell hi fos ja que la seva tutora preferia no tenir-li. No havia realitzat cap tipus de canvi ni treball per garantir la seva presència i per tant l'aula no estava preparada a fi que les persones que l'integraven hi poguessin estar bé<sup>491</sup>. Així doncs, ens havíem precipitat? Amb el que havíem fet no n'hi havia prou? Dilemes que no venien sols, sinó acompanyats de molts d'altres. Degut a que en aquell moment no teníem la possibilitat de descobrir si la situació podia canviar fent més coses perquè la tutora no hi estava predisposada, els dubtes vinculats a l'opció que ens havíem precipitat van aflorar. El fet que el Jan manifestés no estar bé ens va fer trontollar. La hipòtesi<sup>492</sup> que havia impulsat que el Jan anés més hores a l'aula perdia solidesa, significat. L'única situació que ens reforçava era que a les hores d'anglès o música estava millor però tot i així, emergien amb força preguntes com: quin era el sentit de la inclusió? Tenia sentit que el Jan estigués a l'aula si tampoc hi estava bé? Si no hi feia res? Si hi era per "imposició"? Si l'únic que feia era seure al fons? Si arrugava papers mentre els altres feien matemàtiques o català? Si la relació amb els companys no era bona? Si allò que intentàvem fer per millorar la seva vida i garantir els seus drets no el feia estar bé?

Aquests dubtes en certa manera permetien a la vetlladora endur-se el Jan més ràpidament i de forma més acceptada de nou a l'USEE. Una forma de funcionament que es va anar instaurant i que va seguir quasi fins a final de curs. Fins i tot al marge que cap a finals de març principis d'abril va començar a haver-hi les primeres experiències d'aprenentatge cooperatiu a l'aula que permetien un petit augment de la interacció entre el Jan i els seus companys.

### 63. Les hores de música, el contrast amb la realitat habitual.

---

Seguint la tònica dels cursos anteriors, podríem dir que quan el Jan anava a l'escola sí gaudia d'una àrea. L'àrea d'educació artística concretament la vinculada a l'educació musical i la dansa era aquell espai en què el Jan assistia més a classe, hi estava bé, i a més, es barrejava entre els seus companys. Tal i com havia succeït en cursos anteriors, *"no només venia amb els seus companys de segon. També venia amb nens de primer. Li vaig dir a la vetlladora tots els meus horaris de cicle inicial perquè cicle mitjà ja és diferent"* (Mestra música<sup>493</sup>). En algunes ocasions, si l'horari ho permetia, anava també a les classes de música amb els infants de l'etapa d'infantil. Paradoxalment però, durant aquest curs hi havia hagut setmanes en les quals el Jan havia assistit a música més hores amb altres grups que amb el seu propi. La raó d'aquest fet era que l'espai horari en el qual el seu grup realitzava classe d'aquesta àrea era després del pati, a tercera hora, i moltes vegades la vetlladora prenia la decisió de no assistir-hi al·legant que ja estava molt cansat o bé que acabava d'esmorzar i que no havia sortit al pati.

---

(490) No estar bé amb la vetlladora li suposava en part no estar bé enlloc perquè ella l'acompanyava allà on anava, l'USEE, el pati, etc.

(491) Es per això que en 48. *La negociació* vam demanar que hi pogués haver una hora setmanal per dedicar-nos en aquesta aula a realitzar el que anomenàvem el "projecte Jan", és a dir, un conjunt d'activitats que encara que no ens portessin a realitzar grans canvis en la didàctica, almenys permetessin treballar una mica la seva inclusió al grup. Degut al malentès que hi va haver en *la negociació* aquesta possibilitat va desaparèixer. Amb tot, si per part de la tutora hi hagués hagut una bona voluntat s'hagués pogut dur a terme igualment tal i com veurem a 64. *Trobades amb les mestres amb més necessitat de suport específic*.

(492) *"Quan està millor és quan fa les coses amb normalitat"* (Mare Jan, Àudio 3. Pare i Mare Jan\_1/Entrevista inicial) com hem vist (48,54,60).

(493) Àudio 60. Mestra música J(Primària)\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

Com que aquest curs, el Jan assistia amb més freqüència a l'escola, també ho feia a les classes de música. A més a més, *“venia perquè li tocava venir i jo volia perquè veia que era un bé pel nen. Al Jan una de les coses que li agrada molt és la música i és una cosa que el pots incloure molt a dins l'aula”*(Mestra música<sup>494</sup>). A aquestes classes, com a la resta, el Jan hi assistia sempre acompanyat de la professional que li pertoqués. La gran majoria de les vegades era la vetlladora, però també havia coincidit en alguna ocasió tant amb l'educadora com amb la MEE. No obstant la presència de la persona que acompanyava el Jan, qui dirigia la classe i proposava totes les activitats a realitzar era la mestra. La vetlladora restava al costat del Jan i l'acompanyava en la realització del que la mestra proposés.

Quan el Jan assistia a aquesta classe amb el seu grup, el funcionament didàctic era dinàmic, hi havia canvis constants d'activitats i la gran majoria d'aquestes portaven associat el moviment del cos. Aquestes activitats eren dirigides per la mestra que traspassava el protagonisme als infants. Si bé és cert però, que per a aquesta àrea com a la resta, els infants també disposaven de llibre de text, *“per a aquest any que ve ja s'ha tret el llibre de text de cicle inicial perquè és una tonteria però fins ara l'hem estat mantenint perquè amb les entrades i sortides de mestres, per les baixes, servia de guia. Però jo noestic gaire per llibres de text”*(Mestra música<sup>495</sup>). La mestra solia anar molt més enllà del que aquest plantejava. Planificava i duia a terme moltes activitats alternatives al llibre de text perquè entenia que el contacte, experimentació i aprenentatge de la música anava més enllà del que el llibre de text proposava. Per tant, gran part de la seva docència era fruit dels seus plantejaments tant didàctics com musicals. A més, aquesta forma de treballar era la que li permetia que tots els infants, a partir de les seves possibilitats i característiques, participessin de les activitats. La mestra d'aquesta àrea, com la resta, no disposava de més recursos pel fet de tenir el Jan a l'aula, *“el primer recurs que vaig fer servir per tenir el Jan a la classe va ser fer activitats que ell hi pogués participar. Que les hagués fet igual però segurament de manera més “pim-pam”. Els recursos són importants però també ho és la voluntat de cada un perquè si no els tens, te'ls busques. Jo vaig estar molts anys a l'aula d'acollida i no hi havia recursos de res i jo me'ls buscava. I ara igualment. I ho tens fàcil per trobar recursos. Potser sí que a nivell material en falten, però t'ho vas fent. Però penso que és més l'interès que tens que no pas el material que et poden donar perquè si et donen material i no saps com fer-lo servir, de què et serveix”*(Mestra música<sup>496</sup>). Així doncs, la presència del Jan motivava a la mestra a plantejar activitats alternatives i a buscar les opcions necessàries per a que tots els infants poguessin participar i aprendre a la seva aula. Aquest fet però suposava que la mestra hagués de repensar allò que feia i dedicar-hi certs esforços.

Les classes de música solien tenir unes característiques i estructura semblants. *“Sempre començo amb coses tranquil·les, una cançó... I a mesura que va passant l'estona ens anem engrescant. Fem audicions, escoltem... Treballes el què sigui amb l'audició, després cantàvem una mica. Fèiem cançons que ell no cantava però que a vegades les taral·lajava. I quan escoltàvem música amb silenci, s'esverava molt però era perquè li agradava i els nens ho tenien tan, tan, tan assumit que ja ho entenien i seguíem igual. I ell disfrutava. No sempre s'esverava eh!. De vegades es cantava a partir d'un piano o també d'altres instruments de percussió que això al Jan l'ajudava molt perquè ell picava. Picava com volia, però picava. I li veies que s'ho passava bé. Agafava una pandereta i picava i els altres feien el que havien de fer. Després fèiem dansa. Si fas una dansa li pots posar, evidentment no farà el que faran els seus companys però alguna cosa farà. A veure, per exemple la dansa estructurada, no la farà però si que seguirà el ritme com fa un infant de dos anys...”*(Mestra música<sup>497</sup>). Fos com fos, la música era una de les poques coses que aconseguia captivar l'atenció del Jan fins al punt que semblava un altre nen totalment diferent. Estava molt més tranquil, posava atenció de forma autònoma a tots aquells sons i situacions que tenien lloc dins l'aula, quan normalment en feia cas omís. Fins i tot es movia de forma diferent, *“recordo un dia que jo tocava el pandero i ell estava assegut i es va aixecar i mica en mica es va anar acostant cautelosament, molt diferent de com camina habitualment que és més nerviós, i quan ja va estar aprop, feia com si el volgués tocar. Jo*

---

(494) Àudio 60. Mestra música J(Primària)\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(495) Àudio 60. Mestra música J(Primària)\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(496) Àudio 60. Mestra música J(Primària)\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(497) Àudio 60. Mestra música J(Primària)\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

*seguia amb l'explicació però el veia encuriós per allò que feia aquell soroll*"(Mestra música<sup>498</sup>).

L'activitat de la classe solia transcórrer de forma tranquil·la, però *"alguna vegada si fèiem alguna cosa, alguna dansa que hi havia més moviment i ell també s'esverava més, però la vetlladora se l'emportava a fora perquè es calmés. Però allò de cridar i no poder-lo tenir a la classe perquè molesta, no. És que ja es veia que estava al seu ambient. I ni que cridés, perquè els nens ja hi estan acostumats. Alguna vegada els hi deia "silenci absolut" i es sentia el Jan però ells ja ho saben, l'acceptaven. A veure, hi havia algun dia que ja venia nerviós de casa i tenia un mal dia i ja només venia mitja hora si fèiem alguna activitat més tranquil·la... També depèn de com tenia programada la classe que més o menys quan la programava ja pensava amb el Jan. Però si hi havia algun dia que m'interessava fer alguna cosa molt concreta que ja veiés que el Jan no ho podia fer com qüestió de notes i llençatge musical, doncs ho deixava pel final i després la vetlladora ja se l'emportava els últims deu minuts o quart d'hora. És que a mi també em sabia greu que quan els altres estaven treballant amb coses que ell potser no podia participar tant, estigués per la classe amunt i avall. Penso que s'ha de buscar espais que ell en tot moment pugui relacionar-se. Però quan els nens estan treballant...s'ha de trobar una activitat que pugui fer"*(Mestra música<sup>499</sup>). No era el més habitual però, que el Jan sortís de l'aula, perquè en les classes d'aquesta àrea hi estava bastant a gust, i, tret d'alguna activitat específica, les vivia bé. *"Es relaxa molt amb la música, hi disfruta molt. Està educat escoltant música i a disfrutar-la. Les seves poques estones però la disfruta. Es relaxa, es concentra"*(Vetlladora Jan 2on<sup>500</sup>).

Aquesta àrea, amb molta diferència de totes les altres, va ser l'àrea en la qual el Jan va passar més estona dins l'aula conjuntament amb els seus companys. L'àrea que més va contribuir al contacte del Jan amb ells. No obstant, tampoc es tractava d'un contacte constant ni d'una relació forta ja que hi havia tres situacions que marcaven certa distància. En primer lloc, continuava sent palpable que tot i que en aquesta classe el Jan tenia molta més proximitat als seus companys, la relació entre ells no s'havia treballat i per tant els seus companys en diverses ocasions encara se n'apartaven perquè els feia molt respecte (seguint amb la tònica del que passava a d'altres àrees). En segon lloc, el Jan seguia sent un infant que *"no es deixava ajudar gaire, era bastant "deixeu-me fer". Tinc present una activitat en que posava música i un havia de fer massatges a un altre i no se qui li feia massatges i al cap d'una estona ja es va aixecar i...va reaccionar com...no m'empipis. Mirava de fer activitats que hi hagués el contacte amb els altres companys. A veure, és un nen molt nerviós que aguanta uns minuts però saps que ja és aquella relació la té amb ells"*(Mestra música<sup>501</sup>). En tercer lloc, sovint les activitats eren de moviment del cos. El Jan hi participava a la seva manera i amb la música de fons hi estava bé, però sempre era en companyia de la vetlladora. *"Ell estava molt amb la vetlladora. Si es feia una dansa es mirava de que ell s'hi posés. Sí que es mirava de que quan feies una activitat la pogués fer el Jan també perquè tractés amb els altres nens, però no era fàcil perquè a vegades feies una dansa i el nen que estava amb ell no el podia dominar. Ni que fos amb parelles. El Jan també és un nen que té cos i tampoc és fàcil. S'intentava fer coses que a ell li arribessin i en quan a relació amb els companys ell hi era com un més però quan fèiem coses de "nen amb nen" costava i moltes vegades ho acabava fent la vetlladora. Els seus companys no el rebutjaven però evidentment quan els hi deies que es busquessin una parella, ningú anava a buscar al Jan. De fet ell sempre ja estava acompanyat per la vetlladora i això ho condicionava segurament, era com que ja tenia parella, però de totes maneres tampoc era una relació, era una acceptació"*(Mestra música<sup>502</sup>). Encara que hi hagués aquests elements que generaven certa distància, aquesta va ser l'àrea a través de la qual, aquell any, els infants van tenir més contacte amb el Jan i viceversa, ja que la mestra ho permetia i el treball que es duia a terme a l'aula també (encara que no es treballés de forma explícita).

---

(498) Àudio 60. Mestra música J(Primària)\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(499) Àudio 60. Mestra música J(Primària)\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(500) Àudio 48. Vetlladora 2on J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(501) Àudio 60. Mestra música J(Primària)\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(502) Àudio 60. Mestra música J(Primària)\_1/Entrevista origen, procés i impacte.



Tal i com explicàvem a l'apartat 60. *L'equip directiu aposta per a que el Jan vagi més a l'aula* quan es va decidir que el Jan anés més hores a l'aula enteníem també que seria totalment vital la implicació de la tutora. Possibilitar que el Jan tingués més presència a la seva aula era iniciar un procés que no seria fàcil i per tant pensàvem que seria bo oferir recolzament a la tutora per repensar el funcionament d'aquesta. Sent conscients d'aquest fet quan des de la universitat vam realitzar *la negociació* amb l'equip directiu de l'escola a finals del curs anterior, vam demanar que hi hagués una hora setmanal en la qual les tutores disposessin d'un espai per pensar la inclusió a la seva aula. Hi afegíem que en aquest espai, en la mesura del possible, poguessin disposar del suport tant de la psicopedagoga del centre com de membres de la universitat. A més, demanàvem que hi hagués la possibilitat de disposar almenys d'una hora setmanal en l'horari dels infants per dedicar-la a posar en pràctica les accions que de l'espai de pensament amb les tutores se'n despreguessin. Aquesta darrera hora no tenia perquè ser en substitució de les destinades a les diferents àrees sinó que podia ser l'hora de tallers o tutoria. Degut al malentès que hi va haver el dia que vam realitzar *la negociació*, en el present curs no vam disposar d'aquesta hora de suport a la tutora. Però gràcies a la gran voluntat i esforços que la cap d'estudis realitzava sempre per quadrar horaris va aconseguir que de tant en tant<sup>503</sup> ens poguéssim reunir amb la Frederica. Com a tutores en aquest cas només fem referència a la Frederica perquè amb la Nínive no vam dur a terme aquest tipus de trobades. La Nínive ja estava convençuda de dur a terme accions a la seva aula, i ja ho estava fent amb el 59. *El "Projecte Cuiners". El primer projecte*, rebent el suport des del *grup d'inclusió*. Així doncs, aquest espai estava més encarat a treballar amb les concepcions de la Frederica, oferir-li suport i consegüentment afavorir la inclusió del Jan.

Una altra particularitat d'aquestes sessions de treball per a replantejar-nos la inclusió era que si puntualment alguna altra mestra de les que intervenia amb el Jan o la Irene hi volia o necessitava participar-hi, realitzant els canvis oportuns, se li ofería la possibilitat de fer-ho. Amb tot no va ser l'habitual, potser degut a que no vam donar prou a conèixer aquesta possibilitat perquè estàvem prioritàriament centrats en la tutora. A més com hem explicat no es tractava de sessions que poguéssim realitzar setmanalment ja que no estaven contemplades dins de l'horari. Qui sí hi assistia freqüentment era l'Anna (la cap d'estudis) i la Margarida, gràcies a l'alliberament d'hores que tenien pel fet de ser membres de l'equip directiu. Tot i que, la major part de les ocasions la Margarida era qui anava a substituir a la Frederica a la seva aula per tal que aquesta pogués assistir a la trobada de treball. L'Anna aprofitava per ser-hi perquè manifestava que l'ajudava a canviar la mirada en relació als infants i a repensar com organitzar la resposta educativa a la seva aula ja que ella era, a la vegada que cap d'estudis, la mestra d'anglès del grup de la Irene. Tot i que no ho vam treballar específicament en aquestes trobades, l'Anna va anar configurant idees que la van portar a repensar les formes de participació de la Irene en les activitats que realitzava a l'aula. Així doncs, va començar a procurar dissenyar les activitats que havia de dur a terme, de manera que hi pogués participar també la Irene i per tant fos més inclosa a la vida de l'aula<sup>504</sup>. Una d'aquestes activitats va ser l'elaboració d'un "portfoli"<sup>505</sup>. Aquesta activitat va ser consensuada per totes les mestres de l'àrea d'anglès de l'escola i es va dur a terme a totes les aules. També a la del Jan, on la seva mestra d'anglès va pensar com dur-la a terme a fi que el Jan hi pogués tenir alguna forma de participació. Qui assistia també quan podia a aquestes trobades de treball era la Maria, la psicopedagoga.

En aquestes trobades amb la Frederica treballàvem aspectes vinculats a la inclusió del Jan al grup (a fi que ell i els seus companys es relacionessin i estiguessin de la millor manera possible dins de l'aula) i, aspectes relatius a la didàctica i organització de l'aula (a fi que es diversifiquessin les activitats de tal manera que també el Jan pogués

---

(503) La periodicitat d'aquestes trobades no estava establerta perquè no estava contemplada a l'horari general. Depenia de la disponibilitat d'altres mestres que poguessin cobrir l'hora de la Frederica. Podia ser quinzenalment, cada tres setmanes o un mes.

(504) Que en el fons era l'objectiu d'aquestes sessions, generar canvis a les aules a fi que el Jan i la Irene també hi poguessin participar. Tot i que en l'Anna no hi vam centrar tanta atenció, pel seu compte va anar construint el seu propi coneixement a partir del qual va dissenyar aquestes activitats.

(505) La traducció d'aquesta paraula seria porta papers, presentació personal (el que en el món del disseny i els actors s'anomena també un "Book"). Aquesta activitat s'explicarà a l'apartat 81. *El "portfoli"*.

participar i tots poguessin aprendre continguts curriculars). Sempre conjuntament a la tutora, al seu costat. Partint de les seves aportacions, entre tots procuràvem realitzar propostes i programar accions. A mesura que hi vam anar treballant i donant voltes va sorgir una idea que consistia en la realització del que anomenàvem el “projecte Jan”. Volíem que es tractés d’un conjunt d’activitats que ens permetessin primerament treballar la inclusió del Jan al grup, sobretot perquè anàvem veient i analitzant com el Jan se sentia a l’aula i enteníem això com la principal prioritat, la primera passa del camí. Pensàvem en activitats que poguessin tenir un caràcter atractiu pels infants, que es poguessin desenvolupar en un clima de tranquil·litat i equilibri emocional, de distensió, que ens permetessin treballar principalment sobre les persones i les relacions, que ajudessin a tots els infants del grup a anar-se coneixent i apropiant-se. Per la situació que es viva a l’aula, en què costava que el Jan estigués assegut i es concentrés, ens semblava que podia resultar positiu fer activitats que en un principi no tinguéssim, almenys aparentment, una alta càrrega de les àrees curriculars. Activitats que ens permetessin moviment. A més, teníem la idea que després ja podríem fer el pas d’aquestes activitats cap al treball d’aspectes concrets de les diferents àrees. De fet, aquest va ser un dels elements que vam treballar molt. És a dir, que ens plantejàvem com a partir de la realització d’aquestes petites activitats podíem passar al treball de les àrees curriculars.

Habitualment iniciàvem analitzant els beneficis que l’activitat podia tenir per a la inclusió del Jan al grup i després pensàvem els possibles continguts de les diferents àrees a treballar. Un exemple d’aquest tipus d’activitats que ens plantejàvem dur a terme i del tipus de treball que hi realitzàvem al voltant (és a dir, activitat que podria haver estat dins el *projecte Jan*) podria ser el següent. Analitzant la situació del Jan a l’aula i veient que les úniques hores que el Jan hi estava bé eren les de música va sorgir la idea que podríem fer alguna sessió de musicoteràpia. Tant en el moment de l’anàlisi com en el d’exposar la idea anaven sorgint comentaris creuats com: “*i el Jan com hi estarà?*” (Tutora Jan) “*amb lo que li agrada la música segur que bé*” (Psicopedagoga escola) “*però potser aquesta activitat no hauria d’anar tan encaminada a l’ús que terapeutes especialitzats han realitzat de la música sinó com una activitat en la que melodies i sons ens permetessin que els infants estiguessin junts compartint espai, relaxats, en harmonia, facilitant-los i promovent la comunicació, les relacions. Estaria bé que fos un espai que permetés la creació d’un espai que afavoreixi el contacte*” (Assessor UVic) “*ah!!jo conec una noia que va fer el treball de recerca de Batxillerat sobre musicoteràpia i segur que vindria a fer-nos alguna sessió encantada perquè a més és exalumna de l’escola*” (Psicopedagoga escola) “*ho podríem fer al gimnàs perquè puguin treballar bé*” (Cap d’estudis) “*Sí amb les esterilles*” (Subdirectora) “*els uns al costat dels altres*” (Cap d’estudis) “*i que a més s’haguessin de fer massatges els uns als altres i així el Jan també estaria amb algú i s’hi apropiaria*” (Assessor UVic) “*podem treballar el cos*” (Tutora Jan) “*el cos, i per treballar les matemàtiques es podrien mesurar i treballar les unitats de mesura i de pes...*” (Assessor UVic<sup>506</sup>).

En les idees que sorgien, de seguida miràvem quins continguts de les àrees podíem treballar, perquè a l’escola cal treballar-los, però sobretot perquè semblava que ajudava a la Frederica a modificar les seves concepcions. Era una de les seves principals preocupacions, el treball dels continguts de les àrees curriculars. Per tant, anar fent l’exercici de pensar com podíem vincular les activitats al treball curricular de les àrees ens permetia fer-li veure que la realització d’aquestes activitats no estava renyida amb el treball de continguts sinó al contrari. A més, podia resultar una forma molt més activa per part de l’infant de treballar-los, així com també més atractiva i funcional. Vam insistir molt en que a l’inici es tractés de petites activitats de manera que l’aprenentatge en aquesta manera de treballar tant dels infants com de la mestra fos gradual. No volíem començar massa ràpid ja que era important que la mestra no visqués una mala experiència que la fes retrocedir. Volíem que ho anés descobrint, perdent la por al canvi i veient les possibilitats de treball que això li oferia, que anés agafant seguretat. És en aquesta direcció que enteníem el *projecte Jan* com un espai d’una hora setmanal, que ja podria anar creixent en nombre d’hores a mesura que s’anés consolidant. A més, havíem de tenir present que el Jan es pogués anar habituant a l’aula i als companys.

---

(506) Àudio 170. Tutora Jan i grup d’inclusió/Organització projectes.

No obstant tots els esforços que es van realitzar per part de l'equip directiu per a poder disposar d'aquest espai de trobada per programar, i l'interès del treball que s'hi produïa, la Frederica a les primeres sessions sempre adoptava una postura que donava a entendre que la responsabilitat de l'infant era de les vetlladores i les mestres d'EE i per tant poc hi podia fer ella a banda de deixar-lo entrar una estona (pel to de les seves paraules semblava que el deixés entrar a l'aula a mode caritatiu). A més, manifestava sovint que el Jan no hi podia fer ni aprendre res en aquella aula, i que per tant no hi tenia massa sentit la seva assistència. A mesura que vam estar treballant amb ella i que des de l'equip directiu se li va donar la consigna que al ser una escola inclusiva calia que el Jan assistís a classe amb el seu grup de referència, la Frederica va passar a tenir-lo més estona a l'aula (seguint sempre sense realitzar cap canvi) i va semblar que tingués més paciència davant les interrupcions que el Jan pogués crear. En aquestes trobades també va canviar la seva postura afirmant fins i tot que podria dur a terme alguna activitat. A partir d'aquell moment, conjuntament, ens vam posar a pensar diverses activitats per dur a terme, però mai es van acabar concretant en pràctiques a l'aula. La Frederica sempre exposava que les activitats plantejades eren molt interessants, que ja les farien, però seguia deixant passar el temps. El Jan continuava sense estar bé a l'aula i la tutora seguia demorant els canvis.

A més a més del pas del temps que la tutora generava, i el que ja porten implícit tant el funcionament de les dinàmiques escolars com el de la gestió de canvis en si mateixos, un altre dels elements que endarreriria la modificació de la situació del Jan a l'aula era que en el moment en què ens posàvem a concretar millor les activitats per dur-les a terme a l'aula la Frederica sempre ho evitava amb alguna qüestió. Una de les qüestions que aquesta mestra plantejava amb més recurrència era el fet que no es podia dedicar hores a fer aquestes activitats perquè la resta perdien hores de treball (tot i que aquesta qüestió ja s'havia tingut sempre amb compte vinculant les activitats per a la introducció del Jan al grup amb el treball de les diferents àrees, tal i com hem vist amb l'exemple de la musicoteràpia). *“Això de la diversitat costa. La inclusió és molt maco però tens vint i set nens a l'aula més el Jan. Alhora de llegir tu tens que intentar veure com ho fan i és una cosa molt individualitzada de cada nen i és un procés que costa i n'hi ha molts que els hi costa. Primer hi ha tota l'organització de les lletres i quan fas 1r i 2n això és molt important perquè és la base perquè si saps llegir i escriure ho podràs fer tot. Tot això costa i has de ficar molt temps. No hi ha temps per aquestes coses”* (Tutora Jan<sup>507</sup>). Davant d'aquesta situació, vam optar per plantejar un projecte que ens pogués ajudar a treballar bàsicament continguts de matemàtiques i llengua, i que a més pogués estar estretament vinculat al Jan. Aquest projecte hagués consistit en que aprofitant l'oportunitat que suposava la presència del Jan a l'aula, haguéssim pogut fer venir alguna persona que es fes passar per un científic que volia descobrir coses sobre la vida del Jan. Aquest científic hagués formulat preguntes als infants: com és el Jan?, què es pot fer per ajudar-lo?, com es podria modificar l'aula perquè ell hi estigués millor? etc. Per tant, s'hagués tractat de que formulés als seus companys l'encàrrec d'ajudar-lo en aquesta recerca. A mida d'anar-hi pensant ens vam anar adonant del món de possibilitats d'aprenentatge que ens podia suposar la realització d'aquest projecte. Podíem demanar als companys del Jan que es convertissin en científics i que consegüentment aprenguessin a usar el mètode científic. Que aprenguessin a formular-se preguntes, a elaborar hipòtesis, a recollir dades, analitzar-les, extreure'n conclusions, etc. Podíem treballar al voltant de les vies i formes de comunicació a partir del Jan, o ens podíem escriure cartes amb el científic per a que anés seguint el transcurs de l'experiència, o bé observar tots conjuntament si a mesura que introduïem canvis el Jan modificava la seva conducta, mesurar si estava més temps assegut, si cridava més o menys, fins i tot s'hagués pogut elaborar diagrames de barres i treballar l'estadística o les probabilitats amb les dades recollides, etc. Podíem ajudar als seus companys a convertir-se en els encarregats d'ajudar al Jan a estar millor a l'aula, al mateix temps que aprenien continguts curriculars i posaven en acció determinades competències. Tot i comprendre'n i compartir-ne les possibilitats la Frederica va seguir amb la tònica de dir que el projecte era molt interessant, que podria fer alguna cosa, però va seguir també sense dur-ne cap a terme.

Una altra de les qüestions que la Frederica solia plantejar (i que també vetaven el desenvolupament de les activitats que anàvem generant) era que si realitzava les activitats que sorgien en aquestes sessions no podria acabar el

---

(507) Àudio 170. Tutora Jan i grup d'inclusió/Organització projectes.

llibre. Davant d'aquesta objecció, i intuïnt que possiblement seguiria sense dur a terme cap de les activitats plantejades vam optar per proposar, com a alternativa, buscar la forma de diversificar les activitats del llibre de text lo suficient com per a que el Jan hi pogués participar. La Frederica manifestava que *“amb el llibre no pot fer res, per al Jan és molt difícil pensar com adaptar l'activitat,”* (Tutora Jan<sup>508</sup>). Per aquest motiu vam començar a pensar conjuntament com es podria adaptar (tant a nivell pràctic com teòric<sup>509</sup>). Tot i així, la Frederica exposava que seguia preocupada pel ritme de l'aula en relació al llibre i al·legava que si el Jan anava a l'aula aquest es trencava. Si bé és cert que aquesta tutora havia canviat una mica la seva actitud vers la presència del Jan a l'aula perquè li permetia ser-hi més estona i procurava tolerar més algunes de les seves formes de comportament, també és cert que hi havia ocasions en què demanava explícitament que no hi volia la seva presència. Un exemple concret d'aquesta situació va ocórrer a finals de maig d'aquell curs, que si recordem el Jan feia segon. Quan la vetlladora, el Jan i jo ens disposàvem a accedir a la seva aula la tutora ens va comentar que a aquella hora millor que no hi anéssim. La raó era que havia de realitzar unes activitats de matemàtiques perquè anaven molt endarrerits per a acabar el llibre, que el Jan no hi podria fer res i que possiblement distrauria a la resta. Lògicament, per no entrar en cap mena de conflicte, vam donar mitja volta i la vetlladora i el Jan se'n van tornar a l'USEE. Jo vaig demanar permís per accedir-hi a observar i se'm va concedir. Un cop dins de l'aula l'activitat va transcórrer com ho feia habitualment. La mestra es situava al davant i dreta amb el llibre de text obert a la seva taula explicava els exercicis a realitzar. Els continguts a treballar eren els que posteriorment els exercicis del llibre demanarien. Acte seguit els infants individualment realitzaven les tasques encomanades. Quan la majoria havia acabat la mestra es tornava a situar al davant i es corregien els exercicis oralment o bé a partir d'infants que sortien a la pissarra. Aquell dia, potser degut a la pressa per acabar el llibre, la mestra realitzava els exercicis directament des de davant conjuntament amb els infants. Es tractava d'una activitat en la qual els infants en front a dos recipients que hi havia dibuixats al llibre de text, (un d'ample i baix amb “líquid” assenyalat fins a la meitat i un altre de més estret i alt amb “líquid” assenyalat fins més amunt de la meitat) havien de dir a quin dels dos hi havia més “líquid” (com si es tractés de la prova de conservació de líquids que plantejava Piaget, però sobre el paper). La Frederica, dirigint-se a tot el grup deia: *“a quin penseu que hi ha més líquid?”* (Tutora Jan<sup>510</sup>). La resposta per part d'alguns infants era: *“al de la dreta”* (Companys Jan<sup>511</sup>), i alguns altres: *“al de l'esquerra!”* (Companys Jan<sup>512</sup>) (resultava complicat intuir sobre paper quin dels dos recipients contenia més “líquid”) La Frederica afegia: *“mireu-ho bé...”* (Tutora Jan<sup>513</sup>). Els infants provaven sort amb la que els semblava la resposta correcta. Tot seguit la Frederica donava la resposta correcta i els demanava que l'encerclés. I així successivament amb els diferents exercicis de la pàgina.

Al final de l'aula, on estava situat jo, hi havia quatre infants que mentre succeïa tot això comentaven el que havia fet el Messi (jugador del F.C.Barcelona) en el partit de futbol del dia anterior. Vivien apassionadament allò que es comentaven i s'intervenien constantment per fer-se aportacions o per confirmar algun comentari. De tant en tant n'hi havia un que sentint de fons la veu de la Frederica deia als altres: *“el de la dreta, encercleu el de la dreta”* (Companys Jan<sup>514</sup>). Quan aquest infant es submergia en la conversa, cap dels quatre seguia l'activitat. Aquest fet provocava que quan es tornava a connectar amb el treball de classe perquè veia que la majoria dels infants de l'aula escrivien alguna cosa demanava als companys de davant: *“quin ha dit?”* (Companys Jan<sup>515</sup>). Quan aquests el responien assenyalaven el que correspongués. Per tant, per a aquests infants la classe de matemàtiques es va

---

(508) Àudio 170. Tutora Jan i grup d'inclusió/Organització projectes.

(509) És a dir, que intentàvem pensar la participació del Jan a les activitats del llibre des del punt de vista de l'aplicació pràctica però també des d'una òptica més teòrica que ens permetés tant cercar i analitzar la participació com el sentit d'aquesta. En l'exemple que es presentarà a continuació, tot i no tractar-se d'un exemple d'allò treballat en aquestes sessions, ja que la finalitat d'aquest és exemplificar una situació en la qual no es va permetre l'accés del Jan a l'aula, també es pretén recollir un petit apunt de com el repensar aquesta activitat des de la teoria i la pràctica ens hagués permès diversificar-la suficientment com per a permetre també la participació del Jan en una activitat del llibre i per tant no s'hagués hagut de quedar fora. A més a més, entenem que aquest exemple pot ajudar al lector a entendre que era possible repensar les activitats del llibre ja que és el què, tot i que poc, vam fer també en aquestes sessions.

(510) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(511) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(512) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(513) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(514) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(515) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

convertir en encerclar recipients. Com que els infants es demanaven els uns als altres què havien de fer, i això generava cert soroll, una de les situacions que va tenir lloc durant aquesta activitat, i que també succeïa habitualment en aquesta aula, era la recurrent demanda de silenci per part de la Frederica. Aquesta dedicava molts esforços a mantenir el silenci a l'aula, sobretot durant les seves explicacions, però també un cop havia encomanat les tasques a realitzar per part dels infants.

Assistir com a observador a aquesta aula, després que se li hagués negat l'entrada al Jan, i veure el tipus d'activitat que s'hi duia a terme em va colpir més de l'habitual. Sobretot pel fet de presenciar la senzillesa amb la que s'hagués pogut plantejar aquelles activitats de manera que hi pogués participar també el Jan que era justament el què procuràvem treballar amb les trobades amb les mestres. Érem a finals de maig, a segona hora després del pati (temperatura agradable), un exercici en el llibre de text que intentava representar la prova de conservació de líquids, en una aula que situada paret amb paret amb el menjador de l'escola. Possiblement hagués estat molt més profitós i relativament fàcil que la mestra agafés alguns recipients de la cuina els portés a l'aula i els mostrés el que l'activitat proposava. D'aquesta manera almenys hagués donat als infants la possibilitat de veure la representació real del que se'ls estava demanant. I encara hagués estat millor organitzar l'aula de manera que els infants en equips haguessin disposat d'un parell de recipients per tal d'experimentar el moviment dels líquids i que posteriorment poguessin contrastar impressions entre els que es deixessin portar per les diferències perceptives i els que operessin de forma lògica. Possiblement també, aquesta activitat hagués resultat més motivadora per a als infants, fins i tot pels que parlaven al fons de l'aula sobre el partit del dia anterior. I no només motivadora sinó que hagués pogut permetre aprendre millor als infants un contingut que sobre el paper del llibre resultava d'una gran abstracció i complexitat. Finalment, possiblement també, hagués permès la participació del Jan en una de les activitats del llibre ja que hagués pogut, ja sigui amb l'acompanyament d'un company o el de la vetlladora, experimentar també amb l'aigua, un element que el relaxa i que li capta l'atenció. El Jan no estaria treballant els mateixos continguts que els seus companys, però si la persona que l'acompanyés li hagués oralitzat les accions dutes a terme, hagués aprofitat per a ensenyar-li a demanar les coses i sostenir-les a la mà sense llençar-les o bé li hagués remarcat conceptes com agafar, posar, més, menys, etc. hauria estat treballant continguts que per a ell eren prioritaris, juntament amb els seus companys en una activitat ordinària de l'aula. Dur a terme l'activitat d'aquesta manera possiblement hagués permès el treball de les competències, possiblement hagués estat més motivadora, possiblement hagués facilitat als infants aprendre de forma més significativa, possiblement els hagués suposat reconèixer la funcionalitat de l'aprenentatge, possiblement hagués promogut la posada en acció de la formulació d'hipòtesis, possiblement hagués atès la diversitat d'estils cognitius, possiblement hagués permès la presència i participació del Jan, etc. Possiblement el que no hagués permès era acabar el llibre de text.

Tot i que teníem la intenció que aquestes trobades servissin per proposar canvis que milloressin la situacions del Jan (i també de la Irene), tret d'alguna acció puntual, tot seguia de la mateixa manera. Quan des de la Universitat de Vic vam realitzar *la negociació* amb l'equip directiu, enteníem que amb la possibilitat de coordinar-nos amb les tutores i de tenir una hora pel que acabariem anomenant *projecte Jan* tot canviaria. És per aquest motiu que ho havíem inclòs a *la negociació* com a element essencial a tenir en compte. Degut al mal entès que es va produir en *la negociació* no vam disposar de les hores demanades, però tot i així havíem aconseguit trobar i dur a terme una alternativa vàlida, com van ser aquestes trobades, per a oferir-li suport a la tutora. No obstant, aquesta situació ens va permetre comprovar que amb tot això no n'hi havia prou. Calia que la tutora hi estigués disposada. Necesitàvem una tutora que cregués en les possibilitats d'inclusió del Jan a l'aula i que volgués treballar en aquesta direcció.

A banda de les concepcions i predisposició de la tutora, una altra de les necessitats que vam detectar va ser la de sistematitzar molt més aquests espais de suport a les mestres. Durant aquest any, el suport a les tutores i mestres que tenien relació amb el Jan i la Irene es va dur a terme com es va poder. Amb la Nínive vam treballar al bar, amb la Frederica vam haver de cercar la possibilitat de dur a terme aquestes trobades, amb les altres mestres vam treballar principalment al passadís. Calia un espai en el qual sistematitzar aquest treball, i aquest va ser la *comissió d'inclusió (95)*.

Aquest mateix curs acadèmic (2007-2008), tal i com des de la coordinació del GRAD s'havia pactat amb la psicopedagoga de l'escola i el CRP, es va iniciar un curs de formació/assessorament amb tot el claustre sobre: *"L'aprenentatge cooperatiu: una manera pràctica d'aprendre junts alumnes diferents. El programa CA/AC"*. Si recordem, la psicopedagoga de l'escola (que estava assistint *seminari de formació*<sup>516</sup>) havia trobat en l'aprenentatge cooperatiu una via per a la inclusió de tots els infants a les aules. Inicialment havia encoratjat a la Margarida que va accedir a dur a terme una prova pilot a la seva aula (i així començar amb la *taca d'oli* (47)). Vist l'èxit que havia assolit aquesta mestra, es volia fer extensiva l'experiència a tot el claustre. Com que la Margarida va passar a formar part de l'equip directiu del centre sempre manifestava que: *"el treball cooperatiu ajuda a la inclusió. El que voldria és que fos un tret de la nostra escola"* (Subdirectora<sup>517</sup>).

El contingut de l'assessorament corresponia al que el curs anterior havia rebut de forma personalitzada la Margarida, el contingut que li havia permès passar a la seva aula d'una estructura de l'aprenentatge individual a una de cooperativa. Lògicament un seguiment tan personalitzat com el que havia rebut la Margarida no es podia oferir a tot el claustre, però l'escola va comptar amb la presència de dos formadors, el Dr. Pujolàs, que es va encarregar dels mestres de primària, i el Dr. Lago, que es va encarregar de les mestres d'infantil. A més, per a aquesta formació/assessorament, fet que no sol ser habitual, comptaven amb la presència d'una integrant del claustre que ja havia dut a terme l'experiència, i per tant allò que es plantejava ja no era quelcom tan llunyà sinó que podia anar acompanyat d'exemples de la pròpia escola i vivències d'una companya. La Margarida per tant, es convertia en un suport a la formació. Si ho creia necessari o se li demanava intervenia durant les sessions de formació, parlant dels canvis que es plantejaven amb coneixement de causa, procurant treure transcendència al canvi, i motivant i encoratjant a la resta de mestres. *"Els mestres voldriem que tots els nens fossin iguals, classe homogènia que no tinguis massa feina...però bé jo a tots els vaig dir que amb el treball cooperatiu tenies menys feina que amb la classe tradicional. Menys feina perquè quan ja va començar a rodar tot jo passejava per allà... podia estar pels nens, els podia preguntar més coses, ja no se't fa la fila que és un show... I també els vaig remarcar que realment crec que aprenen més i millor"* (Subdirectora<sup>518</sup>). *"Quan va venir el Pere i ens va posar per grups a treballar, clar ella ja havia fet moltes d'aquelles activitats, de la manera que ens ho va explicar, és que estàvem tots al·lucinat"* (Cap d'estudis<sup>519</sup>). Davant la situació que una companya ja ho hagués dut a terme hi havia alguna mestra que parlant amb d'altres manifestava *"Sí dona sí, si la Margarida ho ha fet també ho podem fer nosaltres...i a més, si tens algun problema li pots demanar a ella"* (Mestra claustre<sup>520</sup>). No podem oblidar que la Margarida era membre de l'equip directiu que havia proposat aquesta formació, per tant tenia molt d'interès en que el procés tirés endavant, i tot i que en algunes ocasions es sentís cohibida procurava aportar la seva experiència constantment. Els formadors de la Universitat de Vic van saber aprofitar molt bé la presència de la Margarida (subdirectora) ja que quan a les sessions de formació/assessorament, després d'una exposició més conceptual sobre el marc teòric del programa, organitzaven els mestres en equips de treball per pensar i planificar quines accions (de les que el propi programa conté) durien a terme, comptaven amb el suport de la Margarida, que també passava pels diferents equips oferint el seu suport. Un dels elements importants d'aquest procés d'assessorament és que sempre calia sortir de les sessions amb acords presos a nivell de cicle sobre quines activitats es durien a terme en l'interval de temps que hi havia entre una sessió i l'altra. *"Lo bo és que ho havies de fer, i així ho practicaves i vivies el que t'estaven ensenyant i a més no ho feies sol"* (Mestra infantil<sup>521</sup>). *"Mira que jo havia anat a cursets, però no aprens absolutament res perquè no ho poses mai en practica, i t'ho ensenyen i allà es queda. Curs de resolució de conflictes, molt bé però allà es queda, perquè no saps què fer amb el teu. Amb aquest curs sí ho hem posat en pràctica i a més consultar*

---

(516) Que hem explicat a 29. *Arribada de la UVic a la Comarca: els orígens d'una relació.*

(517) Àudio 89. Equip directiu/Sessió de treball.

(518) Àudio 93. Equip directiu/Sessió de treball.

(519) Àudio 93. Equip directiu/Sessió de treball.

(520) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(521) Àudio 224. Claustre escola i comissió d'inclusió/Sessió valoració aspectes atenció diversitat.

*i adaptar el que treballem a la nostra aula” (Mestra primària<sup>522</sup>).*

L’ideal hagués estat comptar també amb la psicopedagoga de l’any anterior, ja que també coneixia el programa i havia ajudat la Margarida en la implementació a la seva aula. Aquest fet hagués suposat que els mestres en el dia a dia de l’escola haguessin pogut comptar amb dues persones de suport internes al centre a l’hora de posar en pràctica l’aprenentatge cooperatiu a l’aula i sobretot en el cas que tinguessin dubtes. No obstant, l’absència d’aquesta psicopedagoga es va veure compensada un cop més per la nova, que, tot i que va haver de realitzar grans esforços per a absorbir els continguts del programa, se’n va sortir perfectament. A més, comptaven també amb la meua presència al centre un cop per setmana, que els podia ajudar.

Vinculat a aquest fet, una de les accions que es va dur a terme des de l’equip directiu, per tal que el treball que s’estava iniciant amb aquest assessorament anés arrelant, creixent amb fermesa i es convertís en un dels trets que identificués la línia educativa del centre, va ser crear l’hora de *dinàmiques de grup*. Aquesta hora formava part de l’horari de totes les aules de l’escola, des d’infantil a primària. Per donar suport a les tutores, la psicopedagoga de l’escola anava a l’hora de *dinàmiques de grup* a totes i cadascuna de les aules. Durant aquesta hora es duïen a terme *dinàmiques de cohesió de grup, estructures d’aprenentatge cooperatiu i els plans de l’equip*. S’usava l’estratègia de dues tutores a l’aula (la tutora i la psicopedagoga) per afavorir el canvi i l’atenció a la diversitat. La psicopedagoga va ser un element clau en aquest procés ja que a banda del suport que oferia a les tutores, era també el referent del centre en relació a l’aprenentatge cooperatiu. Aquest fet era positiu tant pel centre com pels assessors. Al centre disposaven d’algú que oferia constantment ajuda i promovia els canvis, i els assessors disposaven al centre d’una persona que tenia una visió global de com estava funcionant la implementació de l’aprenentatge cooperatiu i d’un referent de contacte per a les demandes tant organitzatives com de contingut que consideressin necessàries.

Aquesta formació/assessorament va ser important ja que va suposar que a totes les aules de l’escola es comencés a estructurar l’aprenentatge de forma cooperativa. Lògicament, com en tots els assessoraments, hi va haver gent que ho va posar en pràctica de seguida i gent que encara avui s’hi resisteix, com va ser el cas de la mestra del Jan, qui buscava tots els pretextos possibles per no realitzar cap activitat. No obstant, al tractar-se d’un assessorament a nivell de centre, en què com hem dit, es prenen acords a nivell de cicle, també la Frederica es va veure empenya a dur a terme alguna activitat. La *dinàmica de cohesió de grup* inicial que van escollir en el marc del seu cicle va ser el “*cercle d’amics*”<sup>523</sup>.

66. El “*cercle d’amics*”: El Jan i el seu grup. S’explicita el que ja intuïem.

---

Tal i com hem pogut anar veient, la situació del Jan era complexa tant a nivell de benestar a l’aula, com de participació en les activitats que s’hi duïen a terme, com de relació amb els companys. Situat al fons, a la filera de taules de l’esquerra, al costat del seu company, el Jan seguia vivint aïllat de la vida de l’aula. Des d’aquest espai de l’aula l’única visió que el Jan tenia dels seus companys eren les esquenes. Si el Jan ja mostrava moltes dificultats, amb el poc temps que passava a l’aula, per reconèixer les cares dels seus companys, el fet que només veiés les esquenes encara ho dificultava més. Resultava complicat conèixer-los des d’aquesta posició, ningú el mirava ni s’hi dirigia mai. Dificilment els seus companys es giraven ja que el centre de l’activitat, que era la mestra, era al davant. A més, en el cas que no tinguessin el cap en aquella direcció la mateixa mestra els cridava l’atenció.

---

(522) Àudio 224. Claustre escola i comissió d’inclusió/Sessió valoració aspectes atenció diversitat.

(523) En aquesta dinàmica els alumnes estan distribuïts en equips de quatre. Cada infant té un full amb tres cercles concèntrics dibuixats. Al cercle central hi escriuen el nom dels seus millors amics. Al cercle exterior el nom dels companys amb els quals es relacionen menys. Finalment, al cercle intermig hi posen el nom dels companys amb els quals tenen una bona relació. Seguidament es comenten els resultats dels seus “cercles” i entren en una reflexió. (Adaptada de Villa i Thousand, 1999).

No va ser fins al mes de febrer, a causa de l'assessorament que estaven realitzant el Dr. Pujolàs i el Dr. Lago, que la mestra no va estructurar l'aula formant equips d'aprenentatge. Va canviar l'estructura física de l'aula, però no va modificar l'estructura de l'aprenentatge, seguint amb l'individual. És a dir, que els infants estaven distribuïts en equips de quatre dins de l'aula però el treball educatiu es seguia desenvolupant de forma individual. Tot i que en aquell no es portessin a terme experiències d'aprenentatge cooperatiu a l'aula, sí que el canvi distribucional del mobiliari permetia una mica més d'interacció entre el Jan i els seus companys. Amb aquest canvi el Jan almenys podia veure la cara dels seus tres companys d'equip i aquests el podien veure a ell. Aquest canvi però, no va suposar grans millores en la seva situació a l'aula ja que va coincidir amb l'època en què van aflorar els dubtes sobre les possibilitats de la presència del Jan a l'aula i per tant la vetlladora se l'enduia ràpidament a l'USEE, o bé ja no hi assistien.

Tal i com hem explicat a 64. *Trobades amb les mestres amb més necessitat de suport específic* la Frederica va acabar no portant mai a terme cap activitat de les que vàrem treballar a les trobades, fet que va provocar que la situació del Jan es mantingués. En el cas dels canvis que es proposàvem des de l'assessorament del Dr. Pujolàs i el Dr. Lago, la Frederica també els va demorar tant com va poder. No obstant, en aquest cas, degut al fet que una de les particularitats de l'assessorament era que es fomentava la presa d'acords de canvi a nivell de cicle, va arribar un punt en què es va veure obligada per la resta del cicle a dur a terme una de les dinàmiques per a la cohesió del grup (*àmbit A*) plantejades a l'assessorament. Des del moment en que es debatien i s'acordaven les accions a realitzar representava que totes les mestres d'aquell cicle hi estaven d'acord, fet que anul·lava la possibilitat que alguna d'aquestes s'hi negués els podia demorar i/o fer-los amb més o menys encert, però els havia de realitzar.

Arribat el dia en el qual la Frederica havia de dur a terme la primera dinàmica acordada, jo li vaig tornar a demanar permís per poder-hi assistir. Ella hi va accedir encantada i acte seguit em va proposar que fos jo mateix qui dirigís la dinàmica. La meua negativa va ser instantània al·legant-li que era ella la responsable de l'aula, qui havia d'aprendre a realitzar-les i que a més jo volia estar pendent d'observar al Jan, però que si ho necessitava em tenia allà pel que volgués. La Frederica va acceptar el meu suport i va començar la classe. Eren les tres de la tarda i tots els infants es van anar situant als seus seients, inclòs el Jan. Un cop tot va estar preparat, la Frederica, amb el dossier que s'oferia des de l'assessorament<sup>524</sup> (en el qual hi havia la dinàmica escrita) a la mà, va començar a llegir i a plantejar als infants allò que havien de fer. La dinàmica que havien escollit a cicle inicial per tal de procurar afavorir *la interrelació, el coneixement mutu i la distensió dintre del grup* va ser el "*cercle d'amics*". Explicat el funcionament i repartits els fulls per tal que cada infant en tingués un va començar l'activitat. El curiós del cas és que quan ja feia uns cinc-deu minuts que els infants estaven escrivint en els seus respectius fulls, alguns es van començar a aixecar i dirigir-se a la mestra que voltava per l'aula controlant el desenvolupament de l'activitat. La primera va ser una nena (justament la nena de l'equip de treball del Jan) que amb el full a la mà, una actitud de desconcert i mirada tímida li va dir a la Frederica: "*el Jan també li hem de posar?*" (Companys Jan<sup>525</sup>) i la tutora li va respondre "*a tu que et sembla?*" (Tutora Jan<sup>526</sup>) i ella amb la mateixa cara i actitud que feia uns instants va fer un moviment alçant les espatlles en senyal de: no ho sé... el nen que s'havia situat darrera aquesta nena formant una fila tenia el mateix dubte i el de darrera també. Al veure que tres infants tenien el mateix dubte la Frederica va optar per fer un aclariment a tot el grup: "*qui són els nens d'aquesta classe?*" (Tutora Jan<sup>527</sup>). Un nen que estava assegut aprop de la llista dels infants de l'aula que estava penjada a la paret la va assenyalar i va dir: *aquests!* (Companys Jan<sup>528</sup>). La Frederica assentint va dir: "*doncs s'han de posar tots els que hi ha a la llista!*" (Tutora Jan<sup>529</sup>). El fet que només tres infants es qüestionessin si hi havien de posar al Jan i que a més ho demanessin a la mestra va ser un fet molt significatiu en la definició de les relacions a l'aula. Mentre transcorria l'activitat, el Jan,

---

(524) 65. *El programa CA/AC. Un assessorament per a tot el claustre.*

(525) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(526) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(527) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(528) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(529) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.



com de costum, es mantenia assegut uns instants a la seva taula sense fer res. Quan es cansava s'aixecava i donava voltes per l'aula fins que la vetlladora l'anava a buscar i forcejaven per a que tornés a seure.

No hem accedit mai als resultats d'aquesta dinàmica però vaig poder observar mentre la desenvolupaven, i que tenia certa lògica, que tots els infants havien situat el Jan en el cercle més exterior, el de les persones o amics amb les quals es relacionaven menys. Els resultats d'aquesta dinàmica no es van comentar perquè així ho havien pactat les mestres. Amb el que va succeir en el desenvolupament d'aquesta activitat es va fer palès i va quedar sobre el paper quelcom que dúiem temps intuïnt i és que el Jan i el seu grup estaven totalment distanciats. Els seus companys dubtaven, en certa manera, de si el Jan era membre o no del seu grup. La Frederica sempre deia que els nens d'aquell grup acceptaven molt al Jan. Aquesta percepció però no era real. Pel que vàrem anar descobrint de les entrevistes amb els infants i de les observacions directes a l'aula, el grup del Jan li tolerava i li aguantava moltes coses però no l'acceptaven. Mai s'havia treballat en profunditat la seva presència al grup, sinó que el missatge que havien rebut els infants era que el Jan està malalt i per tant li hem d'aguantar tot. Però ningú pensava el Jan com un infant més, ningú pensava què puc fer jo per ajudar-lo a estar millor? A més, el que ells veien a diari era que entrava a l'aula però al cap d'una breu estona ja se n'anava i que per tant resultava relativament fàcil suportar la seva presència. Ells veien que no romandria a l'aula com qualsevol altre infant, que havia trigat anys a tenir un penja robes al costat dels altres, etc. Per tant, tenia tota la lògica que el veiessin com un nen malalt, el diferent, i que al mes de març a segon de primària demanessin si l'havien d'incloure en el "*cercle d'amics*", és a dir, que encara dubtessin de si era membre de l'aula o no. De fet, que el Jan era membre de l'aula era una afirmació que havia escoltat als adults que l'envoltaven diferents vegades, però ni la tutora, ni la MEE, ni la vetlladora, ni els infants li feien sentir, era una afirmació buida de significat.

Tot i que durant tot aquell curs l'aula ja va quedar estructurada permanentment en equips, només es va dur a terme una altra dinàmica de l'àmbit A. La mestra no hi va voler invertir més temps. Les dinàmiques de l'àmbit A tenen per objectiu afavorir *la interrelació, el coneixement mutu i la distensió dintre del grup*, que era quelcom necessari dins d'aquell grup per a millorar la situació del Jan. Tot i ser una necessitat imperant en aquella aula, només es van dur a terme les dues *dinàmiques* acordades en el marc del cicle i que es requeria des de l'assessorament<sup>530</sup>. La segona dinàmica que es va dur a terme en aquella aula va ser "*la maleta*"<sup>531</sup>. Al llarg d'uns dies els infants de l'aula del Jan van estar realitzant "*la maleta*" però el Jan va ser l'únic infant de la seva aula que no la va fer. En cap moment se li va proposar, ni tampoc es va buscar la forma de que la pogués fer. Així doncs, l'aprenentatge cooperatiu, en aquell moment, no va suposar una gran oportunitat a la vida del Jan, ja que no es va aprofitar com a element per a conèixer els seus companys i per tant ell va seguir vivint la realitat de l'aula quasi de la mateixa manera. Diem quasi de la mateixa manera perquè, tot i no tractar-se de canvis molt significatius, el fet de tenir-lo com a integrant d'un equip (a més del fet que aquell any havia assistit més a l'aula) provocava que els seus companys el comencessin a mirar i comentessin entre ells la seva presència. La curiositat per la interacció era major, si més no per intentar-ne entendre el funcionament, les reaccions, els gestos, els moviments, etc. El fet de tenir-lo tan aprop provocava que els seus companys d'equip hi prestessin atenció. Això no vol dir que hi tinguessin bona relació i ni molt menys que els hagués deixat de fer por perquè quan el Jan allargava el braç o buscava el contacte els seus companys reaccionaven amb cert espant i se n'apartaven lleugerament. La por dels seus companys d'equip no era al contacte era a la possible agressió. El Jan no tenia res personal en contra dels seus companys però la situació el seguia neguitejant molt i moltes vegades la resposta era l'agressió o l'autoagressió.

Una de les singularitats del tipus d'interacció que el Jan mantenia amb els seus companys era que sempre estava

---

(530) 65. *El programa CA/AC. Un assessorament per a tot el claustre.*

(531) En aquesta dinàmica, un dia, el mestre, porta una maleta a la classe. Davant de tots els estudiants, en treu tres objectes, que són especialment significatius per a ell: unes botes de muntanya, perquè li agrada molt l'excursionisme; una novel·la que li agrada especialment, etc. Més endavant, convida a un alumne perquè faci el mateix: porti tres objectes especialment importants per a ell, els ensenyi als seus companys, i els expliqui perquè són tan importants per a ell. Els altres li poden anar fent preguntes sobre aquests objectes. D'aquesta manera, tots els nens i nenes acaben portant, un dia o un altre, la maleta plena dels seus objectes. (Adaptada de Kagan, 1999).

marcada per la vetlladora. Tant si estaven drets com asseguts. En els moments que estaven drets la vetlladora sempre es situava al seu darrera (és a dir, l'esquena del Jan contra la panxa de la vetlladora) i li aguantava i dirigia els braços mantenint-lo subjectat. Quan algun dels seus companys per curiositat es dirigia al Jan no el mirava quasi mai a ell sinó que alçaven el cap per dirigir-se a la vetlladora que era darrera agafant-lo pels canells i que era qui responia a les interaccions dels infants. Enganxada a ell sense donar-li ni un petit espai era com si invisibilitzés al Jan, com si un fos la prolongació de l'altra. Bé, en ocasions, més aviat era com si la vetlladora fos la domestica-dora del Jan ja que sempre que ell intentava allargar els braços cap als seus companys ella li retenia o l'apartava, projectant la imatge del Jan com si es tractés d'una fera perillosa.

Quan les interaccions es donaven en el marc de l'equip cooperatiu al que el Jan pertanyia, hi seguia havent la vetlladora que les mediava. En aquesta situació, sense estar darrera seu sinó asseguda al seu costat, però d'una forma semblant. Agafant-lo, responent pel Jan sense intentar dirigir les demandes vers la seva persona, sense deixar-lo ni un sol instant o donar-li un sol i petit espai. A més, tractant-se ja d'un grup nombrós la presència de l'adult encara el feia més voluminós. Tant drets com asseguts la imatge era la d'un nen incrustat a una adulta i sense possibilitats de realitzar cap acció per ell mateix.

#### 67. L'autodeterminació del Jan una frontera a la seva vida.

---

Aquesta va ser una de les tòniques també d'aquell any, la vetlladora determinava la vida del Jan. La influència de les persones que el Jan tenia al seu voltant no només era palpable en el tracte que rebia, que podia ser més o menys adequat, sinó també en la seva llibertat i en la seva possibilitat de decidir. A banda que hi hagués un horari i unes accions establertes a realitzar, al final qui ho decidia tot sobre la vida del Jan a l'escola era la vetlladora. Pensàvem que amb l'acció d'establir almenys unes hores/estones dins l'horari asseguraríem que el Jan assistís obligatòriament a la seva aula sense donar tanta llibertat a les vetlladores per decidir quan anar a l'aula. D'aquesta manera fins i tot la MEE i l'educadora van modificar les seves tasques de manera que si les hores que tenien assignades amb el Jan coincidien amb alguna hora que s'hagués decidit que anés a l'aula ordinària, també elles li pujaven. Ara bé, seguien mantenint el poder de decisió perquè *“és que tots som molt inclusius, tots volem la inclusió però jo segons com ha d'estar a l'aula ordinària jo prefereixo que no hi sigui”* (MEE<sup>532</sup>). No obstant, qui estava més hores amb el Jan era la vetlladora i per tant qui tenia una incidència més gran sobre la seva vida escolar era també aquesta. Al marge d'allò pactat i establert doncs, era la vetlladora qui decidia si anar a l'aula i sobretot quan treure'l d'aquesta, això sí, lògicament amb el consens de la tutora. *“Ha arribat a dalt ja n'ha agafat dos pels cabells i hem decidit que baixàvem, sense seure”* (Vetlladora Jan 2on<sup>533</sup>).

Però no només es tractava de dur el Jan a l'aula o no i decidir quan i com treure'l, sinó que es tractava de totes les decisions al voltant de la seva vida escolar: què fer a l'USEE, quan anar al lavabo, com anar-hi, com baixar les escales, com i quan esmorzar, quan i amb qui sortir al pati, com estar a l'aula, etc. incloem “com” perquè no es tractava només de decidir què fer, i quan fer-ho sinó que també decidia sobre la manera com dur a terme aquestes accions. Un exemple podria ser, tal i com hem vist (62. *El Jan i la seva vetlladora dins de l'aula*), el com la vetlladora mediava la seva vida a l'aula i la interacció amb la resta d'infants. O també el simple fet de posar i treure la bata en què la vetlladora decidia com el Jan duria a terme aquest acte, agafat per la roba, amb tibades per tal que es posicionés, realitzant-li l'acció sense buscar la seva mínima participació o implicació en l'acte, un “com” fruit de la desesperació de la vetlladora davant la situació. En relació al com la vetlladora deixava fer coses al Jan hi havia l'especialista d'anglès que entrava a la classe del Jan que exposava que *“crec que està molt condicionat per tenir algú al seu voltant. Ara això ara allò, ara aquest peu, ara el braç, ara... Jo entenc que es vulgui protegir perquè és un en que no pot fer moltes coses per ell sol, però no hi ha d'altres que sí. Si se li diu no toquis el foc perquè*

---

(532) Àudio 260. MEE/Sessió de treball.

(533) Àudio 48. Vetlladora 2on J/ Entrevista origen, procés i impacte.

*crema i ho fa se n'adonarà i no ho farà més perquè ho haurà comprovat, el que has de mirar és que no es llenci a una foguera. (...) jo crec que estaria millor donant-li més ales. Si el tens tan controlat i tan marcat, és molt normal que ell no tingui maneres de reaccionar ni de relacionar-se ni d'aprendre a fer res” (Mestra anglès<sup>534</sup>). Aquesta forma de concebre la situació, però, contrastava amb la de la tutora qui exposava que “és molt necessari. El Jan necessita una vetlladora totes les hores no pot estar sol ha d'estar sempre acompanyat. El Jan podia agafar un llaipis i si no te n'adonaves el podia trinxar amb la boca” (Tutora Jan 2on<sup>535</sup>).*

Un exemple molt significatiu al voltant de la incidència de la vetlladora sobre què i quan faria el Jan va tenir lloc aquell mateix curs. Era l'última setmana d'escola abans de Nadal, quan a les escoles es solen realitzar un seguit d'activitats vinculades a aquest esdeveniment. El Jan era a l'escola des de primera hora perquè vam coincidir a l'entrada. Com fèiem de forma habitual quan ens trobàvem amb la seva mare, vam comentar la seva situació i recordo que aquell dia em va dir: “*avui està molt bé, s'ha llevat bé, ha fet la crisi, però després ja ha estat. Està com molt despert i molt tranquil, com molt content, perquè venint pel carrer...*” (Mare Jan<sup>536</sup>). Tot semblava estar bé. El matí va anar transcorrent. Després del pati la Irene va anar al teatre amb els seus companys per acabar d'assajar els pastorets, i el grup del Jan havien d'estar a cantar nadales a la residència d'avis. La meua sorpresa va ser quan anant a la secretaria a fotocopiar uns documents vaig veure la llum de l'USEE encesa. Com que em va estranyar, perquè en principi no hi havia d'haver ningú, m'hi vaig atansar. A l'entrar la imatge que va quedar gravada a la meua retina va ser la del Jan assegut a terra amb les cames creuades i estirant un dels cordills que tenia sempre per allà l'USEE. I per la seva part la vetlladora asseguda a una de les cadires, escoltant el programa tertúlia que feien a la radio i cosint figures de punt de creu que havia portat de casa seva, sense mirar en cap moment al Jan. Trobar aquella realitat ja va ser molt xocant, però encara ho va ser més quan vaig comentar a la vetlladora: “*què feu aquí? Que no havíeu d'anar a la residència a cantar?*” i ella em va respondre amb tota la tranquil·litat i sense deixar de fer punt de creu “*sí, però he pensat que feia molt fred per anar d'aquí a allà a peu*” (Vetlladora Jan<sup>537</sup>). Al ser una activitat vinculada a la música, era una de les activitats en les quals el Jan estava relaxat, gaudia i participava (a la seva manera). No obstant, resultava més còmode restar a l'USEE. Però còmode/millor per a qui? El Jan sempre depenia de que algú el portés per a anar als llocs, i ningú li consultava de cap manera si hi volia anar. L'equip directiu no era conscient que això estava succeint perquè quan vam comentar la situació en una de les nostres trobades de treball la cap d'estudis deia: “*però si almenys a aquestes activitats sempre participa ara, que ho vam acordar!*” (Cap d'estudis). “*No però per exemple avui no hi ha anat i el motiu ha estat que la vetlladora deia que feia molt fred per anar-hi a peu*” (Assessor UVic). “*Què, ho ha decidit la vetlladora?!*” (Cap d'estudis). “*Això no pot ser!*” (Subdirectora). “*És que jo crec que la Frederica hauria de comptar amb ell perquè és un nen de la classe. El tutor hauria d'insistir una mica*” (Cap d'estudis). “*Que la Frederica insisteixi és difícil, però el que a mi no m'agrada gens és que aquesta decisió la prengui la vetlladora i en base a què?*” (Subdirectora<sup>538</sup>). Després d'aquest fet l'equip directiu va decidir donar certs aclariments i indicacions a la vetlladora. Amb tot, no deixa de ser una petita mostra de com aquesta decidia a cada moment la vida escolar de l'infant.

Tal i com hem anat veient, l'autodeterminació del Jan estava molt limitada. El principal aspecte pel que aquesta possibilitat de decisió estava condicionada era l'estreta vinculació que tenia amb els aspectes de comunicació. El Jan comunicava les seves decisions d'una forma molt concreta. El Jan tenia una forma de comunicar les coses, que necessitava d'un interlocutor que volgués interpretar el que expressava. Les persones que més l'envoltaven manifestaven que: “*sí pot decidir on anar, a què jugar*”. “*Sí a vegades sí que pot decidir què fer, caminar, seure a terra...*”. “*Sí, però a vegades no el deixen*” (Companys Jan, entrevistes)<sup>539</sup>. “*Sí, quan no vol fer alguna cosa, t'ho fa veure ràpidament. A la seva manera però quan no vol una cosa t'ho fa veure clarament. una cosa és que*

---

(534) Àudio 28. Especialista anglès (Primària)\_J/ Entrevista procés i impacte.

(535) Àudio 27. Tutora 1er i 2on J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(536) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(537) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(538) Àudio 88. Equip directiu/Sessió treball.

(539) Àudio 241. Companys\_J\_2/ Entrevista/Comissió de suport entre companys i Àudio 242. Companys\_J\_3/ Entrevista/Comissió de suport entre companys.

no vulgui algo i l'acabes convencent però quan no vol algo de veritat t'ho fa veure de veritat. (...) però pot decidir sobretot amb coses bàsiques de necessitats bàsiques. Bé t'ho feia saber. Has de saber interpretar però... si és set, gana, el pipi el podies mig entendre” (Vetlladora P5/1er<sup>540</sup>). “Si té les coses a davant pot decidir...si té set ell és capaç de si veu l'ampolla d'aigua agafar-la o anar a la font i menjar igual. Si li deixes el menjar ell si té gana menja i si no té gana passa del menjar, les coses que li agraden. pels seus interessos sí que es mou. Per la música si vol musica pica al caset. És més un decidir amb l'acció. I quan veu el que té. Li has de donar opcions. Per ell sol potser si que decidiria més coses si tingués l'opció davant” (MEE<sup>541</sup>). Curiosament, i avançant una mica del que va succeir a la història del Jan, quan es va haver fet un treball per a millorar l'entorn del Jan i aquest va començar a estar millor a l'aula, la mateixa MEE afirmava que: (referint-se al Jan) “Decidir si anar més a l'aula ordinària o no jo penso que ho està decidint ara portant-se millor a l'aula” (MEE<sup>542</sup>). “Jo diria que sí perquè les decisions van una mica en funció del que ell vol també perquè jo ara tenia molt clar que volia anar a baix i quan hem estat a baix amb el sol que feia de seguida ha tornat a la porta i ha començat a fer així picant la porta. Diria que té poder de decisió quan hi ha algú que sap i vol llegir el que diu. En aquest sentit potser aquí a casa té més poder de decisió que quan està a l'escola, perquè està més al seu ambient i potser jo estic més habituada a llegir el que vol... fa molt temps que l'intentem entendre, m'hi he passat moltes hores, en canvi a l'escola si la vetlladora no se sent bé a l'aula, encara que ell hi vulgui estar, agafa i se l'emporta, o al revés. (...) O si esgarrapa o el que sigui és que vol dir alguna cosa. Ara, tampoc pots estar satisfent el que vol” (Mare Jan<sup>543</sup>).

Per a nosaltres en realitat era molt important poder-lo escoltar, saber què volia, deixar-lo decidir. Decidir era una part que el convertia en ésser humà. A més, era una part que justificava la nostra presència a l'escola. Fer recerca era important, però que ell hi tingués veu encara ho era més. Nosaltres havíem partit de la hipòtesi dels seus pares, però i si manifestava el contrari? I si no passava que “quan està millor és quan fa les coses amb normalitat”(Mare Jan<sup>544</sup>)? Al mateix temps però estàvem veient que a l'USEE també manifestava que no hi volia estar. En aquest sentit la nostra anàlisi ens portava a pensar que si manifestava no estar bé a l'aula, tampoc sabíem molt bé perquè, potser el molestava el xivarri. Per tant, calia estar molt més atents a totes aquelles persones que l'envoltaven, atents a aquelles condicions de l'entorn que podien fer que canviés el que estava expressant, que en aquell moment era que no estava bé a l'escola.

Tant el Jan com la Irene no podien decidir mai què volien fer comunicant-se a través de les paraules, per això ho feien amb l'actitud, cadascun amb les formes que la seva personalitat i estat físic els feia creure convenient, però tots dos ho feien. Abandonar l'autodeterminació del Jan a mans d'algú (com era el cas de la seva vetlladora) que feia cas omís dels missatges que aquest emetia, va ser abandonar el Jan a la soledat, la incomunicació, la desesperació.

#### 68. La relació del Jan amb els qui l'envolten a l'escola. Augmenta l'agressivitat.

---

Una desesperació que es va anar fent notable i palesa en els seus comportaments al llarg d'aquell any. Tal i com ja hem pogut anar veient (sobretot a l'apartat 61. *La relació amb els companys, una primera passa* i a 62. *El Jan i la seva vetlladora dins de l'aula*) aquell curs el comportament del Jan a l'aula era encara més irritable que el dels anys anteriors, i el mateix succeïa a l'USEE i al pati. A l'inici de l'any aquests comportaments no eren tan freqüents però a mesura que va anar avançant el curs la irritabilitat i agressivitat del Jan es va anar fent cada vegada més palpable. Estava molt neguitós, sempre que estava en un espai tancat necessitava caminar amunt i avall balancejant amb força el cap, amb tensió a tot el cos, del coll fins als peus que sempre duia de puntetes.

---

(540) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(541) Àudio 73. MEE I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(542) Àudio 73. MEE I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(543) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(544) Àudio 3. Pare i mare Jan\_1/Entrevista inicial.

S'autoagredia amb força mossegant-se la mà, on s'hi va anar creant una durícia important, o donant-se algun cop al cap. *“A vegades es pica i es mossega i jo ja li aparto la mà perquè no es faci mal però llavors em pessiga a mi”* (Companys Jan<sup>545</sup>).

En relació a les persones que tenia al voltant l'agressivitat també va incrementar. El Jan sempre havia fet alguna esgarrapada o tibada de cabells als seus companys però a mesura que el curs avançava ho feia amb més freqüència i intensitat. Gran part de les interaccions que mantenia acabaven tenint un component d'agressivitat. En aquell moment quan anava amunt i avall pel passadís, en algun instant o altre tibava els cabells d'alguna de les seves companyes de classe, o si més no feia l'intent, ja que la vetlladora ho solia evitar. O bé, quan el Jan volia alguna cosa o volia interaccionar amb algun company en comptes de tocar-lo el pessigava. Amb tot, part d'aquest augment de les interaccions amb agressivitat en relació als seus companys podia ser perquè també havia augmentat el temps de contacte que hi mantenia. Però de totes maneres el Jan mantenia un estat de neguit constant amb les persones que l'envoltaven. *“I una altra cosa va ser que el tema de l'alimentació ha sigut bàsic. El tema de que ell tingui un trànsit intestinal correcte ha sigut bàsic. Les èpoques que el Jan tenia un funcionament intestinal que no rutllava eren les èpoques que estava més agressiu. El malestar que li provocava i la dificultat de l'entorn per entendre'l i comunicar-s'hi l'angoixava molt. Però podia ser que l'entorn li provoqués el mal funcionament de la panxa. Els nervis i la tensió amb que vivia determinades situacions”* (Mare Jan<sup>546</sup>).

Com ja hem començat a veure a 62. *El Jan i la seva vetlladora dins de l'aula*, amb qui el Jan mantenia una relació basada en l'agressivitat era amb la persona amb la que passava més hores al dia, la seva vetlladora. L'agressivitat en aquesta relació va anar en augment al llarg del curs. Es tractava d'un cercle viciós. Quan més atrapat es sentia el Jan en mans de la seva vetlladora més agressiu reaccionava, la pessigava o provava a deslliurar-se de les seves mans. Quan més agressives eren les reaccions del Jan més ràpidament la vetlladora perdia la paciència i més buscava la contenció, fet que a la vegada suposava una reacció encara més agressiva per part del Jan al sentir invadit i bloquejat el seu espai vital. La tensió existent en aquesta relació tenia certa influència en el tracte que el Jan rebia per part de la vetlladora ja que desbordada per la situació reaccionava de forma negativa fent anar el Jan a batzegades i explicant-li les coses amb tons hostils. De la mateixa manera que el Jan moltes vegades li realitzava petites ferides a la vetlladora fruit de les lluites i el forcejar que mantenien en els conflictes que sorgien en qualsevol de les situacions del quotidià. Aquestes petites ferides van donar lloc a una situació encara més complicada pel Jan a l'escola ja que la seva vetlladora sempre les mostrava i comentava tant a la tutora, com a la MEE, l'educadora, l'equip directiu, configurant una imatge del Jan com un infant malalt i molt agressiu. Aquest fet va generar que comencessin a sentir-se comentaris en el seu entorn proper com *“cada vegada està més agressiu”* o *“cada vegada està pitjor”*.

El més curiós del cas era però, que quan la psicopedagoga de l'escola es posava amb contacte amb les persones de l'agrupació escolta “Cau”), sempre li explicaven que allà estava força tranquil, que no tibava els cabells a ningú, que amb els companys la relació no era molta però era positiva. Això ens feia pensar que aquella situació tenia quelcom que el feia sentir bé, possiblement el fet de no tenir ningú a sobre que el col·lapsés, o bé la possibilitat de moure's constantment.

## 69. Les CAD (Comissió Atenció a la Diversitat).

---

A mesura que l'equip directiu va anar entrant en el discurs i la pràctica d'una escola més inclusiva, van anar analitzant i repensant alguns dels elements estructurals que tenien en l'organització del centre. Un d'aquests elements era la CAD. La CAD, tal i com es defineix en les instruccions d'inici de curs que el Departament d'Ensenya-

---

(545) Àudio 10. Companys\_J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(546) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

ment estableix<sup>547</sup> és l'espai institucional en el qual es planifiquen les mesures de centre per atendre la diversitat de l'alumnat, es fa el seguiment d'aquestes mesures, es revisen i es promouen canvis per millorar els resultats, l'acollida i l'èxit de tot l'alumnat. Aquest dispositiu es gestiona de forma autònoma des dels centres i per tant cada centre pot donar-li l'enfocament que vulgui sempre i quan es respectin les instruccions establertes al respecte.

Aquesta comissió es reunia un cop a la setmana. En el cas d'aquesta escola a la CAD hi solien participar la cap d'estudis (en algunes ocasions també la subdirectora), la MEE de l'escola (i en algunes ocasions també la MEE de l'USEE), la psicopedagoga de l'escola i la psicopedagoga de l'EAP. Quan es va conformar també es preveia que en poguessin formar part la coordinadora LIC i la responsable de l'aula d'acollida, però aquestes no hi podien ser mai. Que no hi pogués assistir sempre tothom era quelcom habitual ja que el dia a dia de les escoles genera situacions que poden donar lloc a imprevistos. Degut al plantejament que s'havia fet de la CAD qui també assistia a les trobades eren la mestra tutora de l'infant que es tractés i la vetlladora si era el cas. Així doncs, com s'ha pogut intuir la finalitat d'aquesta comissió era setmanalment treballar sobre algun dels casos que es consideressin susceptibles de ser atesos. Per tant, s'entenia l'atenció a la diversitat com la resposta a les "problemàtiques" individuals d'aquests infants i conseqüentment la resposta que se'ls oferiria era també individual.

El funcionament d'aquesta comissió ja no havia estat mai de l'agrad ni de l'equip directiu ni de la psicopedagoga de l'escola, però a mesura que van anar tenint més criteris d'anàlisi en relació a l'atenció a la diversitat els dubtes encara es van intensificar més, fins al punt de replantejar-ne la finalitat. No els acabava de convèncer ni la finalitat ni el funcionament. En les trobades que es feien havien detectat un seguit de coses que creien que no funcionaven.

Els dos elements que bàsicament calia replantejar eren en primer lloc el tracte als infants que es feia. En primer lloc, al tractar-se de trobades per infants individuals, (es deia explícitament la CAD del Jan, la Marta, etc.) donava molt de peu en centrar-se únicament en l'infant. *"I sempre eren d'alumnes amb necessitats educatives especials. Però què passava? Es parlava molt d'aquell alumne i s'oblidava la resta"* (Cap d'estudis<sup>548</sup>). Es convertia en un espai en el qual la mirada només es centrava en l'infant i, per tant, on les mestres podien fer catarsi. Un espai on reafirmar algunes concepcions i acabar compartint que l'infant tenia moltes problemàtiques. Aquest fet portava al que amb un llenguatge bíblic podríem definir com la "crucificació" de l'infant. Per això era freqüent escoltar comentaris com: *"és que jo no sé què fer amb aquest nen, aquest nen no pot estar a classe"* (Tutora 2on Jan<sup>549</sup>). *"A més, ja n'hi 24 més! Només falta aquest. (...) No s'hi pot fer res, no avança, no avança"* (Tutora nena<sup>550</sup>). *"És molt difícil que tiri endavant amb els pares que té. Té una situació complicada"* (Psicopedagoga EAP<sup>551</sup>). I *"passava molt que es sentissin coses com hem de parlar d'aquest, de qui és fill? Si? és nebot d'aquest? va si si és el cosí d'aquest... i una cosa és que vulguis conèixer l'entorn per ajudar al nen i l'altra és el safareig"* (Psicopedagoga escola). *"Només es veu lo negatiu. En comptes de dir que això ja ho sabem, doncs ara anem a pensar què farem que és això és el que haurien de fer les CAD"* (Cap d'estudis<sup>552</sup>). En segon lloc, i en part en conseqüència de l'anterior, no es donaven mai respostes. *"Era coordinada per la psicopedagoga de l'EAP i cada setmana era un cas. I anaven allà i deien tot el que no funcionava, repassaven al nen però no sortien amb propostes. Remenem i remenem, però arribem a alguna conclusió? A cap!"* (Cap d'estudis<sup>553</sup>). *"Si són coses que t'afecten a tu directament i als teus nens, tu no només pots estar allà a passar la CAD perquè et toca i ja està. Has de complir amb la teva feina. La sensació que tenies era d'estar allà per vinga a passar la CAD i fins que no torni, em torni a tocar, ja ens n'oblidem i si es prenen acords però no es fa res, no passa res"* (Psicopedagoga escola<sup>554</sup>).

---

(547) [http://educacio.gencat.net/documents\\_publics/instruccions/instruccions11\\_12/Documents/Atencio\\_diversitat.pdf](http://educacio.gencat.net/documents_publics/instruccions/instruccions11_12/Documents/Atencio_diversitat.pdf)

(548) Àudio 108. Coordinació grup d'inclusió/Sessió treball.

(549) Àudio 303. Membres CAD/CAD del Jan.

(550) Àudio 304. Membres CAD/CAD.

(551) Àudio 304. Membres CAD/CAD.

(552) Àudio 108. Coordinació grup d'inclusió/Sessió treball.

(553) Àudio 108. Coordinació grup d'inclusió/Sessió treball.

(554) Àudio 108. Coordinació grup d'inclusió/Sessió treball.

*“En realitat el canvi el vam fer a partir de que vosaltres (referint-se als membres del GRAD) vàreu venir. Vam començar a pensar la diversitat en un sentit més ampli i això ens feia pensar en les CAD d’una altra manera”*(Subdirectora escola<sup>555</sup>). Des de l’equip directiu van entendre que la finalitat de la CAD havia de canviar, que havia de respondre més al que el seu nom deia en comptes de centrar-se en casos. Així doncs, a la CAD es va deixar de pensar en infants individualment i es van començar a fer per cursos. *“Va ser molt millor que no pas alumne per alumne”*(Cap d’estudis<sup>556</sup>). La idea de fons era fer un abordatge a la diversitat des d’un plantejament més global. Enteníem, que si es repensava els aspectes al voltant de l’atenció a la diversitat dels diferents grups tots els infants viurien els diferents canvis. Pensàvem que aquest fet suposaria també un benefici per aquells infants diagnosticats o amb dictamen, i que si en moments puntuals s’hi havia de centrar l’atenció també es podia fer, però sempre des de l’òptica de donar resposta a les situacions que es volguessin millorar. Així doncs era com un peix que es mossega la cua, perquè pensàvem que la resposta a un nen a vegades passa per modificar l’entorn en general, i en la modificació general de l’entorn tots els altres també en sortien beneficiats. Curiosament en aquest canvi es van donar situacions com que *“també sortien els neguits de mestres amb altres alumnes. Sortien alumnes que quedaven més camuflats simplement perquè als tutors no se’ls havia convocat mai a aquesta CAD perquè no tenien un alumne amb necessitats educatives especials i llavors allà es pensava com ajudar-los a estar millor”* (Subdirectora<sup>557</sup>).

Amb aquest canvi la CAD va passar a ser més completa perquè permetia l’abordatge i la planificació per a l’atenció a la diversitat del centre i també dels infants en concret. Amb aquest nou caràcter va passar a ser més coherent amb el que el Departament d’Ensenyament definia que havia de ser aquest òrgan.

## 70. El Jan a l’USEE aquell any. Com estava?

---

Tal i com hem estat veient, també durant aquest curs quan el Jan sortia de l’aula ordinària, el seu espai de referència era l’USEE. Procurant que en la seva arribada a l’escola anés directament a l’aula, sense el pas previ per l’USEE, havia canviat lleugerament la seva situació ja que per exemple havia aconseguit tenir-hi un penja robes, però de totes formes l’espai on passava la major part del dia era l’USEE. Hi havia hagut alguns dies que a primera hora a l’aula no havia tingut temps ni de seure, ja que només traient-li la jaqueta i intentant-li posar la bata ja estava tan excitat que la vetlladora decidia endur-se’l cap a l’USEE.

Les situacions de tensió entre el Jan i la seva vetlladora es donaven tant a l’aula, com a l’USEE, com al pati. Aquell curs, a l’USEE es va funcionar com es va poder. Després d’un inici de curs marcat pel canvi de les vetlladores, no es pot dir que les coses anessin a millor. Hi havia algunes situacions que es van mantenir i d’altres que van canviar. Aquelles que es van mantenir de manera molt semblant a la del curs anterior van ser les intervencions de la fisioterapeuta, la MEE i l’educadora. Venien a l’escola, realitzaven l’hora marcada a l’horari que s’havien assignat i marxaven. Si aquesta hora coincidia amb una de les quals el Jan podia estar a l’aula, si els semblava, li acompanyaven elles mateixes i si no realitzaven alguna de les activitats d’estimulació recollida en el PEI. En canvi, el que no es va mantenir va ser el que realitzava la vetlladora. Aquest canvi podria tenir certa lògica ja que havia canviat la persona. Amb tot, si l’estructura de l’USEE hagués estat sòlida encara que es modifiquessin els professionals la línia hauria hagut de seguir. La MEE i l’educadora van aconsellar a la vetlladora que a les hores que el Jan no anés a l’aula hi realitzés ella mateixa algunes de les activitats recollides al PEI. No obstant, tant la manca de resultats de les activitats que el PEI recollia com la manca d’experiència de la vetlladora a l’hora de dur-les a terme van provocar que al cap d’un parell de mesos aquesta ja hagués desistit. A partir d’aquell moment, l’activitat que el Jan realitzava quan no estava a la seva aula de referència va passar a ser inexistent. El que feia a l’USEE (a banda d’esmorzar i escoltar música algunes estones) era passar hores, caminant de cantó a cantó, submergit picant amb

---

(555) Àudio 101. Equip directiu/Sessió de treball.

(556) Àudio 101. Equip directiu/Sessió de treball.

(557) Àudio 101. Equip directiu/Sessió de treball.

algun objecte al terra, estirat al matalàs, entrant en conflicte amb la vetlladora cada vegada que s'havia de realitzar alguna acció, cridar i viure en un món d'estereotípies. Així doncs, no eren d'estranyar situacions com les que hem exposat unes línies més amunt en què el Jan es balancejava al terra mentre la vetlladora cosia punt de creu. *“Al principi de curs quan en parlàvem dèiem que si estava a l'USEE unes hores no passa res perquè possiblement totes les hores a l'aula no estem preparats per fer-ho, però almenys fer-hi algo a l'USEE”* (MEE<sup>558</sup>). Però *“què passa, que tant jo (Psicopedagoga escola) com la MEE li hem passat (referint-se a la vetlladora) un dossier perquè apunti les activitats que feia però no se'n fa cap perquè sempre hi ha un motiu o un altre... llavors qui s'ha d'imposar davant d'aquesta actitud? (Psicopedagoga escola<sup>559</sup>). “Això és una altra cosa de les que també ens queixàvem, vols que li ensenyin coses. (...) a més que són importants tots els moment en quant a educació amb el Jan, perquè per mi l'administració s'equivoca quan diu que li posarem una vetlladora...que el vetlli en tot moment...és que algú que no té autonomia per menjar, menjar és un moment educatiu...de que serveix que li fiquis algú que li faci o que vetlli...que a vegades no li permet ni la relació. Se li ha de donar el dinar doncs ja sé que hi passareu més estona però deixeu-li la forquilla aquí i si la tira a terra doncs li tornem a deixar i repetim. La gent si bé, te'l tindran net i li posaran menjar a la boca però així no fem res. No guanya autonomia. Que no serà un nen autònom però bé jo penso que és millor que ell vagi agafant-se la forquilla perquè n'ha d'aprendre i que llavors quan esta tip no l'agafa i així saps quan està tip i no vol menjar més. Que si tu li poses ràpidament el menjar a la boca no ets conscient de quan en té prou. (...) nosaltres vam insistir molt en que tinguessin un lloc on estar per si els venien les crisis i poder ser atesos si passava alguna cosa però clar, com va anar transcorrent l'experiència et vas adonant que quan més USEE tens més fàcil és que es quedi fora de l'aula. En el sentit que mentre no hi va haver un altre espai anava a l'aula ordinària. Que és el que li va passar al Jan que quan van habilitar l'aula, va passar a ser l'aula del Jan i la Irene i allà van començar a posar tumbones com un balneari i allà tothom estava estirat, fins i tot alguna vetlladora. Va haver-hi un temps que anar allà era indignar-se perquè arribaves allà perquè el nen estirat, la vetlladora també o fullejant una revista i esmorzant”* (Mare Jan<sup>560</sup>).

Una altra situació, vinculada a l'anterior, que es repetia molt durant aquell any mentre el Jan estava a l'USEE era que quan duia una estona caminant o després d'aixecar-se del matalàs es dirigia a la porta per obrir-la i intentar sortir. Era una acció que en un matí podia arribar a fer al voltant d'un quinze vegades. Potser perquè s'hi sentia empresonat. Quan l'equip directiu va prendre consciència que es donaven aquestes situacions, a banda de donar a la vetlladora certs aclariments i indicacions, van demanar-li que portés al Jan a les hores de música d'altres grups que per horari li fossin compatibles. Un intent desesperat d'ocupar-li hores i una esperança de que a més això el permetés desenvolupar-se. Almenys es tractava d'hores en què l'infant estava amb un estat de certa tranquil·litat.

A banda d'aquestes activitats, una altra de les coses que feia era sortir una bona estona al pati, normalment entre tres quarts i una hora. Una forma també d'ocupar-li hores, i de com deia la vetlladora evitar que estigui tan agressiu, *“deixar que s'esbargexi”* (Vetlladora Jan<sup>561</sup>). Aquell curs però, també al pati va succeir quelcom que no havia tingut lloc abans de forma tan accentuada ni freqüent, i és que el Jan agafava, principalment les nenes, pels cabells amb molta força. Com si estigués enfadat amb l'entorn, com si volgués manifestar, fer notar el seu malestar. Fins i tot quan ja la resta d'infants havien tornat cap a les seves respectives aules i el Jan restava sol al pati, mantenia un estat de neguit i tensió important.

A casa, aquell any, succeïa quelcom semblant. El Jan mostrava la seva desesperació també a l'entorn familiar. Estava molt neguitós i ho manifestava tirant coses a terra, autoagredint-se, estant en continu moviment, etc. Una situació que la seva família vivia com a insostenible. Aquest fet va fer que aquell any totes les persones que envoltaven el Jan coincidissin a afirmar que ha estat un dels seus pitjors anys, l'any en què ha estat més agressiu. La situació que el Jan vivia a l'escola i en conseqüència també a casa va ser un dels detonants pels quals els pares van

---

(558) Àudio 46. MEE i educadora 1 i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(559) Àudio 111. Coordinació grup d'inclusió/Sessió treball.

(560) Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.

(561) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.



prendre l'opció d'informar-se sobre la seva escolarització a un CEE.

## 71. Les sortides de l'escola.

---

Pel que fa a les activitats amb un caràcter més extra, és a dir, més enllà del que eren les classes habituals a l'escola, no es pot dir que la presència del Jan hi fos sempre. Sí que va participar en algunes, però més aviat si per un motiu o un altre es podien estalviar la seva presència era una tranquil·litat per a tothom. *“Va venir algunes vegades. A Borges Blanques a veure l'oli, ens el vam emportar a totes les que fèiem per aquí bastant a prop, a vegades el seu pare ens el portava fins al lloc. Sempre es va portar molt bé perquè a nosaltres ens feia por l'autocar perquè són una hora o dues hores però el seu pare ens va dir que per això no patíem perquè ell estava acostumat a anar amb cotxe i que era molt feliç anant-hi. I la veritat és que sí. Però nosaltres anàvem una mica preocupades pensant que tindria una crisi i què fariem. Ara, portàvem tot un maletí de coses i la vetlladora sabia molt bé el que havia de fer si tenia una crisi i jo li deia que per molt que jo fos la tutora jo no sabia què havia de fer i ella deia que ja se'n cuidaria ella perquè jo no sabia què havia de fer. Jo ajudar a portar-lo cap aquí o cap allà sí, cap problema però jo si li passava alguna cosa no sabia què havia de fer. I ella portava la maleta i els telèfons dels pares per localitzar-los. Nosaltres els vam deixar molt clar que si passava alguna cosa que fariem el que podríem i ells ens van dir que no patíem que si passava alguna cosa que ells ja vindrien de seguida. Els pares donaven la responsabilitat i no hi tenien cap inconvenient”* (Tutora Jan 2on<sup>562</sup>). Quan el Jan assistia a alguna d'aquestes activitats era com un element a part del que ningú es preocupava. La seva presència era irrellevant perquè seria ignorada. *“Sí, vam anar a les Garrigues a l'oli que s'ho va passar super bé. Però... qui s'emporti al Jan, que agafi energia eh!, és la teva ombra i això és dur. Això és el pitjor de tot. Arriben aquí et donen el Jan i és teu. Tots fan tertúlia i tu estàs amb el Jan. Ningú es preocupa de si tu també necessites fer un cafè o anar al lavabo... És que és abandonat. O com si no existís. Ni tu ni el nen. (...) Només hi ets perquè si fa una crisi llavors si hi has de ser tu perquè sinó... Les vetlladores hi havien de ser perquè si al Jan li agafava un atac qui ho havia de fer? I si no doncs anàvem marxant al nostre ritme, a part sempre. (...) Quan anàvem a fira, que sabem que hi feia molt sol, això indicava crisi segura. Doncs o marxàvem una mica abans o demanàvem cap on anaven que ja hi aniríem”* (Vetlladora Jan P5/1er<sup>563</sup>).

*“A segon no vam anar a cap, només a les d'aquí a prop. Els de la seva classe van anar al camp nou i a l'aquàrium però ell no hi va anar”* (Vetlladora Jan 2on<sup>564</sup>). *“A mi em va sorprendre molt quan la Frederica em va dir que anaven al Camp Nou però que no es podien endur el Jan. Jo li vaig dir perquè no se'l podien emportar i em va dir, que no estava adaptat, que li costaria molt. Jo m'havia arribat a emportar nens amb unes dificultats de mobilitat increïbles i vam anar al Camp nou i no va passar res”* (Psicopedagoga escola). *“Amb lo que li agrada el Barça... si un cop es veu que va taral·lejar l'himne”* (Subdirectora). *“I l'aquàrium, amb tots els peixos i l'aigua segur que li hagués encantat”* (Cap d'estudis). *“En sembla que al final va ser des de casa que veient el panorama al final van dir que no”* (Subdirectora). *“Clar devien veure les poques ganes que tenien d'emportar-se'l...és que això ho hem de deixar clar doncs! hem d'intentar que en aquestes activitats faci el mateix que tots. Segur que s'ho hagués passat ben bé”* (Cap d'estudis<sup>565</sup>). *“Aquell any havíem fet sortides que es poden fer a peu o amb cinc minuts de cotxe com anar al teatre o fins i tot també vam anar a peu a la mare de la font i tornar. I bé, caminar, al Jan no li suposa res, al contrari és una relaxació”* (Vetlladora Jan 2on<sup>566</sup>). Bé, a aquelles que la pròpia vetlladora va decidir anar perquè ja hem vist com funcionava aquest procés de decisió a 67. *L'autodeterminació del Jan una frontera a la seva vida.*

---

(562) Àudio 35. Tutora 1er i 2on J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(563) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(564) Àudio 48. Vetlladora 2on J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(565) Àudio 121. Coordinació grup d'inclusió/Sessió treball.

(566) Àudio 48. Vetlladora 2on J/ Entrevista origen, procés i impacte.

El (52) *Context de col·laboració: Consultoria/Assessorament a l'equip directiu*, va suposar un descens de les nostres hores de presència a l'USEE ja que disposàvem de les mateixes hores d'assistència al centre però amb més tasques a realitzar. Aquesta va ser una constant al llarg d'aquests anys a l'escola ja que a mesura que vam anar tenint més implicació amb l'equip directiu, en pensar i planificar els canvis a l'aula ordinària, en les reunions amb la psicopedagoga, amb les tutores, etc. disposàvem de menys hores per assistir a l'USEE. Això va suposar diverses coses:

- Amb les vetlladores posteriors al curs 2006-2007 no vam tenir tant temps per treballar sobre les concepcions en relació als infants i tampoc en relació a (54) *Una forma d'aproximació i transformació de la realitat*. No obstant, a banda del fet que a aquestes vetlladores no els poguéssim dedicar tant temps, existia un element més profund que bloquejava qualsevol canvi. La predisposició de la vetlladora del Jan no era mai constructiva. Sempre que teníem algun intercanvi era per queixar-se o del comportament del Jan o de l'organització escolar. Ara bé, en el moment que li realitzàvem una proposta per poder modificar fos una cosa o una altra es tancava en banda, i lògicament no la duia a terme.
- Haver de buscar l'alternativa de la psicopedagoga. És a dir, el fet de no poder estar tantes hores a l'USEE va propiciar que demanéssim a la psicopedagoga que estigués pendent del funcionament de l'USEE i que mantingués el contacte amb les vetlladores. La psicopedagoga era la persona ideal per realitzar aquesta acció. En primer lloc, tenia un bon coneixement dels infants, perquè era una de les funcions que li havien encomanat des de l'equip directiu. En segon lloc, perquè teníem un espai horari per trobar-nos i per tant ens podia mantenir al corrent de la situació i per tant seguir-hi treballant encara que fos a distància. I finalment, perquè al tractar-se d'una figura pròpia de l'escola i que hi restava tota la setmana podia anar generant autonomia de centre. És a dir que volíem que les funcions del assessor de la universitat poguessin ser assumides cada vegada més des del propi centre.
- Que es donessin situacions com les ja esmentades del Jan assegut a terra sense fer res i la vetlladora cointeractant. Que una figura que interpel·lava, que observava, que demanava, etc. freqüentés menys l'USEE sumat a la predisposició de les vetlladores va obrir espai a situacions d'aquest calat.

Deixar d'estar tantes hores a l'USEE al principi va suposar consegüentment deixar d'estar tantes hores amb els infants. Aquest fet a nivell personal ens va suposar un malestar i contradicció ja que ens semblava que si deixàvem d'estar hores amb els infants no els oferíem tanta atenció, perdiem oportunitats de conèixer-los millor, etc. però amb el temps vam entendre que observar directament al Jan ens podia ajudar a conèixer-lo i escoltar-lo millor, que amb el treball amb les vetlladores podíem fer formació i produir alguns canvis directes en la mirada, actitud i comportaments/actuacions que aquestes duïen a terme directament amb el Jan i que això també podia ser beneficiós per a ell, però sobretot vam entendre que si volíem canvis més estructurals i modificació/eliminació de les barreres que l'entorn proposava, calia treballar també amb l'equip directiu. Pensàvem que aquest treball ens permetria repensar i actuar sobre l'entorn ordinari, així com també l'USEE, a fi de modificar-lo perquè el Jan hi estigués millor i que per tant era una forma estratègica de millorar potser també la seva qualitat de vida. Amb tot, no perdiem de vista el fet que tot tipus d'activitats, tant l'observació directa, el treball amb les vetlladores com amb l'equip directiu i tutores, eren necessaris i complementaris.

Per tant, al llarg d'aquesta experiència va anar disminuint la nostra presència a l'USEE per augmentar en els espais més ordinaris que de forma paral·lela també és el que li va succeir al Jan.

## XI. La vida del Jan pren una altra direcció.

---

### 73. Un canvi inesperat, el CEE, una nova opció.

---

El mes d'abril d'aquell curs la situació del Jan era, com hem anat veient, força complicada i insostenible. No estava bé a l'aula, ni a l'USEE, ni al pati, i pràcticament ni a casa. La seva tutora li acceptava perquè se li havia demanat i no mantenia pràcticament relació amb els seus companys. Estava molt agressiu. Ni la MEE ni l'educadora, ni la vetlladora havien trobat res que el fes estar millor, no es duia a terme cap dels canvis que s'havien proposat, etc. Un moment crític a la vida del Jan perquè no se sentia bé.

Un dia dels que era a l'escola, quan ens vam trobar pel passadís a primera hora, la Nora es va atansar a mi i em va dir: *"t'he d'explicar una cosa"*. *"Què passa?"* li vaig contestar jo tot preocupat. I ella em va respondre *"que els pares del Jan han decidit portar-lo al CEE. S'han estat informant de les possibilitats i ho volen provar"*<sup>567</sup>. Les preguntes i respostes que van venir a continuació van ser nombroses, volia comprendre com havia estat la situació. En realitat no em va sorprendre gens l'opció que havien pres els pares perquè la situació del Jan era pitjor i nosaltres no havíem fet res per canviar-la (això darrer era el què realment em feia mal, que nosaltres no haguéssim fet res per a que estigués millor). La qüestió principal era que els pares volien provar l'escolarització compartida amb el CEE, és a dir, que el Jan anés uns dies de la setmana a l'escola que havia anat sempre, la de la seva població, i uns dies a un CEE ubicat a cinquanta quatre quilometres de casa seva. *"Crec que els pares en el moment de plantar-se era perquè no veien sortida amb el seu fill. Fa quatre o cinc anys que està escolaritzat i estava igual. (...) Una cosa molt interessant també és que si al principi els pares davant la situació insostenible de P3 o P4 haguessin dit d'anar al CEE tothom ho hagués acceptat perquè no se sabia massa què fer i s'entenia que un nen amb aquestes característiques estaria millor allà."* (Psicopedagoga escola<sup>568</sup>).

Així doncs, els pares havien perdut la confiança en la capacitat d'acolliment de l'escola en relació al seu fill i estaven vivint una situació talment insostenible que en el moment en què van prendre la decisió fins i tot van intentar agilitzar al màxim els tràmits necessaris. Es tractava d'una opció molt lògicament fonamentada, i més que legítima. Els pares argumentaven un cúmul de situacions que havien decantat la balança cap al que entenien i anomenaven com a una nova opció. Aquestes situacions eren que:

- Veien que el seu fill no estava bé. I no estava bé enlloc.
- Veien que no anava endavant sinó que més aviat semblava que estigués empitjorant.
- No se' sortien. Es sentien sobrepassats per la situació. *"Estàvem una mica desesperats perquè casi bé no sabíem com fer per tractar-lo perquè se'ns escapava de les mans el seu comportament"* (Pare Jan<sup>569</sup>).
- El missatge que rebien de qui estava amb ell a l'escola era que cada vegada estava més irritable. *"El seu comportament era molt difícil de tolerar. Agredia a la gent, mestres, vetlladora, als nens... tibades dels cabells, pessigades, mossegades... Ell estava intractable d'acord, però tampoc no es feia gran cosa. Amb un nen així què vols que et diguin a l'escola... més aviat t'acabes posant a la defensiva quan en realitat el que t'aniria bé és que et fessin costat"* (Mare Jan<sup>570</sup>).
- No els agradava l'espai en el qual estava ubicat, l'USEE, ni l'aula en si mateixa. *"Queda apartada de la resta d'escola, a més com a aula... per estar a allà a aquella habitació, fosca, freda i humida prefereixo tenir-lo aquí a casa"* (Mare Jan<sup>571</sup>).
- No els agradava l'organització dels professionals de l'USEE. Creien que el seu fill n'hauria de tenir més

---

(567) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(568) Àudio 63. Psicopedagoga escola Jan, inicis/Entrevista origen, procés.

(569) Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.

(570) Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.

(571) Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.

hores. I coneixent el seu fill sabien que calien professionals qualificades, no n'hi havia prou amb la vetlladora, de qui també mostraven cert descontent. *“El raonament de fons era que el Jan anava molt poc a l'escola ordinària. O sigui anava allà però el tenien allà en aquella aula i ja està. Tenia una vetlladora si, però es clar només el vetllava, llavors dèiem, si un nen ha de tenir una mestra, el Jan també n'hauria de tenir una de mestra perquè encara és més difícil educar-lo. I teníem la sensació de que no s'estava educant sinó maleducant. No perquè el maleduquessin sinó perquè si ningú li marcava les pautes ell s'anava espatllant...”* (Pare Jan<sup>572</sup>).

- Veien que la tutora no feia gran cosa per acollir-lo a l'aula. A les reunions veien com parlava d'ell, com a nen malalt, i donant per suposat que no tenia sentit que estigués allà. Els feia percebre que allà perdia el temps. *“Tant la tutora com la vetlladora estaven desesperades i a vegades sents comentaris d'aquests que...”* (Mare Jan<sup>573</sup>).
- Creien que si havia d'estar a l'aula sense fer res no tenia massa sentit. Que sí que era important que aprengué a estar callat i quiet però que també calia que aprengué altres coses.
- Creien que el seu fill se sentia bé quan tenia contacte amb altres persones, i que tancat a l'USEE estava privat d'aquest dret. Que potser al CEE estaria més envoltat d'infants.
- Creien que les professionals del CEE els oferirien més solucions, ja que en principi tenien que ser expertes amb persones amb discapacitat.
- Veien que hi havia determinades activitats que allà no podia realitzar com anar a piscina.
- Estaven una mica desencantats amb la inclusió. *“L'escola inclusiva suposo que si es treballa bé i es mira de fer bé doncs hi ha resultats. L'escola inclusiva com a només tenir-li... no serveix de res. Nosaltres sempre dèiem, per tenir-lo aquí com un canguratge no cal i inclòs en alguna reunió vam dir que si les persones que hi treballaven no es prenen la seva educació en serio doncs no calia que ho fessin, perquè la seva educació és molt important. Potser no seguirà els mateixos paràmetres que un altre nen però com a mínim evitar que ell cada vegada es tanqui més”* (Mare Jan<sup>574</sup>).

Resultava significatiu però, que tot i tractar-se d'una situació insostenible ningú va reaccionar, escoltar i pressionar per a que es duguessin a terme canvis en relació a la situació del Jan, fins que els pares van exposar que se l'endurien de l'escola.

Al tractar-se d'un canvi d'escolarització d'un dels infants amb dictamen, qui va intervenir establint els contactes amb el CEE va ser la psicopedagoga de l'EAP. Des de les dues escoles es van iniciar tots els procediments a fi de possibilitar l'escolarització compartida del Jan. Les professionals de les dues institucions van establir un conjunt de trobades (que veurem a 74. *L'escolarització del Jan al CEE* i 116. *La coordinació amb el CEE*) que van permetre tant l'inici com el transcurs d'aquesta nova situació.

---

(572)Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.

(573)Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.

(574)Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.

Des del moment en què es va prendre la decisió que el Jan iniciés l'escolarització compartida amb el CEE es va posar en marxa tota la maquinaria burocràtica que acompanya un procés d'aquesta índole. El pes d'aquesta gestió va ser assumit principalment per la psicopedagoga de l'EAP, tot i que les professionals de l'escola del Jan en van voler formar part activa. Sentien que el Jan era responsabilitat seva i es van implicar en aquest procés intensament. Aquest procés no va consistir única i exclusivament en la resolució burocràtica d'uns documents per al traspàs d'un alumne d'una institució a una altra sinó que hi havia la voluntat que el benestar del Jan tingués la màxima consideració. Tant des del CEE com des de l'escola hi havia la voluntat de coneixement, d'establiment de ponts i de proximitat que facilités aquest procés. Així doncs, prèviament a la incorporació del Jan a la nova escola vam realitzar una trobada. En aquesta trobada realitzada en el marc de les instal·lacions del CEE hi vam assistir per part de l'escola del Jan: la psicopedagoga de l'EAP, la MEE, l'educadora, la psicopedagoga de l'escola, la qui seria més endavant la coordinadora pedagògica (84. *La coordinadora pedagògica*) i jo mateix. Per part del CEE hi havia la directora, la cap d'estudis i en un moment puntual s'hi va incorporar una de les mestres que seria una de les seves dues tutores. Les finalitats d'aquesta primera trobada eren en primer lloc el coneixement per part de quasi totes les persones<sup>575</sup> que envoltaven la realitat escolar del Jan. En segon lloc, poder realitzar cert traspàs d'informació en relació a l'infant i la seva situació. En tercer lloc pensar, entre tots, les possibilitats educatives que el CEE podia oferir a la vida del Jan. Finalment, pensar quines vies de coordinació es podien establir entre les dues escoles.

Pel que fa a la segona de les finalitats d'aquesta trobada, el traspàs d'informació, era un aspecte completament necessari ja que des del CEE no coneixien al Jan i no tenien una imatge en absolut de com era el nen que escolaritzarien al seu centre. Durant aquesta trobada vam intercanviar informacions relatives a les característiques del Jan, quina era la seva situació actual en relació als diferents àmbits vitals, aspectes que havíem estat treballant i també aquells que havíem planificat treballar, quines serien les prioritats a tenir en compte, etc. En aquest intercanvi es va generar una dinàmica molt positiva. Les professionals del CEE realitzaven preguntes, les professionals de l'escola del Jan hi oferien resposta des dels respectius punts de vista i a l'inrevés també. Va ser com un grup de treball en el qual hi va haver un intercanvi de informació, però també un espai de debat i de construcció conjunta d'hipòtesis, possibilitats i coneixement. En aquest sentit, hi va haver també un intercanvi de les formes d'organització i treball de les dues escoles, i una aproximació relativa a l'enfocament que volíem donar a la resposta educativa que oferiríem al Jan.

Aquesta dinàmica de treball generada té molt a veure també amb la quarta finalitat de la trobada, les vies de coordinació entre les dues escoles. Des de les dues escoles es creia en la necessitat que la resposta que s'oferís al Jan fos el màxim de global, coherent i coordinada, i per a aquesta raó es va cercar la forma d'establir futures vies de comunicació i intercanvi. Així doncs, un dels acords que es va establir en aquesta primera reunió, per a mantenir una coordinació i una línia coherent d'acció entre les professionals de les dues escoles, va ser realitzar trobades periòdiques. Es va pactar un mínim d'una trobada al trimestre.

Referent a la tercera finalitat de la reunió, les possibilitats educatives que el CEE podia oferir a la vida del Jan, la demanda inicial era que el Jan anés al CEE dos dies a la setmana i la resta a la seva escola. Després de debatre l'organització, els serveis, les activitats i els horaris vam acabar establint quins podien ser els millors dies que el Jan anés al CEE. Tant per part de la família del Jan com des de l'escola hi havia cert interès en que pogués anar-hi el dia que es feia piscina. La raó principal era que des de la seva escola no hi havia aquesta possibilitat per temes logístics i de personal. *"A nosaltres ens va semblar bé perquè allà no se'l podien endur mai i nosaltres li podíem oferir aquest servei perquè teníem molta pràctica en fer-ho. A més, piscina permetia treballar determinats hàbits i, a més, com que només era una hora, la resta del matí el podíem dedicar al treball d'aspectes com la comuni-*

---

(575) Mancava la vetlladora que no va assistir-hi.

*cació, seguretat en l'entorn, rutines*” (MEE CEE<sup>576</sup>). El fet de prioritzar l'activitat de la piscina va generar que el Jan hagués d'anar al CEE els dimarts que era el dia que tenien organitzat per a realitzar aquesta activitat. Aquest fet desafavoria una mica la situació organitzativa en el sentit que com que es volia que hi anés dos dies quedava la setmana una mica partida. El més interessant hagués estat que hi hagués pogut anar a principis de la setmana (dilluns i dimarts) o a finals (dijous i divendres), a fi que per a ell suposés el menys trasbals possible. Però aquest fet no va ser possible ja que els dilluns era el dia que s'aprofitava per fer els projectes a la seva escola i el dimecres o el dijous ja quedaven al mig de la setmana. Finalment, tenint en compte aquest fet i les activitats que es feien al CEE es va optar per dimarts i divendres. Lògicament aquestes decisions van ser preses finalment amb la família del Jan.

Tot i que el Jan començaria l'escolarització compartida amb el CEE la seva matrícula es va seguir efectuant a l'escola ordinària ja que era on assistiria més dies. No obstant això, en el seu dictamen d'escolarització quedava recollida la nova organització de la seva situació d'escolarització. Tot i que aquest fet pot semblar un simple apunt burocràtic va suposar que el Jan no pogués realitzar una altra de les activitats que la seva família desitjava. L'escola d'estiu *“primer vam dir que si però després es va veure que els nens que no estaven matriculats aquí, no podien fer escola d'estiu i com que el Jan estava matriculat a l'altra escola, no la podia fer”* (MEE CEE<sup>577</sup>).

## 75. Un gir important a la situació. Calen canvis imminents.

---

La situació que el Jan havia viscut aquell curs a l'escola, sumada a la decisió que els seus pares havien pres en relació a la seva escolarització, ens va fer prendre consciència a tots plegats que sense realitzar canvis estructurals i en les relacions no tenia sentit que el Jan anés a la seva aula ordinària. Que el que estàvem realitzant per garantir el seu dret, i per procurar millorar la seva situació<sup>578</sup> anava en contra d'ell perquè ho vivia malament. Posar al Jan a l'aula sense modificar l'entorn de forma pertinent per a que ell hi pogués ser, és a dir, promoure que entrés més a l'aula sense crear un entorn que l'acollís i li permetés participar de la vida d'aquesta, l'únic que propiciava era que el Jan xoqués de morros, una i altra vegada, contra les barreres que l'entorn li posava. Tot i que cal recordar que no només vivia malament el fet d'anar a l'aula ordinària sinó que era la seva situació general a l'escola (USEE) i a la família que havia anat empitjorant.

No obstant, com explica la dita popular “No hi ha mal que per bé no vingui” aquesta situació va desencadenar un seguit de successos, també claus a la vida del Jan. *“En un altre moment, des de l'escola s'hagués pensat que aquella era la lògica que havia de seguir un infant amb unes característiques tan complicades”* (Psicopedagoga escola<sup>579</sup>) (com d'altres anteriorment) anar al lloc que li pertoca, el CEE, un lloc on el puguin ajudar perquè són experts, ja que ells no hi havien pogut fer res. Però, en aquell moment, després de tot el que havien anat veient, creient i aprenent, la reacció tant de l'equip directiu, com de la psicopedagoga com de la que seria més endavant la coordinadora pedagògica (84. *La coordinadora pedagògica*) va ser enèrgica, des del convenciment: *“no ens el podem deixar escapar, no li podem fallar més”* (Coordinadora pedagògica<sup>580</sup>)<sup>581</sup>. *“Aquella situació va ser com una cosa que va esperonar a tothom a posar-se les piles per a que estigués bé allà. Que aquella era la seva escola i que podia estar bé allà i que si es deia inclusiva s'havia de treballar perquè ho fos”* (Coordinadora pedagògica<sup>582</sup>).

---

(576)Àudio 58. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolarització.

(577)Àudio 58. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolarització.

(578)Partint de la hipòtesi plantejada pels pares que exposàvem que *“quan està millor és quan fa les coses amb normalitat”* (Mare Jan, Àudio 3. Pare i mare Jan\_1/Entrevista inicial), com hem vist (48,54,60).

(579)Àudio 63. Psicopedagoga escola Jan, inicis/Entrevista origen, procés.

(580)Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(581)Lògicament la reacció que va acompanyar aquesta situació no va ser la mateixa des de les diferents posicions. En aquest sentit, l'educadora afirmava que *“per mi que aquests pares han fet el mateix procés que els altres. Com si haguessin llençat la tovallola. Al principi hi posen com moltes esperances però quan veuen que l'evolució és tan poca, diuen que potser si que no avança...”* (Educadora, Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte).

(582)Àudio 36. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió\_1/Entrevista procés inclusió.

Enteníem que calia modificar la hipòtesi que ens havia dut a apostar més pel Jan a l'aula (“*quan està millor és quan fa les coses amb normalitat*” (Mare Jan<sup>583</sup>) com hem vist (48,54,60)). La situació va ser propícia per tal que finalment es comprengué que amb la simple ubicació física no n’hi havia prou. Calia modificar la hipòtesi per tal que ens guiés noves accions. Per tant, la nova hipòtesi consistia en comprovar si modificant l’entorn en general, l’aula en particular i les relacions amb els seus companys, aconseguíem que el Jan estigués millor. Des de l’escola no teníem molt marge d’acció, però enteníem que si estava millor a l’aula i en les relacions interpersonals, també estaria millor en general. Per tant, per a comprovar aquesta hipòtesi calien accions específiques.

Com canviar l’aula per a que el Jan hi estigués bé? Allò que ens va semblar més oportú va ser començar per reactivar “*el projecte Jan*” que com hem vist a 64. *Trobades amb les mestres amb més necessitat de suport específic*, s’havia mig dissenyat. Aquest projecte no s’havia dut mai a terme, però recollia un conjunt d’accions que havíem pensat en el marc d’aquelles trobades que enteníem que podrien començar a modificar la situació del Jan. Amb les hores passades en aquestes trobades ja havíem anat analitzant la situació, repensant l’aula i el que hi havia de succeir per tal que el Jan també hi pogués viure. A més, era feina que ja hi havia feta i que havia estat fruit de la construcció conjunta amb les tutores.

Fins a aquell moment, a banda de les trobades puntuals (64. *Trobades amb les mestres amb més necessitat de suport específic*) el suport que oferia a l’escola havia estat molt centrat en la Irene perquè a la seva classe sí que havíem aconseguit desenvolupar un tipus de didàctica que permetia la seva inclusió a la vida de l’aula, la tutora valorava el nostre suport i generava canvis. Però quan va sorgir l’oportunitat de poder fer coses també amb el Jan ens hi vam llençar de cap. Tot i que vam haver de fer molta feina en molt poc temps l’ambient que es respirava entre la gent del *grup d’inclusió* era de certa eufòria perquè després de tant temps allò que en principi era una pèrdua (el Jan deixava l’escola unes hores) també provocava que per fi es mogué la seva situació. A causa de la imminent escolarització del Jan al CEE era necessari reaccionar amb rapidesa i no perdre més temps. Des del *grup d’inclusió* ens hi vam bolcar tots, era una situació d’emergència. Per facilitar la tasca a la tutora i per tenir-ho preparat sense l’habitual demora, vam estar pensant i organitzant com podrien ser les primeres activitats que es podrien dur a terme per a millorar la situació del Jan.

Un migdia a la una (la situació era urgent i no disposàvem d’altre espai) el director, la subdirectora, la cap d’estudis, la psicopedagoga de l’escola, la coordinadora pedagògica i jo, vàrem reunir tot el professorat que intervenia al grup del Jan perquè calia donar-los la notícia de la decisió que els pares havien pres. A banda d’aquesta informació vam exposar que era una pena haver arribat a aquesta situació i que seria interessant fer l’esforç entre tots els mestres, que tenien el Jan en un moment o altre, per procurar millorar la seva vida al centre. Per aquest motiu donada aquesta informació inicial vam exposar que havíem reprès i reelaborat algunes activitats que ens semblaven interessants per a poder començar a canviar la situació del Jan a l’escola. A partir d’aquell moment vam exposar allò que ens semblava que es podria fer. Però vam cometre un gran error (i aquí entomo la meva part de culpa i responsabilitat) i va ser que per economitzar el temps, vam voler aprofitar aquesta mateixa reunió d’informació per comentar a la Frederica (ja que era la tutora) que havíem reprès i pensat algunes coses i que seria interessant que es portessin a terme. Degut a això, aquesta es va molestar molt notablement. La Frederica exposava haver-se molestat perquè li havíem exposat la possibilitat de realitzar algunes activitats davant de la resta de mestres que intervenien amb el Jan. “*Que jo sóc la tutora d’aquest grup i a mi ningú m’ha dit res de cap projecte. A mi ara m’han dit has d’anar a una reunió. Ja me les carregaré totes les reunions, ja me les carregaré totes. A mi això em molesta molt. A qui primer has de convocar és a la tutora sola i dir-me: pensem que hi ha aquest projecte què et sembla a la teva classe? És que pensar que ets un zero tan a l’esquerra molesta molt. Aquí poder tothom sap més coses que jo que sóc la tutora. És que jo me n’assabento aquí a última hora. A més, a mi no em va bé reunir-me a aquesta hora*” (Tutora Jan 2on<sup>584</sup>). En aquest sentit la Frederica tenia raó en dos aspectes. El primer és que es

---

(583)Àudio 3. Pare i mare Jan\_1/Entrevista inicial.

(584)Àudio 176. Grup d’inclusió/Sessió de treball projecte Jan.

tractava d'un espai fora de l'horari escolar i no tothom disposa d'aquests espais. El segon és que entenem que el fet de convocar a totes les professionals, tot i que el plantejament de la reunió va ser programat amb la intenció que fos una trobada global, amb tranquil·litat, naturalitat i sense voluntat de molestar, li pogués resultar una mica incòmode. Per tant, cal assenyalar que vam cometre un error. Hagués estat molt millor buscar un espai de trobada només amb ella. Ho vam realitzar d'aquesta manera única i exclusivament per una qüestió d'economia de temps i de recursos ja que no era fàcil trobar espais de reunió. Durant la reunió, ens vam dirigir a ella en alguns moments perquè era la tutora i perquè era qui s'havia molestat, però es tractava també d'una demanda col·lectiva ja que enteníem que quanta més gent s'hi impliqués, més global era la resposta que se li podia oferir al Jan. A més a més, ens semblava interessant que hi fossin totes les professionals que intervenien amb el Jan perquè si en alguna altra àrea sorgien comentaris en relació a les possibles activitats plantejades, la resta de professionals també sabessin d'on sortien, o bé si se'ls acudia alguna cosa que podien fer des de la seva àrea seria encara més favorable. A més, no podem oblidar que un dels objectius de la reunió era també informar a tothom que el Jan començaria a anar uns dies al CEE, no molestar a ningú.

Després de debatre uns minuts i un cop aclarida aquesta primera al·legació amb els arguments pertinents, la Frederica va començar a manifestar un altre element pel qual s'havia molestat. En aquest cas va exposar que no se l'havia tingut en compte en el moment de pensar aquestes activitats. *“Clar és que és molt diferent treballar amb una Irene que amb un Jan, perquè el Jan et desmunta la classe. Tu estàs intentant fer matemàtiques i el vols tindre allà i ell comença a córrer amunt i avall i a tirar les coses i llavors aquelles criatures... és que a veure penses vale, molt bé, sí que hem de treballar i integrar el Jan però el que no pots fer és que són el Jan i vint i set més. Que en aquell moment ell comença a cridar i és que dius emporta-te'l perquè aquí no podem treballar no podem fer res més... a veure la Irene sí que la deixes al fons de la classe. I que la deixaràs allà i ja està, pots explicar el que vulguis i hi pots estar tota la classe, però el Jan si li dóna per córrer o cridar o tirar els llibres, desconcerta tota una classe. A veure t'ha costat molta estona aconseguir silenci i de que tothom té que treballar i llavors ell amb cinc minuts automàticament et pot desconcentrar tota la classe. És que després direu que la tutora és molt important i ja ho teniu fet. Doncs veniu entreu, sortiu i feu, però jo penso que en el moment de pensar aquestes activitats la tutora hi hauria de ser i dir a veure si és possible o no amb aquest grup”* (Tutora Jan 2on<sup>585</sup>). És cert que en aquell moment no ho vam programar amb ella, tot i que tampoc al marge ja que es tractava d'activitats del “projecte Jan” pensades conjuntament amb ella a 64. *Trobades amb les mestres amb més necessitat de suport específic*. Això sí, ja més definides, fins al punt que si era necessari amb alguns retocs i concrecions ja es poguessin dur a terme. La Frederica sempre al·legava que ja elaboraria les activitats quan tingués un moment, i ens va semblar que aquesta era una bona manera de facilitar-li la feina<sup>586</sup>. Eren propostes, no impositcions. A més, en la situació en què ens trobàvem hi havia el factor temps, és a dir, que calia elaborar activitats i dur-les a terme el més aviat possible, per donar resposta al Jan, millorar la seva situació, i evitar, a més, d'aquesta manera que l'any següent marxés totes les hores al CEE (cosa que des de l'equip directiu s'entenia com un fracàs de la pròpia escola).

A nosaltres (membres del grup d'inclusió i equip directiu principalment) ens va sorprendre molt la reacció i per això vam intentar explicar-li i tranquil·litzar-la. Allò que ens resultava certament estrany era que es queixés del fet que havíem pensat les activitats sense ella quan la nostra voluntat durant tot l'any havia estat justament buscar la seva implicació. Precisament aquesta va ser la finalitat amb la que vam crear l'espai 64. *Trobades amb les mestres amb més necessitat de suport específic*, poder implicar i donar suport a la tutora. Va ser una situació molt desconcertant. No enteníem aquella resposta per diversos motius. En primer lloc, ens resultava estrany perquè a les trobades realitzades al llarg d'aquell any, (64. *Trobades amb les mestres amb més necessitat de suport específic*) hi va haver un moment en que va accedir a dur a terme alguna activitat, va dir que sí, tot i que després evitès sempre fer-ho. En segon lloc, perquè sempre reclamava la necessitat de temps per a poder pensar les activitats. Finalment,

---

(585) Àudio 176. Grup d'inclusió/Sessió de treball projecte Jan.

(586) Vam deixar les activitats força preparades, és a dir, perquè si les volia dur a terme no s'hagués de preocupar de res. Li vam oferir un conjunt de possibilitats que fins i tot havíem pensat com organitzar-les si era necessari a nivell logístic. No obstant, es tractava d'idees el suficientment obertes com per a que la tutora se les pogués fer seves.



perquè tal i com hem vist a 66. *El cercle d'amics: El Jan i el seu grup. S'explicita el que ja intuïem*, el dia que va haver d'aplicar la dinàmica a l'aula (i també es va donar la mateixa situació amb la psicopedagoga de l'escola amb una altra dinàmica), fins i tot havia demanat la possibilitat que li fes jo. Justament havíem estat treballant per a intentar eliminar aquests elements que la frenaven i facilitar-li tot al màxim. No enteníem perquè la seva reacció no era agafar-se a les propostes i dir: “som-hi, vinga! Ara és el moment!” en comptes de molestar-se.

Debatuts i aclarits aquests certs desacords, la trobada va prosseguir amb tranquil·litat. En el transcurs de la reunió es van anar proposant les idees d'activitats que s'havien pensat i es va generar una dinàmica d'intercanvi de possibilitats i d'idees entre tots els assistents. A banda de tot el succeït, aquesta reunió va tenir fruits importants i és que la resta de mestres que intervenien en el grup-classe del Jan van començar a fer aportacions de propostes que tenien pensat fer o que se'ls acudia que podien fer des de la seva respectiva àrea. Finalment, entre tots els assistents es van anar concretant les possibles activitats a dur a terme per iniciar els canvis. Vam demanar de nou l'opinió a la Frederica i ella va afirmar que “*jo penso que és possible fer-ho perquè ells ja són molt conscients del Jan i que al Jan li han de deixar fer i li permeten tot perquè ja fa temps que comparteixen classe i ja estan molt acostumats i si arruga un dibuix no els passa res, ja el coneixen molt i ja saben que és un nen de la classe*” (Tutora Jan 2on<sup>587</sup>)<sup>588</sup>. Per tant, en un principi tot semblava indicar que les propostes li semblaven bé i que era favorable fins i tot a portar-ne alguna terme.

Finalitzada la reunió vam romandre a la sala alguns membres del *grup d'inclusió* i l'equip directiu. Vista la situació generada i en perspectives del que pogués passar, conjuntament vam decidir que les activitats plantejades s'havien de dur a terme igualment pel bé del Jan. Que si la tutora no ho volia fer ens calia una alternativa. Si no ho havia volgut fer fins a aquell instant, per què ho hauria de voler fer en aquell moment? I efectivament, tot i que el final de la reunió semblava indicar una direcció la tutora va prendre l'altra i va decidir que no les duria a terme. La Frederica es va acabar retirant i nosaltres vam decidir tirar endavant igualment ja que seguíem creient que no podia ser que la situació seguís igual perquè la tutora no hi volia participar. Calien canvis i calia dur-los a terme amb qui sí hi estigués disposat. L'alternativa va sorgir allà mateix ja que algunes mestres del *grup d'inclusió* que intervenien al grup-classe del Jan es van oferir voluntàriament per a realitzar-ho elles a les seves hores. Posteriorment alguna de les mestres que havia participat de la reunió, tot i no formar part del *grup d'inclusió*, també hi van estar d'acord. Així doncs, ja teníem amb qui dur a terme les primeres activitats per al canvi. Ens faltava concretar quines activitats dur a terme i en quin espai horari.

Tal i com hem vist a 64. *Trobades amb les mestres amb més necessitat de suport específic, en la negociació (48)* del procés d'assessorament amb l'equip directiu, vam demanar un espai per a poder dur a terme aquest tipus d'activitats. Es tractava de disposar d'un espai horari en què les activitats a desenvolupar-hi haguessin estat aquelles que dissenyàvem en aquestes trobades per al que vam anomenar “projecte Jan”. Degut a la confusió que vam tenir amb l'equip directiu a l'hora de *la negociació*, no va ser possible disposar d'aquesta hora<sup>589</sup>. No obstant això, com que la voluntat era tirar endavant les activitats que ens permetessin millorar la vida del Jan vam recórrer a l'horari per veure de quins espais horaris podíem disposar per a dur-les a terme. Analitzant l'horari i valorant les possibilitats entre totes les mestres que s'hi havien implicat, vam aconseguir trobar algunes possibilitats. Els espais van ser finalment una combinació entre les hores de tallers i alguna hora de classe d'aquestes mestres.

---

(587)Àudio 176. Grup d'inclusió/Sessió de treball projecte Jan.

(588)Tot i que aquestes afirmacions contrastaven molt amb el que havíem vist que succeïa (a 66. *El cercle d'amics: El Jan i el seu grup. S'explicita el que ja intuïem*), ja que els companys del Jan no sabien ni si l'havien d'escriure al cercle, i també contrastaven molt amb el que succeïa a diari a l'aula, que era que els seus companys li tenien por i pràcticament no s'hi relacionaven.

(589)En aquell moment en realitzar la negociació vam demanar aquest espai horari per a poder desenvolupar activitats que permetessin la inclusió de tots els infants del grup-classe, especialment el Jan que era qui vivia la situació més clara d'exclusió. Disposar d'aquesta franja horària hagués facilitat aquesta possibilitat al mateix temps que hagués forçat una mica a les mestres a fer-hi activitats i pensar quines fer-hi amb la finalitat perseguida.

76. Les accions per a la inclusió del Jan al seu grup: Som 28, no 27+1.

---

Tal com ja hem anat veient la relació del Jan amb el seu grup-classe era certament complicada i tensa. Hi havia hagut algun canvi, de molt poca dimensió, des del moment el què els seus companys havien visitat l'USEE però, no obstant això, la situació seguia sent complicada. Tot i que la Frederica (la tutora) afirmava que la relació del Jan amb el seu grup-classe era bona perquè els infants no el maltractaven mai, ni en aquelles ocasions en les quals el Jan els agredia o arrugava la fitxa, les situacions que observàvem ens feien intuir que no era així. Hi havia reaccions que ens feien pensar el contrari. “Perquè ells veien el Jan com un nen que pujava a la seva classe i que no es podien queixar si els feia alguna cosa. Amb això ells ja hi estan acostumats. L'any passat fèiem un treball que pintàvem i a un nen que li va arrugar no va dir res, no són capaços de poder dir a mi m'ha fet mal... estan condicionats a dir això se li ha de passar” (Mestra anglès<sup>590</sup>). Quan el Jan entrava a l'aula molts dels seus companys, sobretot els que seien al costat del passadís central que separava les dues fileres de taules que hi havia a l'aula, l'observaven i el seguien amb la mirada expectants davant les seves reaccions. Alguns fins i tot feien el gest d'apartar-se una mica quan el Jan els passava pel costat per por a que els pessigués, esgarrapés o tibés els cabells. Els seus companys vivien la seva presència amb cert desconcert, i fins i tot en ocasions refús ja que feien gests com per treure-se'l de sobre. Sense sortir corrents, feien els mateixos gestos que quan una persona vol treure's de sobre una abella que el rodeja. No entenien la seva presència allà perquè mai s'havia treballat amb ells gaire més que l'explicació de: el Jan ve de tant en tant a l'aula perquè aquest és el seu grup<sup>591</sup>. Està malalt i per tant l'heu de respectar i tractar bé. Aquest desconcert i tensió no permetien que el Jan estigués a gust a l'aula. Es sentia estrany en un entorn que el deixava ser-hi, deambular-hi, però que no l'acollia, el defugia. Com tampoc s'hi podien sentir a gust els seus companys amb la presència del Jan a qui respectaven com es respecta allò que es tem.

Quan analitzàvem la situació en què el Jan es trobava a l'aula conclouíem que era necessari realitzar canvis en dues direccions si volíem que la seva situació a l'aula millorés. Calia modificar la seva relació amb el grup-classe, i també buscar la manera de que pogués participar de les mateixes activitats que la resta. Enteníem aquestes dues direccions en forma d'espiral ja que millorant la primera podia millorar la segona, al revés també i així successivament. Però vistes les negatives que la seva tutora havia manifestat en participar d'aquests canvis, la impossibilitat de realitzar molts canvis de manera simultània, la situació del Jan amb els seus companys i el tipus de manifestacions que duia a terme quan entrava a l'aula, vam prioritzar començar per treballar la relació del Jan amb el seu grup-classe. Tal i com hem vist a 75. *Un gir important a la situació. Calen canvis imminents*, havíem aconseguit trobar amb qui fer-ho, en quin espai i què fer. Ara calia fer-ho.

Al no comptar amb la participació de la tutora resultava molt més complicat realitzar un projecte que ho integrés tot<sup>592</sup>. Per tant, l'estratègia que vam traçar va ser realitzar un conjunt d'activitats que, en primer lloc, ens permetessin treballar la relació del Jan amb el seu grup i després ja pensaríem com canviar la didàctica de l'aula a fi que el Jan hi pogués participar. Ens semblava prioritari començar per millorar la seva situació a l'aula i les relacions del Jan amb el grup ja que això podria afavorir al mateix temps la participació del Jan quan es volgués realitzar activitats vinculades al currículum. Enteníem que si mantenia una bona relació amb els seus companys aquests el podrien ajudar. A més, enteníem que tot i que en un principi no es realitzessin molts canvis en la didàctica de l'aula, quelcom que podia contribuir a la millora de la vida del Jan era sobretot una millora en les seves relacions interpersonals i de la seva situació a l'aula. En el fons es tractava de la principal prioritat, que es pogués sentir més a gust a l'aula i a l'escola. Havíem de garantir en primer lloc la presència.

---

(590)Àudio 59. Mestres projectes J/Entrevista explicació projectes.

(591)I tampoc això als seus companys els havia quedat molt clar perquè si el lector recorda quan hem explicat 66. *El cercle d'amics: El Jan i el seu grup*. S'explicita el que ja intuïem, recordarà també que els infants es van anar aixecant per demanar a la mestra si també hi havien de posar el Jan. Aquesta és una dada molt significativa de quina era la seva situació inicial a l'aula.

(592)La millora de la situació i de les relacions del Jan a l'aula i la participació d'aquest en les activitats vinculades al currículum.

Tenint en compte a l'alçada de curs a la que ens trobàvem i la situació que hi havia, només ens podíem centrar en allò prioritari, la inclusió de tots els infants al grup. El disseny d'aquestes activitats havia estat pensat amb la finalitat que els infants poguessin treballar, analitzar i reflexionar sobre aspectes relatius a la relació entre companys, la relació amb el Jan, les diferències interpersonals, les pròpies debilitats personals de cadascú, l'empatia, l'acollida, la importància del grup i d'estar units, la soledat, algunes pors, etc. Calia un treball acurat sobre aquests aspectes perquè ens semblaven molt rellevants de treballar, però al mateix temps, i molt important, perquè enteníem que eren els aspectes que ens podien permetre millorar la relació del Jan amb el grup. Es tractava d'aspectes que treballats a través de les activitats podien permetre als infants canviar la mirada i aproximar-se els uns als altres. Pensàvem en activitats, que lluny de la simple explicació per part de la mestra, donessin als infants la possibilitat de pensar i expressar-se, mostrar les seves concepcions lliurement, sense el temor d'haver de dir el que l'adult volia escoltar, i mica a mica anar construint conjuntament un nou àmbit de relació. Era important que la relació amb el Jan fos treballada ja que no havia sorgit espontàniament al llarg dels anys. Com també era important que el Jan hi pogués participar, i que fos en alguns moments protagonista.

Les activitats que es van dur a terme amb aquesta finalitat van ser les següents:

### 77. El mural de les diferències.

---

Per a la realització d'aquesta activitat ens vam emportar als infants a un espai polivalent de l'escola. Necessitàvem un espai en el qual moure's amb tranquil·litat, retallar, ajudar-se, i poder estendre al terra un paper llarg i ample per a la realització d'un mural. Un espai que per la seva amplitud fes l'activitat menys caòtica i per tant el Jan també hi pogués estar amb més tranquil·litat. Un espai en el qual el Jan, si en sentia la necessitat, es pogués moure lliurement. Un espai que fos diferent del de l'aula. Volíem que els infants sentissin que el treball que anaven a realitzar també era diferent al que es feia habitualment a l'aula i per tant la participació i formes de viure l'activitat també poguessin ser diferents.

Ubicats tots a una gran sala que hi havia a l'última planta de l'escola, els infants es van asseure en rotllana. L'únic que no va seure va ser el Jan. Donava voltes amunt i avall, potser amb voluntat d'explorar aquell espai desconegut. Hi va haver un moment en què es va aturar i tranquil·litzar. Va ser just al costat de l'ordinador que hi havia perquè sonava música. Volíem que la música acompanyés en tot moment aquella activitat. Ja més tranquil·litzat, la seva vetlladora el va asseure a terra, fora del cercle. El Jan s'hi va estar una estona, però a mesura que s'anava balancejant, es va anar incorporant a la rotllana. Feia gestos com si volgués escoltar què estava succeint. En aquest cercle tots i cadascun dels infants estaven dient una cosa que els agradava i una que no els agradava, amb la finalitat d'anar-se coneixent i de veure què compartien i en què eren diferents. El Jan es va incorporar a la rotllana entre dos infants que el miraven però estaven tranquils. No el defugien tal i com havia passat amb 49. *Els meus companys visiten l'USEE*. No enteníem ben bé perquè ja que el treball tot just estava començant. També val a dir que el Jan estava molt més tranquil que aquell dia, que hi havia música de fons, i que no va fer en cap moment intenció d'acostar-s'hi o allargar la mà per tocar-los. Al cap d'una estona cansat d'estar allà assegut es va aixecar i va seguir caminant per l'aula. Quan la mestra d'anglès que era qui estava dirigint l'activitat va demanar als seus companys què li agradava i què no al Jan, hi va haver certes cares de dubte. La conclusió a la que van arribar va ser que no li agradaven els crits i el soroll i que si que li agradava cantar.

Després d'aquesta primera part de l'activitat, la mestra els va demanar que de forma lliure s'agrupessin en equips de set infants. Els infants no van trigar massa a fer-ho i el Jan va quedar dins d'un equip amb sis nens més. En la formació d'aquests equips, en un espai ampli, més dinàmic, amb moviment hi van començar a haver alguns apropaments. Infants que li passaven pel seu costat, sense cap problema ni apartant-se'n. Dos infants de l'equip en el qual estava, es van quedar al seu costat mirant-lo. Fins i tot n'hi va haver un que va allargar la mà poc a poc per tocar-lo, com explorant la reacció que el Jan tindria. No va passar res, el Jan no li va fer cas i aquest nen va comprovar que no passava res.

Tot seguit mentre la mestra d'anglès explicava als infants què havien de fer la Margarida anava repartint el material. Se'ls va demanar que en el material gràfic que se'ls estava repartint, busquessin, seleccionessin i retallessin: boques, ulls nassos, cabells, etc. En el moment en què l'activitat va començar hi va haver una mica de caos. Els infants estaven excitats per la situació i pel que havien de dur a terme, però a mesura que hi va haver el material repartit i tots els infants tenien clar què fer i com fer-ho l'activitat es va anar estabilitzant, fluïa amb tranquil·litat. Dins dels equips, sols o en parelles els infants buscaven, comentaven, retallaven el que se'ls havia demanat. Reien per les imatges que hi havia a les revistes o perquè trobaven coses de mides molt diferents, etc. El Jan estava assegut amb el seu equip, tranquil. Els seus companys no li feien massa cas però tampoc els molestava que estigués allà. En aquell moment si no hagués estat perquè tenia la seva vetlladora enganxada a l'esquena hagués semblat un nen més del grup i no aquell nen que només venia de tant en tant. Mentre els altres retallaven el Jan arrugava algunes fulles de la revista. Tots els infants treballaven al seu ritme. Hi va haver infants que van recollir molts elements i d'altres que no tant. També es va donar la situació, sense que ningú la fomentés, que els equips intercanviessin coses que havien trobat. Per exemple infants que havien trobat diferents boques les portaven a l'equip que estava buscant aquest element.

Aquesta situació de cert caos que van viure els infants també la van viure les mestres. Ni uns ni altres estaven habituats a la realització d'aquest tipus d'activitats, amb tots els infants a la vegada i en un espai totalment nou. A més, a les mestres, els semblava que se'ls descontrolava per la gran quantitat de moviment i multitudes que hi havia. Infants que retallaven, d'altres que enganxaven, alguns que havien començat amb la pintura, etc. Però també van anar agafant calma i confiança en allò que estaven fent a mesura que ho van tenir tot organitzat i l'activitat transcorria sense problemes. La Nora<sup>593</sup> afirmava que *“adonar-te que no pots estar per tot també et fa estar una mica més tranquil·la, dius bueno ara ja hi som i sortirà el que sortirà i ho farem tan bé com podrem(...). Però també et tranquil·litza quan vas veient que tots van fent de forma més o menys autònoma. Mires de que tots treballin i el que pugui fer cinc que faci cinc i el que pot fer deu que faci deu. Sobretot et tranquil·litza molt veure que tots en tenen ganes i volen fer coses”* (Coordinadora pedagògica<sup>594</sup>). Una situació que mostra alguns dels aspectes als que ens acabem de referir es va donar mentre la mestra d'anglès estava escrivint unes lletres al paper del mural. La resta d'infants seguia amb el que havien iniciat però hi va haver una nena que s'hi va acostar i li va demanar si la podia ajudar. La mestra se la va mirar i li va dir que sí que s'acostés. Van prosseguir l'activitat conjuntament fins que la mestra li va dir seguís sola que ho feia molt bé i que ella havia de fer una altra cosa, i la va deixar fent-ho sola. Aquest tipus de situacions resultaven difícils d'esdevenir quan la dinàmica de l'aula no era aquesta.

A mesura que els infants anaven tenint materials retallats els anaven enganxant en l'espai del mural que els pertocava. Aquest mural va ser separat de forma horitzontal per la meitat. A la part superior, en diferents parcel·les, els infants hi van enganxar les diferents parts del cos que havien anat trobant. A cada parcel·la es podia percebre la gran quantitat de diferències que hi podia haver. A la meitat inferior cada infant va escollir una pintura de color i després de sucari-la la mà van deixar la seva empremta marcada. Així es podien percebre també la diferència entre les mans de tots els infants.

Un cop finalitzada l'activitat i ressituat l'ambient de l'aula les mestres van seure amb els infants tots en una rotllana. El Jan seguia dret, caminant per l'aula i fent alguns crits. Mantenia l'estat d'excitació que el soroll, moviment i activitat que havien fet li havia provocat. La resta d'infants van començar a parlar amb les mestres al voltant de com havia anat l'elaboració del mural i també sobre aspectes relacionats amb el contingut. Mica a mica el Jan es va anar tranquil·litant, ja no cridava, no corria tan de presa ni balancejava el cap. Uns instants després va abaixar les plantes dels peus deixant de caminar de puntetes. Es va deixar agafar per la seva vetlladora i aquesta el va acompanyar cap a la rotllana. Tots els seus companys estaven molt immersos en el debat que s'estava produint, només alguns es van adonar de la seva aproximació. Li van fer espai per a que segués però no va voler, preferia

---

(593) Que més endavant va acabar sent la *coordinadora pedagògica*, com veurem a 84. *La coordinadora pedagògica*.

(594) Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.

restar dempeus. Es va posar a caminar poc a poc al voltant de la rotllana, amb la mirada al terra, amb la mà dreta al costat de la cara fregant el seu índex contra el cor veloçment. La vetlladora s'hi va atansar, el va agafar pel canell i el Jan es va aturar. Van seure darrera dels infants, a prop, però fora del cercle. La vetlladora tenia el Jan entre les seves cames, i aquest recolzava la seva esquena enrere, sobre el tors de la vetlladora. Quan el Jan va estar relaxat del tot, la mestra que dirigia el debat va fer la senyal als infants per a que obrissin el cercle i els deixessin incorporar.

Volíem que en aquest debat els infants poguessin expressar lliurement les seves idees en relació al contingut del mural. Pensàvem que el canvi d'espai, de disposició dels infants al terra, el fet de dur a terme l'activitat i la distensió que aquesta havia creat, ens permetria que els infants estiguessin més predisposats al debat. No obstant, principalment a l'inici, va costar molt que expressessin les seves idees. Era un grup que estava molt habituat a una forma didàctica en què la mestra explicava i ells havien d'escoltar. Quan la mestra preguntava (quasi sempre preguntes directes) ells havien de respondre i la mestra valorava si era la resposta correcta o no. La realitat diària de l'aula estava molt marcada per la demanda constant de silenci. Els infants tenien molt integrada aquesta forma de funcionament. Així doncs, no sabien massa com reaccionar en aquella nova situació i per aquest motiu estaven poc participatius. Intentaven intuir quines havien de ser les respostes que la mestra consideraria acceptables (socialment acceptables, i aquest socialment estava representat per la figura de l'adult). Per començar el debat la mestra els va demanar què tenien d'igual i què tenien de diferent amb el nen que tinguessin al costat. A mesura que es va anar parlant i els infants van veure que no hi havia respostes bones i dolentes, que podien expressar amb tota tranquil·litat el que sentissin van anar sorgint diferents reflexions. Per fomentar el debat, la mestra reconduïa algunes aportacions, formulava noves preguntes, lligava algunes respostes, etc. A partir de tot el que havien anat parlant la mestra va demanar als infants que li posessin un títol al mural. El títol final que van posar-hi va ser "*Tots som iguals però diferents*". Un títol que recollia l'essència del que els infants havien extret de l'activitat.

El curs següent quan demanàvem als infants sobre aquestes activitats, la seves respostes van ser: "*quan vam fer allò de les mans va ser molt divertit*", "*si va ser molt divertit i vam buscar boques i jo me la posava sobre la meua*". "*Vam aprendre que tothom és diferent encara que sigui d'un altre país tothom som iguals d'importants però no igual d'ulls, de país i tot*", "*vam aprendre que tots som diferents i tots som iguals d'importants*". "*Si vam ficar una frase: tots som iguals*", "*no..., tots som diferents però iguals d'importants*" (Companys Jan<sup>595</sup>).

78. Quatre petites cantonades de no res (annex 14).

Aquesta activitat sorgeix de l'interès que la Nora sempre ha tingut pels contes. Li apassionen, sempre en descobrir de nous i ara ja són nombrosos els que acumula. En una de les trobades en el marc del *grup d'inclusió*, mentre discutíem sobre els continguts que ens havien de permetre treballar aquestes activitats, la Nora va exposar que disposava d'un conte que ens podia ajudar. "*Aquest conte és perfecte. És que semblava escrit per aquesta classe, perquè ai volem que reflexionin i empatitzin amb el Jan i a més que s'adonin de la importància de l'entorn per a incloure'l és que és perfecte mireu, mireu*" (Coordinadora pedagògica<sup>596</sup>). El dia que ens el va portar tots vam coincidir amb ella en que era ideal per al treball que estàvem duent a terme. Calia pensar doncs com dur a terme la lectura i reflexió del contingut. Essent conscients de les característiques del Jan i després de pensar-hi, ens va semblar que una bona manera seria emportar-nos a tot els infants a un altre espai, amb la llum baixa, asseguts al terra, i projectar (a través d'un canó) el conte (escanejat prèviament) mentre sonés música de Enya (que al Jan li agradava i relaxava molt). L'objectiu d'aquesta preparació era que la lectura i treball sobre el contingut del conte es pogués dur a terme en un clima, de tranquil·litat i distensió, en el qual tots els infants inclòs el Jan, se sentissin a gust i en què poguessin emergir sense por les concepcions i reflexions necessàries. Així ho vam fer, vam intentar

(595) Àudio 19. Companys\_J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(596) Àudio 178. Grup d'inclusió/Sessió de treball.

crear una atmosfera el màxim d'acollidora.

Un cop vam tenir tots els infants acomodats a l'espai polivalent, vam iniciar la projecció del conte. Havíem decidit però, que no els deixàriem veure el final, sinó que a la diapositiva número deu (annex 14) l'aturàriem. Aquesta diapositiva explica que els protagonistes del conte estan reunits molt de temps per intentar trobar la solució al problema que els ha sorgit. A nosaltres ens va semblar més interessant, que en comptes de mostrar-los el final del conte, poguessin tenir l'oportunitat de provar-lo a resoldre per ells mateixos. Per a la resolució d'aquest problema les mestres van elaborar un material que el representava (hi havia una casa, rodones i un quadrat). D'aquesta forma, els infants a banda de únicament pensar en com resoldre'l també ho podien provar físicament, manipulant el material. Reunits en equips de quatre van estar reflexionant i provant sobre quines podien ser les possibles solucions al problema. Després de que cada equip, pensés, provés, discutís, van decidir la seva solució. Un cop cada equip va tenir la seva solució la va representar amb el material que les mestres els havien donat. Aquest material els va servir també de suport per poder presentar als seus companys la resposta que havien consensuat. Les diferents solucions que van sortir van ser: *"Fer una porta rodona però molt més gran perquè el quadrat també hi pugui passar"*. *"Que pugui per unes escales, entri per la finestra i baixi per un tobogan"*. *"Fer una altra porta pel petit quadrat"*. *"Fer una porta quadrada més gran i com que les rodones són més petites també poden entrar"* (Companys Jan<sup>597</sup>). Els diferents resultats però, no van ser el més important d'aquesta activitat sinó les discussions que hi va haver en el marc dels equips. En aquesta activitat el paper dels infants no era tan reflexiu com en l'anterior, sinó que en aquesta havien de ser actius, havien de prendre part del problema. Van anar sorgint moltes maneres de pensar i resoldre el problema, hi havia qui es centrava en les característiques del quadrat i hi havia qui es mirava l'entorn. Al cap i a la fi però, tots buscaven com ajudar aquell personatge que estava exclòs de la vida dels seus companys. A més, quan es situaven en la figura del quadrat podien empatitzar amb el que vivia aquest en la situació d'exclusió. Era curiós que mentre els infants eren rodones veien la situació d'una manera però quan jugaven el paper de quadrats els canviava la perspectiva. *"Clar fins que tu no t'hi sents implicat personalment no ho veus. N'hi havia que només veien com a solució tallar-li les cantonades al quadrat per fer-lo rodona o doblegar-lo, sense pensar en el quadrat. La Vicky ho va passar molt malament. És molt sentida i era el grup del Dani i no estava d'acord en que al quadrat se li haguessin de tallar les puntes per poder entrar i clar el Dani ho tenia molt clar i com que és com un líder doncs se li tallen. I clar la Vicky la impotència de dir que no hi està d'acord però és el que el grup ha decidit i a mi no m'escolten, doncs ho va passar malament"* (Subdirectora escola<sup>598</sup>). *"Jo crec que aquest conte els va fer canviar molt. Es van com trobar en situació no? Clar quan ells eren els quadrats no els agradava. Hi va haver el treball de posar-se al lloc del Jan. Bueno i no només al lloc del Jan, al lloc de l'altre. (...) i van sortir algunes reflexions interessants. Jo me'n recordo molt de Pol que va dir és que si eliminem el quadrat llavors les rodones ja no podran tenir un amic que sigui quadrat"* (Mestra anglès<sup>599</sup>).

El resultat d'aquesta activitat va ser tan positiu que es va dur a terme a totes les aules de l'escola a l'hora de *dinàmiques de grup*.

## 79. Juguem per conèixer/sentir/empatitzar.

---

Aquesta activitat va ser dissenyada perquè ens semblava una opció interessant per a permetre als infants vivenciar, empatitzar, o fer emergir i/o projectar alguns aspectes com capacitat, discapacitat, ajuda, influència de l'entorn, etc, a través del joc. Partint d'una forma més lúdica i física aquesta activitat podia oferir també elements molt interessants de reflexió. Volíem fer notar als infants, no només fer imaginar, el que pot ser sentir-se capaç o incapaç de realitzar alguna cosa o com pot contribuir o dificultar l'entorn a que les persones ens puguem desenvolupar de la millor forma possible.

---

(597) Vídeo 7. Companys i Jan/Projecte "Accions inclusió Jan": Assemblees.

(598) Àudio 59. Mestres projectes J/Entrevista explicació projectes.

(599) Àudio 59. Mestres projectes J/Entrevista explicació projectes.

Aquesta activitat va consistir en oferir l'oportunitat al infants de vivenciar el que podia ser moure's o realitzar determinades activitats sense disposar d'alguns dels sentits o funcions del cos. Amb aquesta intenció vam demanar a tots els infants de la classe del Jan que baixessin al pati. Un cop allà a uns quants els vam posar antifacs dels de dormir, de manera que no disposaven de la vista. A d'altres els vam tapar les orelles amb cotó fluix, a alguns els vam lligar els braços a darrera l'esquena i a d'altres una cama. També hi havia un petit grup d'infants al que vam deixar tal i com estaven. Un cop preparats els vam explicar en què consistia l'activitat i quines eren les coses que havien de fer. Durant aquesta explicació el Jan seia al costat de dos companys que se'l miraven amb molta més tranquil·litat, com quelcom que ja no els resultava tan, tan estrany. Ell va estar assegut sense balancejar-se, ni fer la cantarella que feia habitualment, tranquil i relaxat, com si escoltés la veu de la mestra. Durant aquesta explicació el grup d'infants que duïen les orelles tapades van estar queixant-se constantment del fet que no sentien res i que d'aquesta manera no podrien desenvolupar l'activitat. Dos o tres infants es miraven als de les orelles tapades fent-los gestos perquè callessin que sinó ells tampoc podien seguir l'explicació. La primera activitat consistia en que a cada infant li van dir un animal. Acte seguit lliurement s'havien de passejar pel pati fent el so de l'animal fins a trobar els altres infants que tenien el mateix animal i crear un grup. Quan els vam demanar que comencés l'activitat hi havia infants que anaven molt perduts perquè no havien sentit què havien de fer i d'altres molt frustrats perquè no la podien fer. Hi va haver nens que es van angoixar molt, és sentien molt impotents. Per a ells era una experiència nova sentir que no disposaven de totes les seves funcions físiques. D'altres s'ho van agafar de forma més calmada. Aquest fet depenia molt de si tenien el suport d'algun altre company o no. N'hi va haver alguns que davant la impotència de poder fer servir algunes de les funcions buscaven diferents estratègies com la mímica, o palpar-ho tot, o enganxar-se a un company i no deixar-li fer res perquè el necessitaven, etc. Val a dir que també es van divertir perquè es trobaven amb situacions que els feien esclatar a riure.

Finalitzada aquesta primera activitat en van realitzar una segona que consistia en que un equip tenia un pilota que s'havien d'anar passant intentant que l'altre equip no els la prengués i quan l'altre equip aconseguia la pilota el mateix procediment. El transcórrer d'aquesta activitat va ser molt semblant al de la primera però amb la diferència que molts infants ja cansats de la frustració que vivien es van despenjar de l'activitat. A més, per exemple el que no disposaven de la vista o els que duïen les mans lligades es trobaven amb moltes dificultats.

Després d'aquestes activitats, ja a l'espai polivalent, situats en cercle, van estar reflexionant sobre el que havia succeït, com s'havien sentit, com es podria canviar, etc. Aquesta part era important, els infants havien de poder fer les activitats i gaudir-les però també calia reflexionar sobre què succeïa. En el cas d'aquesta activitat concreta va ser com una petita activitat de formació però sense cap explicació ni ús d'estereotips o estigmes, sinó que partint de les seves pròpies vivències i reflexions es van treballar els continguts que es pretenia. Els infants exposaven que *"és que a mi em feia por mourem perquè no m'hi veia!"*, *"jo només sentia sorolls i crits"*, *"jo ho he passat fatal!"* *"us heu passat molt avui"*, *"jo no sentia res del que havíem de fer i a sobre em feien que callés"*, *"Sí, i a mi m'heu dit que fes el so de l'animal i jo no podia parlar"* (Companys Jan<sup>600</sup>). *"Això també els va tocar molt. Clar es sentien molt limitats. N'hi havia que es van enfadar i tot perquè no podien fer res, al final va ser una mica un drama, n'hi havia que estaven ben indignats"* (Mestra anglès<sup>601</sup>).

El Jan, va arribar més tard al debat perquè va trigar més que la resta d'infants a pujar des del pati. En arribar com que el cercle estava tancat la vetlladora el va asseure fora, darrera dels infants. El debat entre els infants i les mestres seguia: *"jo m'he sentit com el quadrat"*(Companys Jan). *"Algú més s'ha sentit com el quadrat?, tots som rodones a la classe?"*(Mestra anglès), *"no perquè tots som diferents"* (Companys Jan), *"bueno encara que siguem rodones també podem ser diferents, però creieu que algú es pot sentir com el quadrat a la nostra classe?"*(Mestra anglès). Els infants van respondre que no... *"tots passem per la porta no? I si trobem algú que no se sent bé a la nostra classe però no ho vol dir o no ho pot dir, què podríem fer?"*(Mestra anglès), *"ajudar-lo"*(Companys Jan) *"i*

(600) Vídeo 6. Companys i Jan/Projecte "Accions inclusió Jan": experimentació discapacitats.

(601) Àudio 59. Mestres projectes J/Entrevista explicació projectes.

com el podríem ajudar perquè un cop dins de la classe es sentís prou bé per poder-s'hi quedar?" (Mestra anglès), "si no hi pot veure guiant-lo", "jo he ajudat a la Magdalena" (Companys Jan), "i perquè la Magdalena" (Mestra anglès), "perquè no hi veia i m'ho ha demanat", "jo un any vaig portar un ull tapat, amb un parxe". "Perquè a veure tots som dins de la rotllana?" (Mestra anglès<sup>602</sup>).

Tots els infants van començar a mirar al voltant, a situar-se de forma més correcte en el cercle. Un nen va dir el nom d'un company que faltava, i es va generar el silenci. "A veure Cintet aixeca't i mira a veure si tots els nens de la classe estan a dins de la rotllana per poder parlar de l'activitat que hem fet" (Mestra anglès). Mentre el Cintet mirava al seu voltant, el Dani va dir: "falta el Jan" (Companys Jan), "i com és que el Jan no hi és? Que no hem dit que havíem de fer tots una rotllana?" (Mestra anglès<sup>603</sup>). Entre el silenci i la confusió que en part els provocava aquella pregunta (perquè era la primera vegada que es trobaven en aquella situació) hi va haver una nena de l'altra banda del cercle que es va separar de la nena que tenia al costat i li va assenyalar, posant la mà a l'espai que havia creat, que allà tenia un lloc per seure. "Que no l'havíeu vist?" (Mestra anglès) i tots van respondre que sí. "I perquè si l'hem vist no li hem dit que vingués o li hem deixat espai?" (Mestra anglès<sup>604</sup>). Inicialment, aquestes preguntes van desconcertar molt als infants perquè se'ls estava interpel·lant directament en relació al Jan i a la seva inclusió al grup. Se'ls estava preguntant sobre aquell nen que més aviat sempre s'havia volgut que no se li prestés massa atenció perquè molestava, del que no se n'havia parlat gaire al marge de dir que estava malalt. A més sempre s'havia parlat d'ell en aquests termes, que estava malalt i per tant calia respectar-lo, però ningú pensava que tenia permís per ajudar-lo. Aquest gest de les mestres de dir-los i fer-los notar que el Jan no estava al cercle i que calia que també hi fos, els va trencar els esquemes que havien anat construint al llarg del temps. En aquell moment, per indicació de la mestra s'estava trencant amb una situació que s'havia estat normalitzant prèviament, que el Jan anés a part. A partir d'aquell moment el Jan va ser el centre del debat. El to i la direcció del debat va ser un altre, diferent al que havia estat habitualment. No se'ls explicava una situació sinó que se'ls feia pensar i se'ls deixava parlar al voltant d'aquesta. A més, es demanava als infants la seva contribució a la inclusió del Jan. Se'ls demanava que l'ajudessin a estar millor entre ells. Se'ls feia particips. En un moment de la conversa la mestra va preguntar: "el Jan necessita ajuda?" (Mestra anglès). I els infants van respondre que sí. "I qui l'ha d'ajudar?" (Mestra anglès), un nen va dir: "la Reme" (Companys Jan), però acte seguit un altre va dir: "els nens de la classe" (Companys Jan), "a si? I perquè?" (Mestra anglès), "perquè també és de la nostra classe" (Companys Jan). El debat va seguir amb moltes altres intervencions de curiositats que tenien, de coses que ells pensaven, etc. "I quan està a casa i es té que banyar qui el banya?". "Jo sé una cosa del Jan, quan està nerviós és quan comença a caminar i a tirar les coses a terra", "és com nosaltres, si nosaltres cridem ell crida" (Companys Jan<sup>605</sup>). El Jan estava tranquil, assegut, com si sabés que parlaven d'ell, i la resta van començar a posar-hi atenció, el van començar a mirar directament, a fer preguntes, a intentar donar-se respostes, a mirar quins eren els seus comportaments, a fer visible aquell infant que havia estat durant molt temps com un espectre. "Jo crec que aquell dia van fer el click perquè veníem parlant de la diferència, vam fer lo del conte, però aquell dia el van començar a mirar diferent, van començar a parlar d'ell directament i començar a creure que el podien ajudar perquè també era un nen de la seva classe i ells el podien ajudar" (Mestra anglès<sup>606</sup>).

## 80. Debats/assemblees

---

A mesura que anàvem avançant en el desenvolupament d'aquestes activitats, ens adonàvem que per al treball de la cohesió entre el Jan i el grup, no eren necessàries sempre activitats que requerissin grans muntatges sinó que era bo també apostar per la potència del debat/assemblea. El desenvolupament d'aquestes activitats generaven dubtes

---

(602) Vídeo 6. Companys i Jan/Projecte "Accions inclusió Jan": experimentació discapacitats.

(603) Vídeo 6. Companys i Jan/Projecte "Accions inclusió Jan": experimentació discapacitats.

(604) Vídeo 6. Companys i Jan/Projecte "Accions inclusió Jan": experimentació discapacitats.

(605) Vídeo 6. Companys i Jan/Projecte "Accions inclusió Jan": experimentació discapacitats.

(606) Àudio 59. Mestres projectes J/Entrevista explicació projectes.



i curiositats per part dels infants que calia atendre. Així doncs, al marge de les hores dedicades a aquestes activitats, en alguns moments calia acollir aquestes demandes (implícites i explícites). Calia acompanyar als infants en les preguntes i raonaments que els anaven emergint. *“Els infants, a més, durant aquells dies hi havien tingut un contacte molt més llarg i el Jan també amb ells. Tot allò que abans pel Jan era estrany va començar a no ser-ho tant. Jo crec que el Jan canvia en base al seu grup classe. I clar els seus companys també. A mi també em passava. Com més en contacte hi estàs, més te’n sensibilitzes. Jo quan vaig fer pràctiques aquí sabia que hi havia el Jan i la Irene però ho sabia perquè me’ls trobava a l’escala, sabia que estaven a l’USEE. És ara que hi he tingut contacte que ho he pogut conèixer. Però clar conèixer-los et fa qüestionar coses i et surten preguntes”* (Mestra anglès<sup>607</sup>).

Tal i com hem vist a 77. *El mural de les diferències*, a l’inici als infants els va costar una mica sentir-se còmodes per a expressar-se en el marc dels debats però a mesura que se’n van anar produint i es seguia treballant sobre el tema això va canviar. Es sentien molt més lliures i motivats per l’expressió dels seus pensaments i concepcions. Aquest fet es va notar en el nombre d’intervencions, les de la mestra van baixar i les dels infants van pujar. Sobretot al principi per a fomentar aquesta tranquil·litat una de les mestres es va veure forçada a dir-los que podien expressar-se lliurement. Els explicava que si una cosa els agradava l’havien de dir però que si hi havia alguna cosa que no els agradava també, perquè així la podrien arreglar. Per incentivar això, va començar ella expressant alguns dels seus pensaments.

Les mateixes mestres que desenvolupaven les activitats per a l’acollida del Jan al grup, quan tenien una hora de classe de la seva àrea amb aquest grup dedicaven les franges de temps necessàries a parlar sobre aquests aspectes. Els infants valoraven molt positivament que se’ls oferís l’oportunitat de ser escoltats i que es recollissin les seves inquietuds i aportacions. Aquestes franges, permetien l’oportunitat de poder tractar un tema al que no s’havia donat tanta importància prèviament.

## 81. El “portfolio”

---

En realitat el “portfolio” no és una de les activitats que vam dissenyar per a treballar la inclusió del Jan al seu grup, però la recollim aquí perquè entenem que va contribuir a aquest treball. A diferència d’aquestes activitats que havien estat creades amb la finalitat d’apropar el Jan al seu grup, el “portfolio” havia sorgit de la programació del treball curricular en el marc de l’àrea d’anglès<sup>608</sup>. Va ser una felicitat coincidència que mentre es realitzaven aquestes activitats, des de l’àrea d’anglès es decidís dur a terme el “portfolio”. Va ser una forma de donar continuïtat, en el marc del treball d’una àrea curricular, al que s’estava desenvolupant de forma paral·lela per a la inclusió del Jan. Així doncs, en el treball del “portfolio” es va aprofitar també per a treballar aquesta relació, és a dir, que es podien treballar les dues coses: l’aproximació i coneixement entre els membres del grup i els continguts específics de l’àrea d’anglès. En realitat el que va convertir el “portfolio” en una activitat per treballar la relació i coneixement del Jan amb el grup va ser el fet que les mestres pensessin la seva participació en l’activitat ordinària.

“Portfolio”<sup>609</sup> es podria traduir com a carpeta porta papers. En aquest cas, l’objectiu d’aquest porta papers era que cada infant recollís aquelles coses que l’identificaven com a persona, que li agradaven, per poder fer una presentació personal a la resta del grup. S’hi podia recollir textos, imatges o petits objectes. El plantejament d’aquesta activitat consistia en que cada infant elaborava el seu “portfolio”, recollint i enganxant les coses que hagués seleccionat. Tots els infants estaven per l’aula dissenyant el seu treball, uns drets els altres asseguts, en silenci mirant el seu treball o comentant-lo amb algun company. Un grup de tres infants que ja havien elaborat el seu, juntament amb la vetlladora, ajudaven al Jan. Com que a la classe anterior la mestra havia demanat als companys què pensaven que li agradava al Jan, molts van portar material per a ell. A més, es va demanar la col·laboració de

---

(607) Àudio 28. Especialista anglès (Primària)\_J/ Entrevista procés i impacte.

(608) L’origen d’aquesta activitat ha estat explicat a 64. *Trobades amb les mestres amb més necessitat de suport específic.*

(609) El que en el món del disseny i el actors s’anomena també un “Book”

la mare que va aportar informació en aquest sentit, i també alguns materials. Aquest petit grup d'infants, recollien el material que tothom havia portat i en base a les informacions que tenien ajudaven al Jan a enganxar els seus retalls. Quan el Jan es va cansar li van pintar el nom, etc. El Jan va tenir moments de tot. Moments en els que va estar molt excitat i que va anar amunt i avall per la classe fent moviments de mans i cap, però també moments en els que estava assegut i es va deixar agafar la mà pels seus companys per a enganxar elements al seu "portfoli", com per exemple una foto d'un jugador del Barça o la del protagonista d'uns dibuixos animats. La interacció entre el Jan i els seus companys no era del tot fluida. Eren els primers contactes per a realitzar una activitat d'una àrea del currículum i ni el Jan coneixia el contacte amb els seus companys, ni els seus companys coneixien les seves reaccions. Per tant, hi havia alguns moments en els quals el Jan no es deixava agafar la mà o bé, s'aixecava i marxava i tornava a caminar per l'aula, o bé es neguitejava i es mossegava la mà. Els seus companys el miraven estranyats sense saber massa com reaccionar davant d'aquestes situacions. El miraven i hi interaccionaven amb molt respecte, encara amb molt poca confiança. Mica en mica van anar descobrint, però, que si tenien paciència, no el forçaven, s'hi acostaven sense por, o bé s'apartaven ràpidament si ell els volia pessigar, el Jan es deixava agafar i tolerava el contacte i la seva ajuda, almenys uns instants. De totes maneres la relació en aquesta primera activitat va ser una mica de tempteig per les dues parts.

Finalitzada l'elaboració es va començar amb les presentacions. Un per un, els infants, drets des dels seus llocs, definien en anglès aquelles coses que havien recollit i el perquè. Hi havia infants que feien frases senceres i infants que només deien en anglès els noms d'algunes coses. Amb l'ajuda del català o de la mestra tots anaven exposant el seu "portfoli". Quan va ser el torn del Jan, la presentació la van dur a terme entre els infants que havien estat més aprop en l'elaboració. Es van situar al seu costat i el van explicar a la resta. Tots els infants van poder veure que el Jan també tenia el seu, com la resta. Mentre els seus companys explicaven i mostraven què hi havia al "portfoli" del Jan, ell es balancejava excitat, i quan parlaven del Barça somreia i picava de mans, com si reconegués que parlaven d'ell i de les seves coses. Aquesta activitat va ser una forma de donar a conèixer alguns trets més personals d'aquell infant que començava a ser membre real del seu grup. En el cas del Jan, com en els de la resta, hi va haver infants que s'identificaven amb algun dels aspectes que es presentaven: "*Ah! A mi també m'agrada!*" (Companys Jan<sup>610</sup>). Aquesta activitat va donar lloc a dues coses molt importants: el situava com un més del grup, i els seus companys començaven a parlar d'ell amb propietat.

## 82. Un punt de partida, un camí per recórrer.

---

És important recordar la situació vital del Jan quan vam arribar a la realització d'aquestes activitats. De fet va ser aquesta la que va provocar que es duguessin a terme. Cal matisar que van ser forces i diversos els factors que hi van influir. Ara bé, el més significatiu, va ser l'agressivitat i malestar del Jan que va provocar que els pares es decantessin per dur-lo al CEE. Aquests fets van ser l'impuls necessari per iniciar una experiència que ja s'havia programat i provat a engegar al llarg de tot el curs. El Jan estava vivint un període en el qual manifestava el seu malestar<sup>611</sup> a través de l'agressivitat. Una agressivitat que posava de manifest tant a l'USEE, com a l'aula, com al pati, on sovint agafava pels cabells als altres infants o bé els esgarrapava. Una agressivitat que manifestava també contra si mateix principalment mossegant-se el dit índex de la mà dreta on s'hi va fer al poc temps una ferida im-

---

(610)Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(611)La mare del Jan atribuïa també les causes de l'agressivitat a un aspecte més fisiològic. El Jan tenia sovint mal de panxa perquè no defecava amb regularitat i la mare exposava que aquest fet podia influir significativament en el seu estat d'ànim i l'expressió d'aquest podia ser el neguit i agressivitat. El raonament de la mare tenia lògica. El Jan volia fer notar el seu malestar. Una prova d'això va passar un dia a l'USEE. El Jan encara no m'havia agredit mai. Possiblement perquè sempre havia intentat d'acostar-m'hi amb molta calma, tranquil·litat, respectant el seu espai i moment emocional, no l'hi havia donat ni motius ni la possibilitat. Però un dia, jo estava assegut a una de les cadires de l'USEE i el Jan ja feia estona que rondava neguitós, molt inquiet. En una de les voltes que va donar, quan em va passar per darrera em va tibar energèticament els cabells. La MEE quan ho va veure es va aixecar ràpidament per a desenganxar-li la mà del meu cap. Al realitzar aquesta acció, la MEE es va situar per darrera l'esquena del Jan i acte seguit va dir: "*Ui!, aquest nen s'ha fet caca*" (MEE, Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.). El Jan buscava la forma de manifestar la seva incomoditat. El més curiós del cas però, va ser que després de la realització de les accions per a la inclusió del Jan al seu grup: som 28 no 27+1, els mals de panxa van desaparèixer. No sabem, ni podem demostrar el perquè. Potser simple casualitat.

portant. Era com si estigués vivint en una situació de neguit, angoixa constant. Com si el tracte i la incomprensió que vivia per part de l'entorn l'irrités i ho volgués fer saber, reaccionés.

En el transcurs d'aquestes activitats també hi va haver molts moments en els quals el Jan estava neguitós. Sobre tot en aquells moments en què es generava molt soroll i moviment al seu voltant. Però també hi va haver molts moments en els que va estar a l'aula com un infant més. Especialment en els moments de menys moviment, però també en alguns moments de bellugueig. L'important és que el Jan per primera vegada va poder percebre que podia estar a l'aula amb calma, que l'activitat que s'hi duia a terme també anava amb ell i no al marge.

S'iniciava un coneixement i interacció mutu entre el Jan i el seu grup-classe. Ells podien reflexionar sobre alguns aspectes i anar coneixent paral·lelament al Jan i el Jan començava a compartir-hi espai amb freqüència, a tenir l'oportunitat d'acostar-s'hi en un clima relaxat, de veure'ls les cares, de notar que hi havia infants que se li acostaven, de tenir-hi algun contacte físic (més enllà que se'l traguessin de sobre), de percebre la curiositat dels infants en conèixer-lo<sup>612</sup>. Per primera vegada començava a sentir-se acollit entre aquelles persones.

Aquestes aproximacions van permetre que la relació entre el Jan i el seu grup canviés, així com també la seva agressivitat més notable. Era l'inici d'un camí. Aquell curs va finalitzar amb un ambient i clima positiu tant per part dels infants, com del Jan, com de les respectives famílies.

### 83. Avaluació final amb l'equip directiu i planificació del curs següent.

---

Ja amb la proximitat del final del curs davant tornava a ser hora d'avaluar el funcionament d'aquell curs i planificar el següent en base a les informacions extretes d'aquesta anàlisi exhaustiva i també en base als recursos disponibles previstos. En els espais que vàrem anar trobant (sempre quan teníem un forat horari en el qual podíem coincidir) vam anar realitzant reunions amb l'equip directiu. A banda d'aquestes trobades més ocasionals, vam fer tres reunions planificades a fi de concretar i tancar alguns aspectes. En els tres casos es va tractar de reunions maratonianes.

Amb tot el viscut ja al llarg del temps, el coneixement compartit, les situacions que havien anat sorgint, etc. l'equip directiu era plenament conscient que cada any calia revisar la situació d'aquests infants. Conduir un centre vers la inclusió, com quan es condueix un cotxe, no permetia distracció, calia anar aprenent dels errors i millorar fent quilòmetres. La nostra intenció sempre va ser l'organització i introducció d'aquells elements que ens semblava que podien fer funcionar millor el caràcter inclusiu del centre.

Dues de les principals columnes que hi havia a la base d'aquesta tasca van ser, en primer lloc l'èxit que havíem anat assolint en algunes de les accions que s'havien organitzat (ja que ens ofería solidesa i confiança), i en segon lloc partir del *model taca d'oli* (47) entenent que calia fer els canvis de forma gradual i exponencial.

Els canvis que vàrem planificar per al curs següent varen ser els següents:

- Elecció de les tutores dels grups dels quals formaven part el Jan (i de la Irene). Analitzades les dificultats amb què ens havíem trobat al llarg dels dos cursos anteriors per a que la tutora accedís a que el Jan estigués a l'aula i per a que realitzés els canvis oportuns per garantir que aquest hi fos membre de ple dret, pensàvem que un dels elements principals a tenir en compte era escollir tutores que estiguessin predisposades a superar aquestes dues qüestions i incloure a l'aula els infants amb les característiques més singulars de

---

(612)Els seus pares sempre han afirmat que al Jan li agrada, potser perquè ells li han acostumat, que l'acariciïn encara que no connecti amb la mirada. També li agrada que li facin cas. Explicaven que quan estan units tota la família i fa estona que no li diuen res comença a moure's, picar amb la cullera a la taula o al plat.

l'escola. Aquest element va ser discutit molt àmpliament però vam arribar a l'acord que el primordial era que la tutora tingués una actitud positiva vers la inclusió. Pel que feia a la formació (si era convenient), la possibilitat de dur a terme canvis i el suport a aquests ja pensaríem com oferir-li. La tutora que vam escollir per a la classe del Jan va ser la Nínive ja que era la tutora de cicle mitjà que més preparada i predisposada estava, perquè ja havia estat tutora de la Irene durant un curs.

- Elecció de la resta de mestres que intervindrien amb el grup del Jan (i de la Irene). Enteníem que era convenient aquesta elecció, en primer lloc pels mateixos motius expressats al punt anterior, és a dir, la necessitat de mestres amb una predisposició positiva al fet que el Jan estigués a l'aula i a la possibilitat de realitzar els canvis necessaris per a que això fos una realitat. En segon lloc perquè una predisposició compartida entre els mestres del grup obria la possibilitat de coordinar-se, de col·laborar, d'oferir-se suport tècnic i moral, de promoure el vincle entre ells, i potenciar d'aquesta manera una resposta més global a l'infant. En tercer lloc perquè en el cas que la tutora no pogués oferir una resposta adequada ho poguessin fer la resta com havia succeït el curs anterior. L'àrea d'anglès va ser entomada per la Paula, les TIC per la Nora, visual i plàstica per la Margarida (subdirectora), la biblioteca per la Mia, totes elles membres del *grup d'inclusió*. El fet que totes fossin membres del *grup d'inclusió* suposava, a priori, la predisposició que buscàvem i, a més, per l'afinitat i amistat que compartien col·laboració i coordinació.
- Escollir també a la vetlladora del Jan. Vam valorar la possibilitat d'escollir també la vetlladora del Jan. Aquest canvi estava subjecte a les baixes i altes previstes en les vetlladores per al curs següent, però analitzades les situacions en general viscudes aquell any, la relació mantinguda entre el Jan i la vetlladora, i les negatives d'aquesta a replantejar-se la situació, ens va semblar que el més oportú era canviar la vetlladora esperant que la nova hi mantingués un tracte més càlid, menys tens. Així va ser, al haver-hi una baixa i entrar una noia nova, la Glòria, va passar a ser la vetlladora del Jan. Les professionals en relació a les quals no podíem realitzar cap elecció eren la MEE i l'educadora.
- Escoltar i analitzar més freqüentment la veu del Jan. Durant tot aquell curs la vetlladora havia decidit sempre per l'infant i sempre ho havia fet en base als seus propis interessos, prescindint dels missatges que el Jan enviava. Enteníem que era oportú que la veu del Jan fos més escoltada i respectada. A fi de sistematitzar aquesta escolta i evitar la situació donada, vam acordar de no abandonar aquesta funció a la vetlladora única i exclusivament sinó que tant la psicopedagoga de l'escola com la que seria la *coordinadora pedagògica*, s'encarregarien de fer-ho conjuntament amb ella. Aquesta escolta compartida havia de proporcionar les informacions necessàries per a anar prenent decisions respecte la vida escolar del Jan.
- Establir un espai de coordinació entre la tutora i la MEE. Una de les situacions més recurrents era la referent al fet que quan el Jan estava a l'aula no tenia unes tasques concretes a realitzar en relació al que la resta d'infants estaven treballant. Per tant, volíem procurar millorar la seva situació en relació a la participació i aprenentatges. Enteníem que oferint la possibilitat a la tutora de disposar d'un espai setmanal per a planificar conjuntament amb la MEE quina podia ser la participació del Jan en les activitats ordinàries de la setmana li estàvem oferint un suport a la seva tasca docent i al mateix temps a la inclusió del Jan. Ens semblava que això podia ser una fórmula que contribuís a diversos aspectes com que la mestra se sentís recolzada, que el Jan no hagués de fer coses totalment al marge i per tant pogués participar més de les activitats d'aula i de la vida d'aquesta, que la MEE s'impliqués també en el treball de l'aula i que el Jan pogués estar més estones a l'aula que a l'USEE. A més, enteníem que d'aquesta manera podíem també establir més vincle entre el treball de l'USEE i el de l'aula, fet que afavoriria el treball del Jan a l'aula i també a l'USEE. És a dir, enteníem que així les professionals podien començar a treballar a l'USEE amb el mateix fil de contingut que a l'aula, treballar aspectes que li permetessin estar millor a l'aula, no fer tantes activitats en el buit, anticipar-li situacions que li donessin seguretat, facilitar-li l'aprenentatge d'aspectes a treballar a l'aula, etc. Així doncs la Nínive, de la mateixa manera que la tutora de la Irene, va passar a disposar d'una hora setmanal de coordinació/planificació amb la MEE.

- Institucionalitzar el *grup d'inclusió* i crear la *comissió d'inclusió*<sup>613</sup>. És a dir, que es va formalitzar un instrument de suport a la inclusió que ja estava funcionant, gràcies a la voluntat d'algunes mestres, fora de l'horari escolar. Els motius d'aquest canvi varen ser fonamentalment que el *grup d'inclusió* havia anat guanyant importància i assumint funcions i responsabilitats, així com també obtenint èxit en les accions organitzades. Amb la creació de la *comissió* preteníem diverses coses. En primer lloc donar-li reconeixement des de l'escola, així com també fer visible l'aposta per una línia educativa inclusiva. En segon lloc promoure un espai dins l'horari escolar, una hora a la setmana, que a banda d'institucionalitzar-la, garantia la disponibilitat de les mestres per a participar-hi. En tercer lloc oferir suport a les tutores dels infants amb les característiques més singulars del centre, dins de l'horari escolar. Enteníem que aquelles persones que incloïen aquests infants a l'aula havien de disposar de més ajuda que la resta, ja que el nivell de replantejament, modificació o exigència didàctica que aquests infants requerien no era el mateix que el de la resta. A més a més enteníem que aquest suport es podia oferir des de la gestió i organització dels propis recursos escolars. Finalment perquè havíem vist que sense les tutores la millora de la realitat educativa dels infants era molt més complexa i per tant ens semblava que la *comissió d'inclusió* podia ser per a elles, a més, un espai de formació-assessorament en el qual preparar la inclusió dels infants.
- Crear la figura de la *coordinadora pedagògica*. La necessitat d'aquesta figura per a millorar la gestió de la inclusió d'aquests infants en concret i de la resta en general era quelcom que vam estar valorant des del moment que es va crear el *grup d'inclusió*. El funcionament d'aquest grup era molt democràtic i cooperatiu, però a mesura que vam anar progressant en el nostre treball, es va anar fent palpable la necessitat d'algú que prengués responsabilitats en la gestió de les tasques que s'acordaven. Aquest algú havia de ser algú del centre ja que d'aquesta manera podia romandre tota la setmana a l'escola, organitzar el que fes falta, generar autonomia de centre i al mateix temps funcionar com a referent per a les persones de la Universitat. La creació d'aquesta figura va ser valorada durant molt temps ja que la proposta que realitzàvem des de la Universitat basant-nos en la figura que havíem conegut a les experiències de Nicola Cuomo suposava la creació d'una plaça a temps total i per tant la inversió econòmica que això requeria. Davant les dificultats econòmiques per a la creació d'una nova plaça, l'opció que es va adoptar va ser l'alliberament, d'unes hores a una de les mestres que ja hi havia en plantilla. Concretament a la Nora, que era la mestra que ja havia assumit de forma natural aquest rol prèviament a la creació de la figura. Que fos ella era, a més, un reconeixement a la tasca que durant molt temps havia desenvolupat de forma desinteressada. Era una forma de protegir a aquella gent que hi ha a les escoles i que per voluntat pròpia realitzen una inversió d'hores significativa portant a terme tasques que van més enllà d'aquelles que tenen estrictament assignades.
- Incorporar dins l'horari de tot el centre l'hora de "*dinàmica de grups*". Aquest va ser el nom amb el que van designar l'espai que tots els grups de l'escola dedicarien a l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Es volia que tothom disposés d'un espai per a la gestió conjuntament amb els infants de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Aquesta va ser la forma amb la qual l'equip directiu va decidir que procurava assegurar la presència de l'aprenentatge cooperatiu a les aules de tot el centre. Varem considerar que finalitzat el curs de formació-assessorament realitzat pel Dr. Pujolàs i el Dr. Lago (65. *El programa CA/AC. Un assessorament per a tot el claustre*), calia buscar una fórmula que evités que es perdés tot el treball realitzat, afiançar/consolidar els canvis introduïts. A més a més, es volia garantir, al mateix temps, que aquest element formés part de les línies del centre com a un dels trets distintius i identitaris. L'èxit assolit en les experiències realitzades al centre avalaven aquesta aposta. Després de llargues discussions i de fer malabars amb els horaris, la fórmula que es va acabar concretant va ser la d'organitzar l'horari de manera que totes les aules disposessin d'una hora a la setmana per a realitzar les activitats que consideressin necessàries relatives a l'aprenentatge cooperatiu i a la inclusió de tots els infants al grup (*dinàmiques de cohesió de grup, el quadern de l'equip, etc.*). Aquesta aposta va ser doble ja que es va gestionar de tal manera que durant aquesta hora de *dinàmiques*

*de grup* les classes disposessin, a més, de la presència dins de l'aula de la psicopedagoga de l'escola per a oferir suport/acompanyament/assessorament per dur a terme aquestes activitats. Per tant, durant aquesta hora eren dues professionals a l'aula. La psicopedagoga realitzava diferents graus de suport en funció de les tutores. Cal destacar la màgia que l'Anna (la cap d'estudis) aconseguia realitzar sempre amb els horaris per tal de poder muntar el que fos necessari per a l'organització inclusiva de l'escola.

- Fer els reforços dins de l'aula. Les hores de reforç en aquesta escola sempre s'havien dut a terme de la mateixa manera, realitzant subgrups. Aquests es realitzaven de la mateixa manera en qualsevol dels grups classe de l'escola ja que es tractava d'un aspecte organitzatiu general del centre. Quan era l'hora de reforç uns quants infants romanien a l'aula amb el tutor, mentre que un petit grup anaven a l'aula de reforç amb el mestre assignat. El criteri per a la distribució d'aquests subgrups d'infants era el rendiment acadèmic. De manera que en el subgrup que anava a l'aula de reforç sempre hi havia aquells infants que la tutora considerava amb rendiment baix i/o amb dificultats d'aprenentatge. La nostra intenció era canviar la idea dels reforços. Enteníem que no calia treure més els infants de l'aula per a reforçar determinades qüestions sinó que el que calia modificar era el què fer i com fer-ho a fi que tots i cadascun dels infants en sortissin reforçats, i que a més ho poguessin fer els uns al costat dels altres. Per tant, un dels elements a modificar era que a partir del curs següent fos el mestre de reforç qui entrés a l'aula ordinària en comptes d'endur-se un subgrup d'infants. *“I es podria mirar d'organitzar les persones perquè corresponguessin a cada cicle. La de reforç del cicle”* (Cap d'estudis<sup>614</sup>).

Els motius que van provocar aquest canvi van ser diversos. En primer lloc, perquè ja que estàvem treballant per a definir-nos com a centre inclusiu calia aglutinar totes aquelles formes d'organització que ho facilitessin. En segon lloc i primordial, per a evitar algunes de les situacions que realitzar els reforços fora de l'aula havien generat. Alguns exemples que il·lustren aquestes situacions són les vivències d'infants amb casuístiques diferents. Alguns infants que manifestaven que no els agradava haver de marxar de l'aula: *“a mi no m'agrada anar amb el mestre Martí (un dels mestres de reforç) perquè he de marxar de classe, sempre em ve a buscar, i sempre sóc jo qui ha de marxar, a mi m'agrada més estar a classe amb els meus amics”*. *“Quan anem a la classe de reforç i hi ha nens que ens miren i un dia ens van dir que érem els retrassats”*. *“A mi m'agrada anar-hi perquè fem coses divertides però no per marxar de classe perquè els altres es queden”* (Companys Jan<sup>615</sup>). Hi havia el cas d'un altre infant, a qui no li desagradava especialment haver de sortir de l'aula ni les activitats que realitzaven al grup de reforç, però xocava amb una altra de les realitats que els reforços fora de l'aula generaven. No tolerava, i fins i tot l'havia fet plorar de ràbia en més d'una ocasió, que la seva germana, dos cursos més gran, li fes comentaris com: *“avui t'he vist per les escales i anaves amb el grup dels tontos!”* (Mare infants<sup>616</sup>). Vivia malament el fet que la seva germana li col·loqués aquesta etiqueta i el matxaqués emocionalment. Aquest nen no responia agressivament als atacs de la seva germana sinó que solia dir: *“jo no sóc tonto! A que no sóc tonto mare?”* (Mare infants<sup>617</sup>). Aquesta era una situació que no només feia patir a l'infant sinó també a la seva mare. També hi va haver un infant que en els espais de trobada que manteníem per donar-los veu (56. *Escoltem la veu dels infants*), quan els vaig demanar què pensaven dels reforços em va preguntar *“Si jo algun dia he de sortir voldrà dir que estic tan malalt com el Jofre?”* (Companys Jan<sup>618</sup>). Una pregunta que denotava el seu pensament sobre el fet que els seus companys sortissin de l'aula. Cal destacar que també hi va haver un infant que no vivia malament la situació de sortir de l'aula: *“a mi sí que m'agrada, hi ha molts dies que no fem res”* (Companys Jan<sup>619</sup>).

---

(614) Àudio 98. Equip directiu/Reunió planificació curs.

(615) Àudio 8. Companys\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(616) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(617) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(618) Àudio 8. Companys\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(619) Àudio 8. Companys\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

En tercer lloc, es va valorar també l'economia del temps ja que analitzant la situació, els membres de l'equip directiu afirmaven que *“i perden molta estona entre portar-los d'un lloc a un altre...quan obren el llibre ja s'ha acabat”* (Cap d'estudis<sup>620</sup>).

En quart lloc, un altre dels motius que va provocar que ens plantejàssim la possibilitat de dur a terme els reforços dins de l'aula va ser el fet de poder facilitar que es portessin a terme activitats d'altres característiques, és a dir, que amb la possibilitat de ser dos mestres a l'aula es poguessin organitzar activitats per les quals un mestre sol es podia sentir sobrepassat. Activitats que permetessin accedir i reforçar els aprenentatges a tots els infants a partir del respecte de les seves diferències individuals (tal i com havíem pogut experimentar amb el *“Projecte Cuiners”* (59) amb bons resultats). Hi va haver un grup de set tutores que van entendre perfectament el nou plantejament dels reforços i el que feien era aprofitar aquestes hores per a anar modificant l'estructura de l'aula cap a una de cooperativa, realitzaven activitats en les quals els principals protagonistes eren els infants, activitats a través d'altres suports que no fossin el llibre de text o realitzaven els projectes que s'havia planificat dur a terme. No obstant, aquesta no va ser la tònica general ja que la gran majoria dels mestres van prendre altres opcions. A partir del mateix plantejament hi va haver resultats de tots colors. Mestres que van seguir amb l'organització habitual treien els infants de l'aula, mestres que van seguir fent classe com feien habitualment i posaven el mestre de reforç al fons de l'aula amb tres o quatre infants a realitzar activitats al marge del grup, mestres que no separaven els infants però que tampoc aprofitaven el fet de ser dos a l'aula per a realitzar canvis en les activitats d'aula, mestres que situaven el mestre de reforç al costat d'un sol nen, etc. Tot i que l'equip directiu tenia present que *“cal parlar amb els tutors també perquè cal veure què vol dir això. Perquè si tens una persona de reforç dins de l'aula has de canviar el xip”* (Subdirectora<sup>621</sup>), com hem vist aquesta no va ser la situació. A més, hi va haver una mestra que al·legava que *“Sí, és fantàstic estar dos a dins de l'aula i pot anar molt bé, però jo no ho vaig veure gaire bé perquè van prendre la decisió sense demanar-te tu com ho veies, què pensaves, què et semblava. Em vaig sentir com si el teu treball professional que faig cada dia, no comptés, com sentir-te fora de joc, que no comptessin amb tu, que és una decisió que la prenen per tu”* (Tutora P3 Jan<sup>622</sup>).

El cinquè motiu pel qual ens vam decantar per aquesta estructura dels reforços va ser el fet que enteníem que aquest plantejament no estava renyit amb el de realitzar puntualment desdoblaments quan es cregués convenient. És més, es podia donar el cas que per a la realització de determinades activitats o els projectes fos més fàcil o necessari dividir el grup. No obstant, en aquest cas el criteri de divisió del grup vindria marcat per la tasca que s'estigués realitzant i/o per la pertinença a un equip d'aprenentatge cooperatiu o un altre, en comptes del rendiment acadèmic que era el criteri que s'havia utilitzat fins al moment. Aquest canvi va portar a l'equip directiu a replantejar-se també els agrupaments flexibles en aquesta direcció.

- Canvi de rol del mestre de reforç. Aquest canvi està molt estretament vinculat a l'anterior, n'és la conseqüència. Enteníem que una de les finalitats del canvi plantejat en els reforços era poder facilitar que es portessin a terme activitats d'altres característiques, és a dir, activitats en les quals els principals protagonistes fossin els infants, activitats a través d'altres suports que no fossin el llibre de text, activitats vinculades als projectes que s'havia planificat dur a terme, activitats que permetessin la participació de tots els infants, l'atenció a la diversitat. Per tant, conseqüentment calia entendre la figura del mestre de reforç com la d'aquell mestre que assistia unes hores a un grup per a oferir suport a la tasca docent, a l'organització i posada en pràctica d'aquestes activitats, com si es tractés d'un tutor més. No obstant, tal i com hem vist al punt anterior, sí que hi va haver mestres que van adquirir aquest nou rol per a la realització de noves activitats, però la gran majoria van seguir amb el rol previ.

---

(620)Àudio 98. Equip directiu/Reunió planificació curs.

(621)Àudio 98. Equip directiu/Reunió planificació curs.

(622)Àudio 32. Tutora P3\_J\_1/ Entrevista origen i procés.

- Canvi de rol del mestre de suport. És important remarcar que quan ens referim al mestre de suport en el marc d'aquesta escola, ens referim a aquell professional que estava a l'aula com a conseqüència de la presència d'algun infant amb NESE. Per tant, en aquesta escola, en funció del moment, podia ser tant la MEE, com l'educadora, com la vetlladora. Érem plenament conscients del fet que la vetlladora no podia assumir el rol de mestra perquè no tenia la titulació per a exercir-lo. No obstant, com que no sempre podíem tenir la presència d'alguna de les altres dues professionals de l'USEE, havíem d'aprofitar tots els recursos dels que disposàvem que poguessin desenvolupar aquest rol i això incloïa la vetlladora. La finalitat d'aquest canvi de rol era procurar que els infants amb NESE poguessin estar al màxim d'inclosos a la vida de l'aula, tal i com havíem pogut experimentar amb el "*Projecte Cuiners*" (59). Així doncs, calia reorganitzar alguns aspectes. En primer lloc, mentre que fins al moment el mestre de suport, quan estava a l'aula ordinària, havia estat l'encarregat única i exclusivament de l'infant amb NESE, a partir del següent curs havia de ser l'encarregat de donar suport a la inclusió i oferir recolzament a la tasca docent de la tutora per a afavorir l'atenció a la diversitat<sup>623</sup>, és a dir, un rol molt proper al que hem proposat per al mestre de reforç (cotutor), tot i que estant també directament al cas del que succeïa amb l'infant amb NESE. Per dur a terme aquest canvi calia també que la tutora entengués que la responsabilitat de l'infant amb NESE havia de ser compartida, que aquest infant era del seu grup com qualsevol altre i que per tant no el podia abandonar a les mans del professional que l'acompanyés.

#### 84. La coordinadora pedagògica.

---

A finals del curs 2007-2008 vam començar a sospesar seriosament la possibilitat de crear una nova figura al centre. Una figura que contribuís a la gestió, organització, concreció i posada en pràctica de la línia educativa de l'escola. Especifiquem que ens ho vam plantejar seriosament perquè al llarg de tot el curs, quan ens reuníem amb l'equip directiu, sovint els remarcava el suport a la inclusió que aquesta figura podia suposar i els beneficis per al centre que podria aportar. Tot i que a l'inici la proposta es va rebre amb cert escepticisme, a mesura que les experiències que es duïen a terme a l'escola anaven donant els seus fruits, però al mateix temps feien emergir la necessitat d'algú intern al centre que les comandés, la possibilitat de crear aquesta figura va anar guanyant claredat. Aquesta figura estava inspirada en la que havien ideat a una escola italiana que vam tenir la sort de conèixer. En aquesta escola fruit del canvi en la didàctica que volien generar a tot el centre van notar la necessitat de crear una figura, la coordinadora pedagògica, encarregada de gestionar aquest canvi i que al mateix temps restés a l'escola a diari per ajudar a organitzar i a dur a terme les pràctiques educatives.

Així doncs, el juny de 2008, quan estàvem planificant el curs següent, ja es va aprovar la creació de la figura de la coordinadora pedagògica a la nostra escola. Aquesta però, mantenia algunes diferències amb l'original. Per exemple, degut a la impossibilitat econòmica de la creació d'una nova plaça a l'escola, es va demanar a una mestra (la Nora) si acceptava reduir en tres hores la seva docència per assumir la dedicació a les funcions de coordinació. La cap d'estudis va realitzar grans esforços per aconseguir alliberar aquestes hores amb la mateixa plantilla. En el nostre cas aquesta figura estava estretament lligada a la *comissió d'inclusió*<sup>624</sup> perquè era l'òrgan des d'on en aquell moment es gestionaven els canvis en la didàctica (a més de ser l'espai des d'on s'organitzava la inclusió i la millora de la qualitat de vida del Jan i la Irene al centre). Per tant, inicialment la coordinadora pedagògica va ser concebuda com a suport, principalment, a les aules on es portessin a terme experiències innovadores, és a dir, l'aula del Jan i la de la Irene (tot i que posteriorment aquest fet va canviar com veurem a 120. *Plantejament del futur de la comissió d'inclusió*).

---

(623) És en aquest sentit també que un dels canvis que vam realitzar, tal i com hem exposat en aquest mateix apartat, va ser que la tutora i la MEE es poguessin reunir una hora a la setmana.

(624) La *comissió d'inclusió* és el nom que va rebre el grup d'inclusió el següent curs (2008-2009). A banda del nom hi va haver més canvis que es poden consultar a 95. *La comissió d'inclusió*.



Durant les reunions amb l'equip directiu vam estar valorant qui era la persona idònia per assumir aquesta responsabilitat i ens vàrem decantar per la Nora perquè calia algú que hagués incorporat bé el discurs inclusiu i les idees de com dur-lo a la pràctica, algú tant amb capacitat per escoltar com per argumentar, algú organitzat i capaç d'organitzar altres persones, i sobretot perquè abans que es creés la figura la Nora ja desenvolupava, com a membre del *grup d'inclusió*, quasi totes les tasques que se li van atribuir. Enteníem, a més, que oferir-li aquesta possibilitat era un reconeixement a tot el que havia estat fent fins al moment en les seves hores personals fora de l'horari escolar. No obstant això, la possibilitat que aquest paper fos assumit per la Nora no va ser tan fàcil. Un exemple n'és aquest tros de conversa que vam mantenir un dia en una de les nostres trobades de treball: “*És que té la Nora té molt bones idees eh!*” (Assessor UVic). “*No, no, potser és que la tenim molt enfeïnada, fa moltes coses. La Nora col·laborarà però no...és que a més fa moltes hores. Ja anirem anant a dinar també, que col·labori des d'aquesta hora*” (Subdirectora escola). “*És que no li podem demanar tantes coses. Se li pot dir però té l'horari molt complet*” (Cap d'estudis). “*Ho diu perquè té molt bones idees la Nora*” (Director escola). “*Sí i ganes i s'ofereix sempre desinteressadament. Si això que li plantejem casi bé ja ho fa...*” (Cap d'estudis). “*Per això! perquè és possible no donar-li una tutoria? Perquè estigui més lliure vull dir...*” (Assessor UVic). “*Ui això ho veig complicat. Perquè llavors sí que hi podria haver mal ambient. Jo no ho veig tan complicat*” (Director escola). “*Però si ho vam dir al primer claustre que les fariem rotar les tutores*” (Cap d'estudis). “*Però si es planteja el perquè?*” (Assessor UVic). “*Et diran que busques excuses. Encara que ho expliquis bé, hi ha gent... A més, no sé si ella mateixa ho voldria, perquè li faran males cares*”. “*El que podríem mirar és que fos una tutoria compartida...*” (Cap d'estudis<sup>625</sup>). Per sort tant la subdirectora de l'escola com la cap d'estudis sempre trobaven una solució per a totes les situacions.

Llegint aquestes línies pot semblar que la Nora sempre va ser la persona predestinada a ocupar aquesta posició i que per això vam lluitar tant perquè fos ella. És en aquest sentit que val la pena recollir que en realitat la Nora no va ser sempre així sinó que va fer un gran canvi en les seves concepcions i va treballar per a millorar. “*El canvi meu per mi ha sigut radical. Jo recordo la Irene al principi i és que no en feia ni cas, ni me'ls mirava aquests nens. Passava el Jan, que era a P3 però a P4 jo no recordo que hi fos. És allò que dius passaven totalment desapercibuts en tot. Però és que l'escola tampoc hi donava importància i jo reconec que no els hauria tingut mai. La Irene, recordo que jo estava amb ella i sentia que deien que aquests nens no haurien d'estar aquí, però és que jo com si fos passiva d'aquest tema. No anava amb mi. Amb aquest temps he anat canviant molt eh! (rialles) Dono gràcies perquè he après molt. Sort que he tingut la Nawal després d'aquest procés que he viscut perquè ara m'ho miro molt diferent. Si l'hagués tingut abans quan estava passiva no hauria fet res. Però és que ara ja no em sé mirar l'escola d'una altra manera, ni treballar*” (Coordinadora pedagògica<sup>626</sup>).

Inicialment les funcions de la coordinadora pedagògica no van ser redactades, i al tractar-se d'una figura nova podem dir que eren funcions que es van anar definint a mesura que s'anaven desenvolupant les experiències, és a dir, que formaven part d'un procés obert, en construcció, que era nou per a tothom; tot i així, unes directrius inicials sí que es van acordar. Aquest fet generava, en alguns moments cert malestar a la Nora perquè no sabia quines coses podien ser competència seva, si trepitjava alguna altra professional, si havia o no de desenvolupar algunes tasques, etc. “*Un dia em vaig agobiar i li vaig dir a la Margarida: mira ves amb l'equip directiu i aclariu què enteneu com a coordinadora. Perquè ja us ho vaig anar a demanar i no vau saber què dir-me*”. (Coordinadora pedagògica). “*I tenia raó perquè nosaltres ho vam deixar molt com a estar per aquí, buscar material, una mica el rol de dinamitzar una miqueta el rol aquest de la inclusió dins l'escola i potser l'haguéssim hagut de posar sobre el paper...*” (Subdirectora escola<sup>627</sup>).

Les funcions que la coordinadora pedagògica va començar a dur a terme inicialment estaven principalment vinculades a la planificació, organització i desenvolupament (amb el suport de la *comissió d'inclusió*) de pràctiques

(625)Àudio 93. Equip directiu/Sessió de treball.

(626)Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.

(627)Àudio 137. Coordinació comissió inclusió/Sessió de treball.

didàctiques, fora de les plantejades en el llibre de text, que permetessin la inclusió del Jan i la Irene a la seva aula<sup>628</sup>. La Nora ajudava en el disseny de les activitats, en la preparació del material necessari (per exemple si volíem anar a la cuina parlava amb les cuineres i es coordinava amb la mestra tutora per a la compra del material...), en la recerca de personal si calia (tant companyes que poguessin ajudar al desenvolupament de les activitats, com persones externes al centre si volíem que vinguessin a explicar alguna cosa, etc.), acompanyava les mestres fent de mestra de suport (participació directa amb els infants), substituïa a les mestres si calia perquè poguessin preparar el que els fes falta, documentava els processos<sup>629</sup>. “*Les tutores ho van agrair molt això. Sabien que sempre tenien algú allà que sempre els deia “què us fa falta? Penseu que els tutors es recolzaven molt amb aquesta ajuda perquè sabien que estaves pendent d’ara això o d’ara allò”* (psicopedagoga escola, entrevista).

A banda de tot això, encara hi havia dues tasques més que realitzava. En primer lloc, la coordinació de la *comissió d’inclusió*. Sempre tenia clares les tasques a realitzar, realitzava actes de les trobades. Assumia més responsabilitats que la resta degut a les funcions que realitzava, és a dir, que no únicament participava com la resta de mestres. En el marc de la comissió desenvolupava un aspecte molt important i és que dinamitzava el grup de tal manera que sempre resumia el que havíem tractat i casi bé mai ens deixava marxar sense prendre acords o tasques a dur a terme per a la següent trobada.

En segon lloc, la Nora, va començar a coordinar-se amb la psicopedagoga i amb l’assessor de la UVic<sup>630</sup>, ja que tots perseguíem el mateix objectiu tot i que amb rols i tasques diferents. Per tant, a partir de la creació de la figura de la coordinadora pedagògica els dilluns del curs 2008-2009 la coordinació que fins al moment realitzàvem amb la psicopedagoga es va ampliar amb la presència de la coordinadora pedagògica. Així doncs, a banda del que ja treballàvem amb la Maria (que ho podeu consultar a 55. *Una nova psicopedagoga*) s’hi afegien les aportacions de la Nora en relació a les activitats més pròpiament d’aula i a més a l’hora de dissenyar accions érem més ulls observant, més caps pensant. D’aquestes reunions emergien idees, o situacions a analitzar que la Nora organitzava i després feia extensives a la *comissió* on es repensaven entre tots. A més, la Maria i la Nora formaven un gran equip, un tàndem que es complementava molt bé ja que en cap moment s’aturaven a mirar i/o discutir a qui corresponia la tasca a fer, sinó que la feien, s’ajudaven, es tenien confiança com per dir-se allò que fos necessari i, buscaven sempre el benefici dels infants (aquest fet va provocar que en ocasions desenvolupessin tasques que no els pertocaven, és a dir, que se les intercanviaven, però sempre han manifestat que això les enriqueix ja que els donava un coneixement més global a l’hora d’afrontar determinades situacions).

Fruit d’aquesta coordinació una altra de les tasques que van començar a compartir la psicopedagoga i la coordinadora pedagògica va ser la d’enllaç entre escola i universitat, que a la vegada compartien amb la subdirectora. Per tant, es va crear com un tríode de connexió escola-universitat. La Margarida s’encarregava de mantenir l’enllaç entre la universitat i aquells elements pertanyents a l’equip directiu i els mestres, la Maria era la connexió amb tots aquells aspectes relatius a les famílies dels infants, com estaven de salut, temes relacionats amb les vetlladores i MEE, etc. i la Nora informava de les activitats que s’estaven organitzant i duent a terme a les aules i aspectes relatius a la gestió de la *comissió d’inclusió*. Disposar de tres persones que funcionaven com a enllaç a l’escola ens va permetre que el flux d’intercanvi d’informació fos molt més ampli i per tant la coordinació molt més fluida. Es van convertir en el nostre braç a l’escola.

A més, gràcies a la creació de la figura de coordinadora pedagògica i les reunions que dúiem a terme els dilluns vam poder augmentar un dels propòsits que teníem des de la universitat, que consistia en que cada vegada nosal-

---

(628)Tot i que principalment es tractava de suport a les accions didàctiques, al ser una figura tan estretament vinculada a la *comissió d’inclusió* (que es centrava en aspectes relatius a la inclusió del Jan i la Irene més amplis que la didàctica), les accions de la coordinadora pedagògica anaven sovint més enllà.  
(629)Que era quelcom que no feien mai. Aquest era un fet en què els vam insistir molt. La necessitat de fer-ho per a la reconstrucció dels processos d’ensenyament-aprenentatge, per a l’anàlisi i reflexió posterior per part dels professionals i per a la recerca que dúiem a terme ja que jo no podia estar tota la setmana a l’escola.

(630)Aquesta era una funció que ella manifestava sempre que l’ajudava molt per poder realitzar totes les altres, és a dir, que valorava molt el fet de tenir un suport en la tasca de coordinació, el no sentir-se sola, sinó embolcallada. Per a poder realitzar aquesta tasca se li va alliberar una hora dins de l’horari.

tres poguéssim anar abandonant determinades tasques i que aquestes fossin assumides per membres del col·lectiu de professionals de la pròpia escola. Els primers anys, a fi d'impregnar-me de la vida del Jan i conèixer el funcionament del seu entorn, realitzava gran nombre de tasques i assistia a totes les activitats: promovia els vincles escola-família, assistia a les entregues de notes, mantenia intercanvis formatius amb les vetlladores, les MEE i les tutores, observava els infants a l'USEE i a l'aula, etc. però amb el pas del temps tant la psicopedagoga com la coordinadora pedagògica van anar assumint, en funció de l'indole, aquestes tasques. Aquest fet, fins i tot, va modificar la dinàmica de l'assessorament de passadís ja que hi havia persones de referència al centre que realitzaven determinades reflexions i organitzaven les accions. Aquest fet era facilitador amb alguns mestres perquè mostraven una actitud positiva als canvis, però a vegades també complicava el rol de la coordinadora pedagògica perquè xocava amb les reticències d'alguns companys. *“moltes vegades el que havies de fer era baixar-te els pantalons. No era fàcil perquè estava al mig de l'equip directiu i els mestres. Era com si formés part de l'equip directiu però sense formar-ne part. Fer de coordinadora estava molt bé perquè tenia parts maques com la realització dels projectes però també va acabar tenint parts de gestió que eren complicades. Quan et toca discutir amb els companys no és agradable”* (Coordinadora pedagògica). *“Ara també et diré que algunes companyes s'hi han posat més bé perquè veuen que hi ha algú que vetlla pel bon funcionament, que té les coses clares, que en prepara d'altres, que pensa, que sempre està allà...els mestres també s'hi posen més bé”* (Psicopedagoga escola<sup>631</sup>).

---

(631)Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.

## XII. Tercer curs d'educació primària (2008-2009): la inclusió pren rumb.

---

### 85. La tornada a l'escola. I el Jan?

---

Finalitzades les vacances d'estiu, era hora de tornar a l'escola. El primer dia, la mare del Jan va venir sola, no el duia, com habitualment feia, agafat de la mà. La visita de la mare era deguda a que havia d'informar a l'equip directiu del fet que el Jan no podria assistir a l'escola aquell inici de curs. La cara de la mare denotava molta preocupació. Feia dies que el Jan havia tingut una baixada física molt important degut les medicacions. *“Des que no el mediquem normalment està bé de salut física. Però llavors quan agafa un període d'aquests tan dolents com aquest estiu l'hem de medicar uns dies. Però clar llavors queda molt aixafat”*(Mare Jan<sup>632</sup>). No tenia força, no es podia aixecar sol. Per desplaçar-se l'havien de dur amb una cadira de rodes. El seu estat anímic anava d'acord amb el físic i per tant les seves formes d'expressió havien minvat molt. Estava molt aixafat, amb el nivell energètic molt baix. Així doncs, aquell any, l'inici de curs va estar molt marcat per l'absència del Jan. Hi va haver diversos moments de preocupació ja que no sabíem com evolucionaria aquella situació. Realment no importava que vingés o no a escola, la salut del nen era allò primordial, l'important era que estigués bé.

Per sort, el Jan es va anar recuperant, i per tant mica a mica es va anar incorporant a la vida de l'escola de nou. Amb tot, el mal període de salut que va tenir a l'estiu va marcar i condicionar molt el seu estat físic al llarg del curs i en conseqüència la seva assistència a l'escola. *“No ha estat gaire fi aquest any. Amb el que li va passar a l'estiu que va tenir moltes crisis... llavors, passat el primer mes va semblar que molt bé perquè tornava agafar el ritme però cap a mitjans-finals d'octubre va començar a faltar perquè tenia moltes crisis i no dormia a la nit i havia de dormir al matí i no estava bé. Llavors potser va estar un mes que va venir dues vegades. I bé, ara (febrer) sembla que bé, va venint però ell té un ritme diferent i si li costa dormir, al matí es lleva tard i ens trobem amb això que ve després del pati. Aquest any, al no treballar la mare, suposo que s'ho poden prendre d'una altra manera. Si ell està més bé aixecant-se a les onze del matí el deixarà dormint. I jo ho entenc. Jo penso que com a mare jo també ho faria, si veus que ell està bé... amb la mare n'hem parlat i a ella li sap greu de venir tan tard o no poder venir... Un dia em deia és que fins i tot em fa vergonya trucar perquè sempre estem igual. I li sap greu el fet de no saber quan poden venir i quan no. Com a molt es va dir que de cara a l'any que ve, acordar que per exemple si el Jan a les nou no ve doncs acordar que l'horari del Jan serà a partir de les deu, per exemple. I els pares van dir que es podria mirar de fer alguna cosa així. Suposo que seria de cara al setembre i falta veure com estarà el Jan”* (Vetlladora Jan 3er<sup>633</sup>). *“El Jan ha tingut molt poca assistència aquest any, un 35-40% dels tres dies que ve aquí eh!”*(MEE<sup>634</sup>).

Quan el Jan va tornar a l'escola després del que havia viscut a l'estiu, la situació era diferent a la dels últims dies del curs anterior. A banda del fet que el seu estat físic estava minvat, tant pel que fa a ell com als seus companys tot s'havia refredat una mica. Havien passat quasi bé tres mesos des de les activitats que el curs anterior havien generat el contacte, coneixement mutu i la interacció en el marc d'aquell grup. El retrocés no va ser total ni molt menys. El Jan ja era lluny de ser aquella presència estranya que havia estat durant molts anys quan entrava a l'aula, però tampoc es respirava el mateix clima que el juny anterior. Quan s'obria la porta de l'aula i apareixia el Jan amb la seva vetlladora, es sentien diversos *“Hola Jan”*, però no era una cosa unànime, ni amb la intensitat del final de curs anterior. Hi havia força infants que no li feien massa cas, en el sentit que eren set o vuit els que oralitzaven *“Hola Jan”* i la resta només el miraven. Era una situació que distava del rebuig que havia viscut al llarg dels anys anteriors però que distava també de la inclusió plena i total com a membre del grup-classe. De totes maneres, el més remarcable i important és que tant els infants, com la tutora, com el Jan es sentien i comportaven significativament diferent, respecte als cursos anteriors, quan aquest entrava a l'aula.

---

(632) Àudio 44. Pare i mare del J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(633) Àudio 17. Vetlladora 3er i 4rt J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(634) Àudio 73. MEE I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

Com acabem de veure, quan el Jan entrava a l'aula estigués o no iniciada l'activitat<sup>635</sup>, sempre hi havia alguns infants que el saludaven. Sovint la primera persona a iniciar aquesta salutació era la pròpia mestra tutora, fet que possiblement motivés a alguns infants a fer-ho també. És important destacar que saludava al Jan i no només a la vetlladora com succeïa els cursos anteriors<sup>636</sup>. Aquest fet personificava al Jan, qui deixava de ser invisible en la seva entrada. Entrava un infant més, una persona. Si era necessari s'interrompia breument l'activitat del llibre de text que s'estigués realitzant per donar la benvinguda al Jan com a membre de l'aula. No era un problema sinó que es considerava important acollir-lo i per tant fer notar la seva presència. Això no vol dir que no hi pogués haver ocasions en les quals si la mestra estava explicant alguna cosa, per no aturar el discurs que estava duent a terme per l'entrada del Jan, seguia encara que els infants saludessin i després el saludava ella.

La situació havia canviat, i no era només qüestió que els seus companys haguessin iniciat un canvi de perspectiva en relació al Jan sinó que, quan aquest entrava a l'aula ja no es neguitejava com ho havia fet quasi sempre anteriorment. El moment de travessar la porta havia canviat significativament. Ja no entrava i cridava nerviós, ni tenia la necessitat imperiosa de començar a circular per la classe amunt i avall espernegant fent cops de cap constantment. Entrava de la mà de la vetlladora i tot seguit s'incorporava al lloc que tenia assignat. Ho feia caminant a un ritme tranquil, sense cridar, això sí, fent algun soroll bocal i espeterneç, mirant principalment al terra, sense fer força per desfer-se de la vetlladora. Es deixava dirigir a la seva ubicació en el marc d'un equip d'aprenentatge cooperatiu en el qual els seus companys l'esperaven per a acollir-lo. Quan el Jan s'aproximava a l'equip, el Cintet, el nen que seia al seu costat, sense deixar d'escoltar el que s'estava explicant, sempre li apartava una mica la cadira perquè pogués seure amb més facilitat. *“Quan arribem a primera hora i ens veuen, ja s'aixeca un i prepara la cadira perquè el Jan pugui seure i fins i tot em posen la cadira a mi allà al costat. I si s'ha de fer alguna cosa sempre també t'ajuden. Amb això molt bé”*(Vetlladora Jan 3er<sup>637</sup>). La vetlladora mai seia entre el Jan i el seu company sinó que es posava al cantó de la taula de manera que no interferia en les possibles interaccions que el Jan pogués mantenir amb els seus companys.

Un canvi important respecte l'any anterior va ser l'espai de l'aula i la ubicació del Jan en aquesta. El Jan sempre hi tenia el seu espai i per tant no era necessari que la vetlladora hagués d'anar a buscar una cadira i portar-la (evitant així el soroll que això pogués suposar). Era el seu espai dins de l'aula com el que podia tenir qualsevol membre del grup. Assistís o no el Jan a classe, aquella era la seva taula i tothom ho sabia. A més, un altre dels fets més significatius si ens referim a la presència del Jan a la vida de l'aula és que el Jan tenia a la seva aula de tercer un penjarobes ja des del primer dia de curs a fi que si pujava amb el grup-classe pogués tenir el seu espai per deixar les coses de la mateixa manera que ho feia la resta. Val a dir, que també les característiques d'aquesta aula van facilitar la seva presència. Era una aula més espaiosa que la del curs anterior, igual d'estreta però més llarga. *“Quan començava a estar cansat, l'aula permetia molt que no hagués de marxar sinó que pogués caminar per una altra zona de l'aula o fer una volta al final de la classe i tornava a seure. En realitat aquesta aula és molt millor que a la que estava l'any passat”* (Tutora Jan<sup>638</sup>). En aquesta aula hi havia la taula de la mestra davant i la porta d'entrada estava situada a la meitat, més o menys fins on arribaven els grups de taules. La taula del Jan estava situada aprop de la porta perquè quan entrés, amb poques passes, es pogués situar al seu lloc i evitar així massa moviments i sorolls més enllà dels necessaris. *“Jo vaig dir que potser pel tema de les crisis o el tema de si s'ha d'aixecar, si necessita moure's... millor a darrera. Clar es que si seiem davant, llavors havíem de passar per tota la classe, i era com que els nens es podien distreure més més, o per quan marxàvem”* (Vetlladora Jan 3er<sup>639</sup>). A partir d'on finalitzaven les taules encara restava un espai considerable per a poder dur a terme algunes activitats o bé poder

---

(635) Habitualment, a no ser que es requerís el contrari, quan el Jan arribava a l'aula l'activitat ja estava iniciada. Els motius podien ser, perquè venia a l'escola més tard o perquè ens semblava que es neguitejava molt si el fèiem pujar amb la resta del grup ja que havia d'anar forçant massa el seu ritme i/o perquè l'espai de la pujada era molt caòtic en quant a xivarri i moviment.

(636) Recordem que la mestra del curs anterior no solia saludar al Jan, només ho feia discretament amb la vetlladora, fet que enraria una mica la situació, la feia més estranya i tensa, com si no entrés ningú.

(637) Àudio 17. Vetlladora 3er i 4rt J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(638) Àudio 17. Vetlladora 3er i 4rt J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(639) Àudio 17. Vetlladora 3er i 4rt J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

estar amb el Jan amb calma i tranquil·litat.

Ens semblava interessant poder aprofitar l'espai final de l'aula per a que el Jan es pogués relaxar en els moments en els que es neguitegés, sense la necessitat de treure'l de l'aula. En aquest sentit vam iniciar una acció que (per culpa de les dinàmiques escolars en les quals ningú n'entoma la responsabilitat de forma específica) no va quallar però que hagués pogut ser molt interessant. Aquesta acció tenia la base/inspiració en el fet que un dels espais que el Jan vivia amb més tranquil·litat era l'aula de mestres. No era una aula molt gran però tenia unes butaques vermelles, molt còmodes. Sempre que el Jan hi entrava<sup>640</sup> s'hi asseia i hi romania molt tranquil. Creuava les cames com si fos un petit adult i s'hi estava una estona relaxat<sup>641</sup>. Com que vam veure que aquest comportament es repetia amb molta freqüència ens va semblar que podia ser molt interessant pujar un d'aquestes butaques a l'aula per poder tenir un racó, dins de l'aula mateix, on el Jan pogués calmar-se en els moments en els que es neguitegés. Hagués estat interessant, a més, que en aquest racó hi hagués hagut uns auriculars on a banda de seure a la butaca el Jan hagués pogut escoltar música, tranquil·litzar-se i seguir amb l'activitat uns minuts més endavant. Disposar d'un petit racó però no era només una qüestió que el Jan tingués un lloc per moure's o calmar-se si era necessari, sinó que hagués estat facilitador d'alguns aspectes més logístics. No es tractava d'ocupar-lo tot, perquè aquell era un espai molt polivalent també per fer activitats de diferent naturalesa amb el grup-classe, però sí que era necessari disposar d'un raconet per cobrir algunes necessitats. *“Per poder treballar amb el Jan a l'aula necessitem coses. Però per poder fer això necessitem lloc a la classe i jo no tinc lloc per deixar les coses del Jan. N'havíem parlat moltes vegades de que hi hagués aquest racó a l'aula i a més es va acordar. I jo vaig dir que si m'havia de quedar per pujar coses a l'aula ho faria. Però clar, el que jo no puc fer és dir trec tot això d'aquí i tot aquest racó és per nosaltres”*(Vetlladora Jan 3er<sup>642</sup>). La gestió dels espais dins de l'aula va ser complicada. Eren vint i vuit nens i a la tutora li semblava que la butaca ocupava massa espai. De totes maneres els seus companys afirmaven que *“molt bé perquè quan està nerviós ell no s'ho pot fer sol, l'han d'ajudar i a vegades va allà i seu”*. *“Un dia van fer un experiment i van fer aixecar al Jan i ell es va cansar i es va assentar al sofà que hi havia a la sala de professors”, “li agradava molt i el va treure el director”*(Companys Jan<sup>643</sup>).

Es de vital importància remarcar que durant el curs anterior hi havia ocasions en què el Jan no estava assegut a la cadira més d'uns segons, o ocasions en les quals hi havia estat alguns minuts perquè tenia la vetlladora al costat retenint-lo, però aquestes sempre acabaven forcejant per a aixecar-se. Al final de tercer curs hi havia hores en les quals havia estat assegut els seixanta minuts. Alguns dies i activitats concretes fins i tot sorprenia la tranquil·litat i serenor amb la que estava assegut participant de l'activitat. No obstant, també hi havia ocasions en què se seguia neguitejant. Dies en els que ja arribava alterat o dies en què es cansava d'estar assegut i necessitava aixecar-se i donar algunes voltes per l'aula. *“Penso que tan està bé a baix com a dalt. Crec que ell és un nen que, a estones, està bé a tot arreu. Perquè surts al pati i està bé, està a baix a l'USEE i està bé i pugues a dalt a la classe i, a no ser que l'hagis tingut tres hores i ja n'estigui fins als nassos, hi està bé. Clar també hi ha el típic dia que es passa tota l'estona esgarrapant als nens i t'has de passar tota l'estona dient “Jan això no es fa...” llavors aquell dia potser no s'ho passa tan bé... ni ell ni jo. Però llavors té aquells dies que pugem que ens assentem i està bé, saps? Ara fem coses amb l'estoig... ara fem coses amb fotos... ara els companys li diuen coses i està bé. Vaja, que s'hi sent còmode, jo penso. Fins i tot a la classe, quan ell s'aixecava de la classe per passejar i això, super bé, vull dir que passejava i com “Pedro por su casa”. El Jan necessita moments per estar a tot arreu. Pujar a la classe dues o tres hores al dia hi està molt bé. Però també necessita la seva estona d'estar tranquil. Necessita moments per tot. (...) A dalt a la classe hi hem pogut estar bastant sempre des de principi de curs. Quan va arribar a principi de curs havíem pujat i cap problema. Potser no aguantava tanta estona assegut i ens havíem d'aixecar o potser només ens hi podíem estar una hora a dalt, ara ens hi podem estar tota la tarda. Evidentment, la capacitat de*

(640) Que era molt sovint mentre va realitzar primer i segon perquè la seva aula estava a la mateixa planta i sempre que anava o sortia de l'aula hi entrava.

(641) Pensem que aquest espai li donava tranquil·litat perquè es tractava d'un espai familiar, com el que podria ser una sala d'estar d'una casa, en què no hi havia gens de xivarri ni moviments estranys i on sempre hi trobava un tros de coca i xocolata que posar-se a la boca.

(642) Àudio 17. Vetlladora 3er i 4rt J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(643) Àudio 20. Companys\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

*concentració és un quart d'hora però ens hi podem estar. Quan es cansa s'aixeca i no passa pas res, però veus, això és una cosa que hem millorat. Abans de seguida s'aixecava i ara si està cansat veus que no hi és però està assegut. I això també és important saber-se estar assegut. És una manera que ell sap que no s'ha d'aixecar i alhora no molestem tant. I els seus companys a vegades també li diuen no ara no t'aixequis Jan, veus, això és com un comportament social que també aprèn” (Vetlladora Jan 3er<sup>644</sup>).*

## 86. Una nova tutora. Una historia diferent.

---

Un altre dels principals canvis que hi va haver respecte a l'any anterior, a part de l'espai físic de l'aula (al que el Jan no va trigar a habitar-se), era la mestra tutora. Aquesta mestra, la Nínive, donava un nou aire a la presència del Jan a l'aula. No només acceptava la seva presència, permetent-li l'accés sempre que hi hagués la possibilitat, sinó que, a més, entenia que calia treballar-la, cuidar-la. En aquest sentit la Nínive va entomar la continuïtat, des de la tutoria, del treball iniciat el final de curs anterior. Va ser important que la tutora incorporés aquest treball ja que ella era la màxima responsable d'aquell grup-classe, qui hi passava més hores, qui tenia entre una de les seves principals funcions l'acompanyament del grup. Per als infants del grup-classe també va suposar un canvi que la Nínive assumís aquest treball perquè la presència del Jan ja no era allò que feien només a anglès o amb la mestra de biblioteca. Era quelcom que formava part de la vida ordinària del grup. Quelcom al que es dedicava temps (perquè la mestra tutora així ho entenia). Era important que en aquell grup hi hagués espai per a parlar de què pensaven sobre les persones, de les relacions, la interacció entre persones, de la convivència, la representació de “l'altre”, la diferència i la igualtat, etc. Mentre que en altres moments el fet que els infants es mirassin el Jan quan entrava a l'aula havia estat considerat una pèrdua d'atenció en relació a l'activitat que s'estigués duent a terme, per a la Nínive era una forma de rebre'l, d'acollir-lo a l'aula, d'estar-ne pendent, de considerar-lo un company més. Quelcom que calia aprofitar perquè permetia treballar a partir dels comentaris, plantejaments, dubtes i/o impressions que poguessin aportar els infants. Un treball que no tenia tant la finalitat d'oferir-los respostes ràpides i concretes (basades en les pròpies concepcions), sinó més en la direcció que els propis infants elaborassin les seves.

La Nínive tenia un tracte proper amb el Jan tant a la seva entrada com en la vida a l'aula. El considerava i li oferia un tracte equitatiu al que oferia a la resta dels companys. No es tractava només de saludar-lo quan aquest entrava sinó que a més hi havia diverses ocasions en les quals mentre transcorria l'activitat s'acostava a acaronar-lo per saludar-lo, dir-li coses, donar consignes als companys a fi que el poguessin ajudar, o a parlar amb la vetlladora. “*És una mica l'actitud, jo crec que aquest any la Nínive, que tampoc ha fet moltíssimes coses, però l'actitud vers al nen, ha canviat molt en relació amb la Frederica. I tots els altres, a part dels treballs que vam fer, la seva actitud. L'actitud del mestre canvia l'actitud dels nens que també és molt important*” (MEE<sup>645</sup>). És important assenyalar que a mesura que va anar avançant el curs, la Nínive es va anar atabalant per tot el que havien de fer la resta i va anar derivant la responsabilitat del Jan a la Glòria (la nova vetlladora).

Aquesta proximitat va provocar que el Jan mica a mica l'anés coneixent, fins al punt que hi havia ocasions que quan el Jan sentia la seva veu la reconeixia i posava l'orella com per escoltar-la. El mateix succeïa pel carrer, quan la Nínive el cridava o parlava amb la seva mare el Jan s'aturava i inclinava el cap posant l'orella. Es tractava d'un gest d'atenció total perquè aturava tot moviment corporal que pogués estar realitzant per restar immòbil en aquella posició.

---

(644) Àudio 26. Vetlladora 3er i 4rt J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(645) Àudio 73. MEE I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

A mesura que el Jan es va anar recuperant físicament, gradualment, es va anar incorporant de forma més continua a l'escola. Amb tot, aquells van ser moments de molta incertesa, de molta precaució. Havia passat més d'un mes. No se sabia com respondria, si recauria físicament, com aniria l'inici de la seva escolarització al CEE, com seria el retrobament amb el seu grup, com seria la relació amb una nova vetlladora (la Glòria), etc. Però, tot i estar situats en el marc de la precaució, la presència del Jan feia palesa la necessitat de tornar a treballar per a la seva qualitat de vida a l'escola. El treball iniciat el final del curs anterior s'havia refredat i així també la relació entre el Jan i el seu grup-classe. Tot i que, tal i com ja hem vist, la Nínive (la tutora) treballava la presència del Jan a l'aula de forma esporàdica a partir dels comentaris espontanis sorgits dels infants, enteníem que per a enfortir els lligams entre els infants calia un treball més sistemàtic. A més, la Nínive vivia amb preocupació la presència del Jan perquè era una realitat diària de la seva aula i per tant quelcom a tenir present, pensar i treballar, però també quelcom que l'espantava molt. *“Quan t'arriba el Jan a l'aula no saps què fer..., per sort sents el suport de la comissió”* (Tutora Jan 3er<sup>646</sup>). Així doncs, en el marc de la *comissió d'inclusió*<sup>647</sup> vam acollir aquesta preocupació i vam començar a pensar per tal de donar-hi resposta. Aquell curs, un canvi significatiu que hi va haver, va ser el fet que la preocupació de la mestra va ser recollida, treballada i la resposta concretada va ser duta a terme (no va quedar només sobre el paper com havia succeït).

Abans d'entrar directament en l'elaboració d'activitats que permetessin la participació del Jan en el treball curricular específic de les àrees, ens va semblar que calia donar continuïtat a la línia de treball encetada el final de curs anterior<sup>648</sup>, i començar amb activitats per a millorar la situació del Jan a l'aula en relació als seus companys. Amb aquesta finalitat, en el marc d'algunes hores de tutoria i també de l'hora de *dinàmica de grups* es van dur a terme a l'aula del Jan dues activitats. El fet que aquestes activitats es portessin a terme a l'hora de *dinàmica de grups* suposava que a l'aula hi podia haver tant la mestra tutora com la psicopedagoga que es complementaven per dur a terme el treball establert.

*“També aquest any s'hi va posar gent que no eren les mateixes de l'any passat. És que a nosaltres el que ens va passar va ser que una mica t'acabaves sentint a la defensiva. I aquest any no ens hem sentit mai a la defensiva sinó al contrari. Potser l'any passat al final vam tenir una entrevista amb vosaltres i això i no sé si es percebia en les nostres paraules que una mica l'escola inclusiva era molt macu des de fora però que des de dins era molt complicat i aquest any estem pensant el contrari. Aquest any ho veiem molt millor. (...) Abans el tenien allà i ja està, i en canvi el treball que heu anat fent i les directrius que has anat marcant han creat un equip i hi ha una consciència molt bona i unes ganes de treballar-ho”* (Pare Jan<sup>649</sup>).

---

(646) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(647) Al iniciar aquest curs va desaparèixer l'hora de 64. *Trobades amb les mestres amb més necessitat de suport específic*, i per tant, aquests dubtes i inquietuds que poguessin tenir les tutores dels infants amb NESE, o bé la planificació de la resposta educativa es duia a terme en el marc de la *comissió d'inclusió* que al mateix temps va passar a ser institucionalitzada.

(648) Entenim que era necessari donar-hi continuïtat per diversos motius. En primer lloc, degut al fet que els inicis de la relació del Jan amb el grup havien estat tan tensos i difícils, que no ens semblava desproporcionat seguir dedicant hores a conciliar-los i millorar les relacions interpersonals entre tots els membres del grup. En segon lloc, perquè enteníem que era una forma gradual de reprendre l'activitat i de millora de la situació del Jan a l'aula. En tercer lloc, i estretament vinculat al segon, perquè ens semblava que si la represa de l'activitat es duia a terme de forma gradual la Nínive podria viure millor la realitat de la seva aula i els possibles canvis a realitzar. En quart lloc, perquè enteníem que el reforçament de les relacions entre els infants de l'aula ens facilitaria la introducció posterior de canvis en la didàctica que permetessin la participació de tothom en les activitats vinculades a les àrees del currículum i el bon funcionament i acollida en el marc dels equips d'aprenentatge cooperatiu. Finalment, es va donar continuïtat a la línia de treball encetada el curs anterior, com a conseqüència del que havia succeït amb la tutora de segon. Aquesta no va voler dur a terme activitats ni que permetessin la inclusió del Jan al grup ni activitats que permetessin la participació d'aquest al currículum (64. *Trobades amb les mestres amb més necessitat de suport específic*). Va ser per aquest motiu que es van iniciar aquests dos tipus d'activitats per separat, quan s'havia treballat la possibilitat d'integrar-les en un sol projecte.

(649) Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.



Concretament les finalitats que perseguíem amb el desenvolupament d'aquesta activitat eren continuar amb el treball de la cohesió dels membres del grup i que els infants poguessin pensar en el Jan, és a dir, destinar un espai de temps concret per aturar-se i pensar-hi, observar-lo, "analitzar-lo", etc. Que poguessin fer una posada en comú i debat a partir de les diferents percepcions dels membres de l'aula. Que poguessin aprofundir en el coneixement i aproximació al Jan allunyant-se de la imatge de malalt que se'ls havia ofert. Aquest aspecte era important per a poder descobrir l'infant, fet que anava molt més enllà de simplement aguantar-lo tal i com sempre se'ls havia demanat. La tutora del curs anterior afirmava constantment que el Jan estava acceptat. Ella s'havia assegurat que cap infant el tractés malament, i això ho havia aconseguit a la perfecció, no obstant, no es tractava d'acceptació sinó de control. *"S'ha hagut de fer tot un treball de consciència que ja va començar l'any passat amb els nens perquè era un grup classe que, així com el de la Irene la tenien molt assumida i molt acceptada, el del Jan no. Als companys del Jan se'ls havia dit que si el Jan crida, us esgarrapa... vosaltres no feu res perquè està malalt. I era com una situació estranya que quan entrava i cridava tots estaven callats hermèticament que no podien dir res. Això no era una relació sana"*(Tutora Jan 3er<sup>650</sup>). Aquest control sumat al fet que alguns dels seus companys el miraven com a un nen més vulnerable provocava un fet molt curiós, i és que contràriament a la resta de companys, al Jan li aguantaven moltes més coses, tot. Quan el Jan passava i els arrugava el dibuix, tibava els cabells o els tirava l'estoig a terra els seus companys aguantaven estoicament sense tornar-s'hi (s'autocontrolaven). Els companys del Jan feia anys que l'aguantaven, ja que el consideraven aquell infant que només venia uns minuts a l'aula i, per tant, era relativament fàcil, però no els agradava<sup>651</sup> la seva presència perquè els inquietava, molestava. Volíem que aquesta activitat no els submergís en el silenci sinó al contrari, que els permetés expressar els seus sentiments i vivències lliurement, sense el filtre del que podia ser socialment acceptat pels companys o la mestra, en relació a com vivien la presència del Jan. A més, enteníem que era important que el deixessin de mirar com un malalt per mirar-lo com a un company més a qui acollir, ajudar i fins i tot ensenyar que hi havia determinats comportaments que no podia tenir. Calia recuperar, a partir de les activitats, el clima de tranquil·litat i distensió amb el que s'havien desenvolupat el curs anterior. Així com també els valors que s'havien posat de manifest, és a dir, l'acceptació de la diferència entre totes les persones pel que fa a les característiques i la igualtat en quan a drets. *"L'any passat ja es va començar a fer un treball de tots som diferents però iguals perquè tots tenim que ser respectats i d'entendre les diferències i aquest any al primer trimestre també es va fer un treball molt encarat aquí, era necessari continuar-lo"* (Tutora Jan 3er<sup>652</sup>).

Finalment, un altre dels aspectes que aquesta activitat contemplava era posar al corrent als infants que el Jan aquell any iniciaria la seva escolarització compartida. Era important que coneguessin la realitat del seu company i també una realitat existent a d'altres comarques com era la presència de centres d'educació especial.

Per dur a terme aquesta activitat ens va semblar que podia ser molt interessant i que la podia fer resultar més impactant, la presència del director de l'escola. Li vam demanar col·laboració i va accedir a ajudar-nos. Així doncs, un dia, mentre a l'aula del Jan es feia classe, va sonar la porta. Era el director que demanava permís a la mestra, per entrar a dir una cosa als infants. La Nínive, seguint la corrent del que havíem pactat, va fer com si no sabés de què anava l'assumpte i li va dir que clar que sí, que podia passar. Situat a davant de tot el grup, al costat de la mestra, el director va començar a explicar als infants que aquell curs el Jan a banda d'assistir a la seva escola també aniria a una altra escola més específica, i que per tant, els dilluns no hi seria. Com que les mestres d'aquella escola el volien conèixer per a poder-lo ajudar, els havien demanat la seva participació. Els va remarcar que era important

(650) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(651) Aquest fet no era molt palpable en el si de l'aula, però la mostra estava en que a les entrevistes que manteníem amb els infants (56. *Escoltem la veu dels infants*), en un espai amb confidencialitat en què es podien expressar lliurement, els companys del Jan en aquell moment feien afirmacions en aquesta línia. Aquest fet, per tant, posava de manifest la importància de les trobades que manteníem amb els infants. O bé de crear un clima de l'aula en el qual els infants es poguessin expressar lliurement i que poguessin créixer i sentir-se acompanyats amb confiança.

(652) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

la seva col·laboració. Que ells eren qui més el coneixien i que els aniria molt bé la seva informació.

Volíem fer-los sentir importants, que podien ajudar el Jan. Volíem que es convertissin en còmplices de la seva inclusió. Un cop fet l'encàrrec el director els va donar les gràcies per avançat i es va acomiadar del grup dirigint-se cap a la porta per a abandonar l'aula. En aquell moment la tutora va recollir i donar breu resposta a les qüestions inicials que la demanda/proposta del director havia suscitat entre els infants. Al cap de deu minuts, però, van seguir amb l'activitat que estaven desenvolupant prèviament a la interrupció del director. Aquell dia el Jan encara no hi era perquè recordem que les primeres setmanes d'aquell curs tenia un estat de salut molt dèbil. Uns dies després de la proposta del director, la mestra va proposar als infants que per tal de recollir de la millor manera possible la informació sobre el Jan ho podien fer a partir del dibuix d'una silueta (annex 15) que els va passar en una fulla. Tots i cadascun dels infants de l'aula havien d'escriure a la part del cap "*Què penso del Jan?*" a la part del cor "*Com el puc ajudar?*" a la part de les mans "*Què pot fer?*" i a la part dels peus "*Hi ha alguna cosa que em molesti?*"<sup>653</sup>.

Un cop recollides les respostes es va elaborar un document PowerPoint (annex 16) que serviria per a recollir i projectar a l'aula les diferents respostes que s'havien donat i per a poder-les comentar entre tots. El treball en aquesta assemblea va consistir en posar en comú amb els infants els resultats obtinguts, fer preguntes obertes que guuessin les seves reflexions, repensar com ajudar-se els uns als altres i en concret el Jan, etc. Mentre parlaven de la relació amb el Jan sortien comentaris referits a les relacions en general o bé a les relacions entre d'altres membres del grup. Així doncs, aquesta activitat va permetre, a banda de la inclusió del Jan, el treball de la cohesió de tot el grup. La Nínive explicava que: "*fins al moment no parlaven, no preguntaven s'apartaven d'ell li tenien com por degut a la seves reaccions. Quan entrava el Jan es posaven com tensos perquè el Jan cridava tirava els llibres, clavava les ungles... (...) Havien de poder preguntar el que fos, bo o dolent. Havien de dir les coses sí, però sempre de forma respectuosa. Era important poder aprendre també a poder expressar d'una forma correcta el que no m'agrada de l'altre. I hi havia preguntes en les quals jo havia de dir doncs no ho sé, m'informaré i us ho diré, o retornar-los la pregunta "per què creieu?", o poder-los donar alguna explicació. Donar-li naturalitat al tema. Els nens van fer un canvi molt gran només pel fet de poder-ne parlar...abans l'aguantaven perquè se'ls havia dit que estava malalt, a partir d'aquell moment comencen a pensar com fer que el seu company estigui millor a l'aula perquè allà tots som importants, tots som un. I tots és tots, els vint i vuit perquè no només vam parlar del Jan"* (Tutora Jan 3er<sup>654</sup>). "*Una de les coses més positives d'aquest treball és que els nens van tenir l'oportunitat d'escriure que el Jan passi i em tiri els fulls a terra em molesta. I van tenir l'oportunitat de dir el que pensaven lliurement, perquè fins al moment s'havia viscut com una mena de tabú. Amb aquesta activitat hi vam buscar les coses bones i dolentes i sobretot ens vam adonar de que no tot era dolent i que podíem fer coses perquè la normalització del Jan dins del grup fos com ha de ser"*(Coordinadora pedagògica<sup>655</sup>).

A banda del propi contingut del PowerPoint que contenia els pensaments dels infants, durant aquella assemblea van ser molts i diversos els comentaris, dubtes i argumentacions que van sorgir. A continuació en recollim alguns a mode d'exemple: "*Ell (referint-se al Jan) crida una mica i és una mica nerviós"* (annex 16, diapositiva 1) "*és que quan hi ha molt soroll no li agrada*", "*crida igual que ara però més fort. Ara està més tranquil*", "*sí però és nerviós perquè li costa molt estar quiet quan està assegut a la cadira de classe, o quan està dret*", "*quan té ganes de passejar, s'aixeca ell sol i comença a passejar*", "*sí i a vegades et tira les coses a terra*", "*sí, a mi m'agafa el full i comença a fer així*". "*(...)Abans quan es ficava nerviós tibava els cabells i pessigava, però ara no tant*", "*ell es mossegava la mà*", "*pica o esgarrapa perquè no sap com portar-se*", "*sí, perquè és bona persona*", "*però nosaltres li ensenyarem a no fer mal perquè li direm que no!*", "*sí, nosaltres li podem ensenyar coses*" (Companyns Jan). "*Quines coses li podeu ensenyar?*" (Tutora Jan). "*Les que ja hem dit*" (Companyns Jan), "*com que les que ja heu*

(653) La descripció més precisa de com es va dur a terme la resposta a aquestes preguntes en el marc dels equips cooperatius la podeu consultar a 99. *L'àmbit A*.

(654) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(655) Àudio 36. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió\_1/Entrevista procés inclusió.

dit?” (Tutora Jan), “les que ja hem escrit al full aquell” (Companys Jan), “ah ja vale però quines més?” (Tutora Jan), “a seure bé, a fer més silenci”, “a no cridar tant”, “a no fer ruqueries”, “no tibar els cabells”, “li hem d’ensenyar que pessigar no està bé i tibar els cabells tampoc”, “esgarrapar tampoc”, “no passar per sobre les feines. A vegades li explico però no sé si m’entén”, “si li expliques les coses les aprendrà”, “sí, però a vegades li parles i no t’escolta”, “li podem ensenyar a escoltar”, “a saber parlar”, “dibuixar”, “pintar”, “si fem un dibuix abstracte, segur que ell guanya”, “sí, com els de plàstica”. “(...) Escriure”, “escriure no gaire, li costaria una mica” (Companys Jan<sup>656</sup>). En un altre moment del debat també va sorgir què podien fer ells pel Jan i això és el que van comentar els seus companys: “el que puc fer jo és no tornar-m’hi”, “no cridar-li”, “no picar-lo si m’arruga el full”, “mirar de que no es faci mal”, “ajudar-lo a mirar un llibre”, “escoltar-lo”, “agafar-lo de la mà perquè no es perdi i vingui amb nosaltres”, “jugar amb ell”, “mirar d’entendre l’” (Companys Jan<sup>657</sup>).

El resultat d’aquesta activitat va ser molt ben valorat per la mestra argumentant que els infants s’havien obert molt, havien exposat els seus sentiments i pensaments, havien despertat molt més sensibilitat vers els altres companys i vers al Jan. Volíem que els infants pensessin quina era la situació del Jan a l’aula, amb el grup, i reflexionessin sobre com millorar-la i van superar amb escreix les nostres expectatives. Van descobrir que el Jan necessitava la seva ajuda per estar millor a l’aula i van adquirir la responsabilitat personal d’ajudar-lo. Aquesta sensació era compartida també amb la família del Jan. El seu pare afirmava que: “veies que quan anaves a la classe i a l’escola que no era massa acceptat. I això ha canviat moltíssim! És que no hi havia tot això d’aquest projecte i aquesta manera de treballar. Això ha acostat a ell a als nens i al revés. Aquest cop hi ha hagut resultats notables. De la manera que ho heu treballat tot doncs ha anat mot bé perquè hem notat un canvi notable en quan a la manera de comportar-se, la relació amb els nens, els nens en relació a ell. Li han perdut la por i el veuen com un nen diferent però dins del grup. I això ell ho percep” (Pare Jan). “Jo penso que ell potser moltes coses no les percep però si que percep quan està en un lloc que se l’estima, se l’respecta, se l’acull com un més” (Mare Jan<sup>658</sup>).

Aquesta activitat, a més, ens reafirmava a tots els membres de la *comissió d’inclusió* que podíem trencar el mite dels recursos que hi ha darrera de la inclusió, és a dir, que sense grans recursos podíem fer moltes coses. “L’activitat de la figura humana només és una fotocòpia, i bueno, el que va desencadenar va ser moltíssim. A vegades pensem que per a aquests nens necessitem grans recursos, polsadors, panells.... Poden ser més importants les ganes i les idees que els recursos tot i que a vegades no n’hi ha prou amb les ganes sinó que et cal assessorament perquè en tens ganes però no saps com fer-ho” (Tutora Jan 3er<sup>659</sup>).

## 89. Qui són els meus companys? El CD + el plafó.

Vistos els resultats i la implicació que els infants del grup van mostrar en la realització de l’activitat “*Coneixem al Jan, ajudem al CEE*” (88), vam voler aprofitar aquesta empenta per a fomentar la complicitat de tots els infants en la inclusió del Jan. A finals del curs anterior s’havia iniciat un treball amb activitats per a aproximar el Jan al grup, però havia arribat el moment de que els infants poguessin fer les seves aportacions directes i palpables en el treball per a crear una aula més inclusiva, i més acollidora per al Jan. Volíem que prenguessin part activa en aquest procés. L’objectiu era que els nens pensessin com fer que el Jan estigués millor a l’aula i per tant posessin en acció els processos necessaris per dur a terme una tasca d’aquesta índole (observació, empatia, elaboració d’hipòtesis, el valor de l’ajuda a l’altre, la seva consideració). Volíem convertir-los en còmplices de la inclusió, convertir-los en el millor instrument per a incloure al Jan. “Jo penso que també és molt maco pels nens fer algo per una altra persona, que no has de treure una nota ni res sinó que simplement ho fas perquè un altre estigui millor i això és molt maco”, “sí, i a més, aprenen a ajudar als altres i això és important”, “que aprenguin a pensar en els altres

(656) Vídeo 9. Companys i Jan/Projecte “Accions inclusió Jan”: Anàlisi Jan.

(657) Vídeo 9. Companys i Jan/Projecte “Accions inclusió Jan”: Anàlisi Jan.

(658) Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.

(659) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_I/Entrevista origen, procés i impacte.

*i que busquessin que ell estigués millor són grans valors. El meu s'ho va agafar molt a consciència això d'ajudar al Jan, estava molt implicat” (Mares companys Jan<sup>660</sup>).*

Tant en aquesta activitat com a l'anterior una de les principals finalitats que perseguíem era eliminar l'efecte de redistanciament entre el Jan i el grup que havien provocat les vacances d'estiu. Volíem en segon lloc, donar continuïtat al treball encetat amb l'activitat anterior. I en tercer i darrer lloc, pensàvem que podia ser molt productiu que els infants pensessin i dissenyessin un material que contribuís a que el Jan pogués familiaritzar-se amb les cares i veus dels seus companys en diferents moments del dia, és a dir, tant a l'aula, com a l'USEE com a casa. Sobretot a casa perquè era un espai en què el Jan se sentia molt còmode. D'aquesta manera, a més de poder donar continuïtat i coherència al treball de l'escola a casa, procurant que la família estigués informada del treball que es feia, es volia que poguessin, conseqüentment, fer-hi les seves aportacions i establir així ponts de coordinació. Així doncs, si el Jan podia escoltar i veure els seus companys, en un clima conegut i tranquil com era la seva llar, podia resultar molt més fàcil que els anés coneixent més, que els pogués identificar les cares i/o les veus, que els agafés confiança, que la seva presència li resultés familiar i, per tant, anés perdent tot el neguit i/o angoixa que li poguessin generar. Que allò escolar s'anés convertint també en quelcom familiar. *“El Jan canvia perquè l'entorn canvia i els nens canvien perquè l'entorn canvia. Ells veuen que els mestres canvien amb el tracte i amb les activitats i per tant ells canvien, i aconsegueixen que el Jan canviï”* (Psicopedagoga escola<sup>661</sup>). *“Home, allò<sup>662</sup> va ser... és que sense allò no haguéssim fet res, no haguéssim pogut tirar endavant. Era la parcel·la que li faltava. Que el món fora de casa li mostrés acceptació. A casa ja sempre li mostràvem, un dia rere l'altre, que l'estimàvem, que l'ajudàriem, que el volíem així... però lo mateix li faltava a fora de casa. A més, ell nota la diferència entre un nen i un adult. Per ell els nens tenen més interès que els adults. Llavors que els nens de manera lliure i voluntària li parlin i li diguin coses i el facin sentir part del seu grup, això va ser lo màxim. Sinó, continuar l'escola hagués sigut molt difícil, perquè ell hagués continuat percebent el rebuig, que ell no era d'allà i per tant hagués tingut una desconfiança. Ell no hi hagués estat a gust. (...) I que el món li hagi obert els braços, també ha fet que ell es relacionés amb el món. Abans era una actitud més de rebuig, i ara amb els nens els toca i no els esgarrapa tant. Ha après a ser-hi, abans era impossible aprendre a ser-hi perquè no hi era. Abans ell si veia un nen el primer que feia era esgarrapar-lo. Ves a saber si ho feia amb intenció d'agredir o amb intenció d'acostar-se, buscar el contacte. Però els nens automàticament fugien. Doncs si se'ls explica els motius pels quals el Jan ho fa i els nens canvien d'actitud, doncs automàticament, ell també canvia d'actitud, n'aprèn. (...) Que el món l'hagi convidat a entrar també ha vist que l'entén una mica més. No té por a relacionar-se i suposo que no tenir tanta por a relacionar-se també l'ajuda a estar més tranquil. Tu ara imagina't un nen d'un any que tothom li mostri rebuig, que tothom se'l miri raro que vegi que no va on van la majoria dels nens. Que vegi que quan està amb un grup faci coses diferents i que tothom li faci voves. Aquest nen serà d'una manera determinada, això el marcarà en la seva conducta. Per tant és exactament el mateix. Suposo que ell ho percebia molt. I això planteja-t'ho amb adults. Si a tu et ve algú de la teva edat que t'intenta agredir encara que sàpigues que té una malaltia, ostres, no aniràs allà i et mostraràs amb els braços oberts, sinó que més aviat et posaràs a la defensiva. Doncs amb els nens és el mateix. Ara, va ser explicar-los que l'havien de renyar, que el podien ajudar fent materials... i els nens..., l'actitud dels nens és alligadora. Hi ha adults que encara no ho han entès. A un adult, si veus que un nen agredeix i és un nen de 6 o 7 anys, tu ets l'adult. Tu no pots fer com ell, tu ets l'adult. Tu no pots fer la rabieta com ell, és que agredeix...has de saber reaccionar d'una altra manera si et dediques a l'educació. I mira tractant-lo d'una altra manera i fent unes altres coses ha canviat totalment”* (Mare Jan<sup>663</sup>).

Les activitats que es van desenvolupar van ser dues. En primer lloc es va elaborar un CD, que contenia un Power-Point, en què tots i cadascun dels infants apareixien i saludaven al Jan. Apareixia la fotografia de la cara de cada infant i la gravació de la seva veu. En segon lloc, i seguint una de les activitats que les mestres del CEE ens ha-

---

(660) Àudio 40. Pares i mares dels companys Jan/ Entrevista procés i impacte.

(661) Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.

(662) Referint-se a totes les activitats que es van fer per a que el Jan estigués millor a l'aula.

(663) Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.

vien comunicat que feien (i també aconsellats pel CDIAP), vam proposar als infants, que si per a acompanyar el CD creien oportú també un material tangible. Consistiria en l'elaboració d'un plafó en què hi sortissin els noms i les fotografies de tots els infants de la classe. Es volia que aquestes es poguessin enganxar i desenganxar amb "velcro" per tal que el Jan pogués jugar a relacionar els seus companys amb els noms, els pogués veure les cares, i també pogués passar llista els matins<sup>664</sup>.

Tots treballaven per a un objectiu comú que era que el Jan estigués millor dins de l'aula. A banda d'aquest objectiu compartit, implícitament tots adquirien el sentiment de pertinença al grup ja que al cap i a la fi s'estava treballant per a que tots estiguessin dins del grup, també aquell nen que havia estat sempre fora.

Tots els infants del grup hi van posar molta il·lusió, implicació i expectativa en l'elaboració d'aquest material que pensaven que podia contribuir a que el Jan els conegués. Per tant, l'activitat es va desenvolupar en un clima de benestar, tranquil·litat i amistat. Era palpable en aquest ambient que tots els infants tenien ganes de fer coses que el poguessin ajudar a estar més bé i que, a més, els agradava i motivava desenvolupar altres tipus de tasques escolars. Tot això no exclou que encara que la relació entre el Jan i el seu grup començava a fer un gir important, seguia havent-hi moments en què el Jan s'inquietava a l'aula, moments en els quals a alguns infants encara se sentien incòmodes amb la seva presència perquè puntualment encara esgarrapava, etc. No obstant, les reaccions dels companys anaven canviant. Les mirades eren diferents, ja no es tractava tant d'aquelles mirades que havien arribat a ser de desaprovació sinó que començaven a mirar-se'l amb molta menys por, com algú que no estava en una òrbita tan llunyana, com un company.

Finalment un cop finalitzada l'elaboració del material li van oferir al Jan. *"Li van fer l'entrega del regal. Sí que li havíem passat prèviament però aquell dia només va ser el fet de l'entrega del regal. Què va fer ell, llençar-lo a terra, evidentment. Però els nens no es van estranyar, li van plegar i li van tornar a donar. Estaven molt il·lusionats. Pensa que va ser la sessió amb un absolut silenci perquè clar, gravàvem. I tots esperant a veure què, com reaccionaria"* (Vetlladora Jan 3er<sup>665</sup>).

Amb el material a la seva disposició el Jan en feia ús principalment a l'aula i a casa. En alguns moments concrets a l'aula, tant la vetlladora com la MEE, usaven el plafó amb les fotos dels seus companys per a jugar a reconèixer-los. Aquesta activitat es va dur de forma més intensiva sobretot els primers dies del regal del material però es va fer servir al llarg de tot el curs. Tant una com l'altra afirmaven que hi posava atenció més o menys com a d'altres coses que li agradaven, però tampoc més especialment. Dir que el Jan hi posava atenció correspon a dir que ho mirava en intervals de cinc a deu segons seguits, que ho tocava, que hi acostava la cara. Tot i que, a vegades a l'aula era l'espai en el qual costava més centrar l'atenció del Jan perquè el nombre d'inputs que l'envoltava era molt gran. Tenia molta tendència a posar l'orella per a escoltar la veu de la mestra, o interaccionar amb el company del costat, tocant-lo, agafant-li el braç, o a aixecar-se i donar voltes per l'aula. Amb tot, al principi quan se li va oferir el material, el Jan podia estar franges de quinze-vint minuts assegut davant del l'activitat, encara que no hi prestés atenció ni molt menys tota l'estona. A mesura que va anar passant més hores a l'aula, com veurem, podia estar encara més estona assegut sense la necessitat d'aixecar-se per descarregar tensió. Podia estar al costat dels seus companys amb més tranquil·litat.

Dir que era el Jan qui feia ús del material és molt agosarat ja que sempre eren les persones que tenia al voltant qui li oferien i qui buscaven que hi interaccionés. Però en canvi si que es pot dir que reaccionava positivament i amb interès. *"Sí, torça el cap i escolta quan li poso aquell CD dels nens i el veu i l'escolta molt content. Jo crec que els reconeix. Això no vol dir que si passen pel carrer així ell se n'adoni però jo crec que sí, que les veus, sobretot les veus"* (Mare Jan<sup>666</sup>).

---

(664) La descripció més precisa de com es va elaborar aquest material la podeu consultar a 99. *L'àmbit A*.

(665) Àudio 26. Vetlladora 3er i 4rt J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(666) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

Al començar aquest curs una altra de les novetats importants que hi va haver va ser que, gràcies a la insistència dels pares, es va canviar l'espai de l'USEE. La pressió<sup>667</sup> que havia començat feia uns anys, finalment aquell curs va tenir els seus fruits. Els pares insistien molt en el canvi d'USEE com a espai perquè el que hi havia fins el moment, no estava integrat a l'edifici central de l'escola, era fred, humit i amb poca llum. Volien que el seu fill estigués en les millors condicions possibles i el tema de l'espai era quelcom molt palpable, quelcom sobre el que ells tenien un criteri fonamentat. *“Ara quan va fer aquesta baixada a l'estiu vam dir que si no li posaven una aula nosaltres no veníem a l'escola...perquè no pot ser allà tres nens, allà amb una aula que si aixecaves la mà tocaves el sostre, apartada de tot, sense lavabo, freda, limitada de tot. Llavors aquí si que vam apretar molt. I pel tema de les barreres arquitectòniques també ens vam posar molt forts. Perquè vam tenir uns “rifi-rafes” perquè no hi havia manera de desencallar el tema perquè ho havien aprovat però no ho feien mai...doncs com que aquell moment el Jan no caminava els vam dir que si teníem que seguir posant-nos a allà a aquell lloc ens quedem a casa perquè aquí ni veu els nens, si ha d'anar al lavabo ha de fer un gran trajecte, no caminava...què hi fem allà?”* (Mare Jan<sup>668</sup>).

En termes de funcionament i organització de l'USEE els resultava més difícil la valoració i conseqüent reclamació. Confiaven en les professionals de l'escola i dels serveis territorials. A més, inicialment la seva sensació d'agraïment vers l'escola per haver acollit al seu fill era tan gran i el desconeixement del funcionament de l'USEE també, que els resultava complicat no estar-hi d'acord. Però, a mesura que van anar passant els anys i la situació del seu fill no millorava, sense formalitzar cap queixa, van acabar escolaritzant el Jan al CEE, és a dir, volien provar si d'altres formes de funcionament, organització i professionals els oferien una millor resposta per al seu fill. L'única demanda que havien realitzat en relació a l'organització i funcionament de l'USEE va ser la presència de més atenció, manifestaven que els recursos que s'hi abocaven no els semblaven suficients. No comprenien com podia ser que amb les característiques que tenia el seu fill tingués les mateixes hores de MEE que d'altres infants molt menys afectats.

Així doncs, aquesta pressió pel canvi de l'USEE va acabar tenint els seus fruits principalment pel que fa a l'espai, no tant sobre el funcionament. El nou espai destinat a l'USEE era un espai ubicat a la planta baixa de l'edifici principal de l'escola. Tenia l'entrada al costat de la porta principal d'aquest. *“allà sí que hem notat diferència aquest any, abans teníem un gueto i ara estem integrats”* (Pare Jan<sup>669</sup>). En estar situat a una mica d'alçada sobre el nivell del terra, com que tenia entrada directa a l'USEE, es va haver d'instal·lar una rampa. En primer lloc, perquè la Irene anava amb cadira de rodes (i quan el Jan tenia una període dolent també), i en segon lloc, per a que la resta hi poguessin accedir amb més facilitat, com era el cas del Jan que a nivell motriu li costava molt més el pujar escales que la rampa<sup>670</sup>. Pel que fa al lavabo, quan el Jan en tenia la necessitat el tenia molt més aprop que anteriorment i amb l'accés menys dificultós.

Com que la nova USEE era una aula de les de l'edifici principal, quan el Jan arribava a l'escola o tornava del pati, podia accedir físicament al mateix edifici que la resta. Ja no es quedava en *“aquella classe petita que hi havia a baix al pati al costat del gimnàs”* que és com alguns dels infants de l'escola anomenaven l'USEE (Companyes Irene<sup>671</sup>). El mateix succeïa quan els seus pares l'anaven a buscar, ja podien estar al costat de la resta de pares perquè el seu fill sortia del mateix lloc que la resta<sup>672</sup>.

---

(667) Un dels elements que possiblement contribuïu a que finalment la veu dels pares fos escoltada va ser que el pare del Jan formava part de la fundació de la que depèn l'escola i va poder exercir també pressió des de dins de l'òrgan gestor de la institució.

(668) Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.

(669) Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.

(670) Això no vol dir que no es volgués que s'exercités també psicomotriument pujant escales, però ja ho feia quan anava a la seva aula que estava dos pisos més amunt.

(671) Àudio 5. Companyes Irene/ Entrevista origen, procés i impacte.

(672) En una entrevista mantinguda amb una mare d'una nena amb diversitat funcional, manifestava que la inclusió de la seva filla a l'escola també suposava

Aquesta aula, estava ubicada al costat de tres classes de l'etapa d'educació infantil. Per tant, el Jan no compartia el passadís amb els seus companys tot i que almenys havia passat a compartir-lo amb algú. El nou espai destinat a l'USEE era el doble de gran que l'anterior, més càlid, més lluminós. El mobiliari només va augmentar en nombre de taules que va passar a tenir-ne dues (i més grans), però l'espai per a tenir el material i per a realitzar les activitats permetia gaudir-ne molt més àmpliament.

*“És molt més gran i és un gran canvi. Si no podem sortir al pati, ens podem quedar voltant per l'USEE. Tot i així és fluixa. Jo penso que està bé però falten moltes coses, molts recursos. Clar, és molt limitat tot el que tenim a baix. És una pilota, quatre contes, un piano... Clar, llavors és una mica limitat. Pel Jan sobretot, perquè la Irene i la Nawal és diferent perquè elles estan més hores a la classe. Però clar, et quedes una mica limitat, amb el cançoner, el piano i quatre contes”* (Vetlladora Jan 3er<sup>673</sup>). Tots aquests canvis realitzats a la nova USEE havien estat importants per a la definició de l'USEE i perquè aquesta comencés a ser considerada com un element més de l'escola, al mateix nivell. Tot i així, seguia havent-hi elements d'organització i coordinació que calia reconsiderar. El canvi d'espai només havia estat una primera passa.

És important assenyalar que el nou espai per a l'USEE era també un espai polivalent. Com que disposava d'una televisió, en alguns moments era utilitzat per les mestres d'infantil per a poder anar a veure un vídeo amb els infants de la seva classe. Aquests infants ja coneixien al Jan perquè compartien el pati amb ell. I ell, no reaccionava negativament a la seva presència perquè l'activitat que duïen a terme dins l'USEE transcorria amb total silenci i llum baixa. La qüestió era que si el Jan i la seva vetlladora estaven fent alguna cosa tenien que deixar de fer-la, ja que resultava difícil compaginar dues activitats diferents dins d'un mateix espai. Era difícil compaginar la llum molt baixa per veure bé el vídeo i amb la necessitat de llum per a que el Jan pogués dur a terme algunes activitats o bé fes algun crit i s'aixequés per a moure's per l'aula o seure a terra. El fet que aquest espai fos polivalent obria un debat entre les diferents persones que tenien alguna responsabilitat amb el Jan. La vetlladora exposava que *“Aquí ja estàs dins l'edifici, l'espai és més gran. És com que algú ja sap que ets allà perquè hi ha nens que a vegades venen a veure vídeos i nosaltres també aprofitem i ens assentem allà al mig i mirem vídeos amb els altres nens. Està bé, molt bé perquè estem al mig dels nens i mira la tele i aprèn a estar. Bueno a vegades hem hagut de marxar perquè venien a veure el vídeo a quarts d'una i ell ja estava molt cansat i cridava i llavors el que hem fet ha estat anar al pati”* (vetlladora Jan 3er<sup>674</sup>). En canvi la psicopedagoga de l'escola veia la situació d'aquesta manera: *“Home aquest espai no té res a veure amb l'altre, però no deixa de ser un espai totalment compartit ara. Vull dir que no deixa de ser un espai molt ambigu perquè tant hi van els nens de parvulari, com tots com cap, com ara la fisio ara... és com anar a fer pati amb els nens de parvulari. Penso que s'hauria de reorganitzar”* (Psicopedagoga escola<sup>675</sup>). I per la seva banda la mare expressava que: *“a mi no m'importa que comparteixi l'aula amb d'altres nens, al contrari. Però clar el que no podia ser és que al principi el posaven allà i si allà resultava que hi havia nens que els convenia estar allà, llavors el portaven a l'altra aula de no se què i llavors sempre anava d'aula en aula i no sabia mai on estava. Ara allà aquella aula hi van els de P5 a veure vídeo i els d'infantil a fer l'intercanvi a l'hora de sortir però això està prou bé. A vegades veig allà que el portes al mig dia i si la Glòria no ha arribat l'asseus allà amb els més petits i veus que primer se'l miren així però després ja està dins de la colla i està allà assegut i se'ls va mirant i penso que està bé que hi hagi aquesta interacció”* (Mare Jan<sup>676</sup>).

## 91. Canvia l'espai, canvia alguna cosa més?

Pel que fa al funcionament didàctic-organitzatiu no hi va haver grans modificacions del que havia estat l'USEE

---

la seva inclusió dins el grup de mares i dins el poble. *“La inclusió de la meua filla és també la meua inclusió”*

(673) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(674) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(675) Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.

(676) Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.

fins al moment. L'aspecte més significatiu va ser l'establiment per part de l'equip directiu d'un espai de coordinació entre les tutores dels infants assignats a l'USEE i la MEE. Aquesta acció perseguia un triple propòsit. En primer lloc, que la MEE i la tutora tinguessin un espai de trobada per a programar les formes de participació del Jan en les activitats de l'aula. En segon lloc, que a través d'aquesta coordinació es pogués establir una línia coherent de treball entre l'aula i l'USEE, establir els mateixos criteris educatius. I en tercer lloc, que cada vegada més es pogués estrènyer el vincle entre el treball de l'aula i el de l'USEE per a reforçar o preparar les activitats que es feien o es farien a l'aula, encara (o també) que això suposés usar menys els PEI. És a dir, que partint sempre de les prioritats del Jan, es pogués seguir treballant, a l'USEE, les activitats que es duïen a terme a l'aula per tal que quedessin consolidades o bé que, a l'USEE, es pogués preparar i anticipar les activitats que es durien a terme a l'aula per tal que el Jan es sentís més segur.

Vist l'èxit assolit en la realització del *projecte cuiners* (59) per a la inclusió de la Irene a les activitats de l'aula (que els va permetre creure que era possible i les va motivar a provar-ho), i l'aposta clara per part de l'equip directiu, tant la MEE com l'educadora van mostrar bona predisposició a iniciar la coordinació amb les responsables de les aules on hi havia infants de l'USEE. En el cas del Jan<sup>677</sup>, tot i l'esforç de gestió de l'equip directiu, aquesta coordinació no es va dur a terme de forma intensa ni continuada. Les causes van ser certs desencontres professionals, organitzatius i personals entre la tutora i la MEE, així com també fruit de les dinàmiques i inèrcies escolars en les quals sempre hi ha alguna cosa a fer abans que treballar sobre els temes vinculats a la inclusió. Així doncs, sense aquesta via de comunicació s'hagués seguit com fins al moment si no hagués estat per la figura de la vetlladora, que al estar en els dos espais, va mantenir vives les finalitats de la proposta de coordinació. La Glòria sí que duïa a terme activitats de l'aula durant algunes de les hores en les quals estava a l'USEE, fins i tot elaborant nous materials. No obstant això, seguia sense haver-hi participació de les vetlladores a la vida social i laboral dels professionals de l'escola. Un exemple clar d'aquest fet era que potser perquè havien d'estar sempre amb el Jan i la Irene o potser perquè no els coincidia amb els horaris, però les vetlladores no estaven mai a la sala dels mestres, un espai de relació, tantes vegades d'intercanvi i organització d'activitats, un espai d'inclusió de l'equip de professionals. L'única que hi pujava de tant en tant a fer un cafè, per voluntat pròpia, era la Glòria. És important remarcar que l'acollida que les vetlladores tenien a la sala de mestres era positiva, però tampoc s'havia fet mai el gest de promoure-hi la seva presència.

Un dels canvis a nivell didàctic-organitzatiu que sí que va funcionar va ser que, també a demanda de l'equip directiu, quan les hores de MEE o educadora coincidien amb hores que el Jan podia o havia d'estar a l'aula aquestes li pujaven. Aquest fet sí que va provocar que es deixessin de fer tantes hores de les activitats programades en el PEI per procurar fer activitats vinculades a les del conjunt de l'aula. No obstant, durant totes aquelles hores de MEE i educadora que el Jan tenia assignades i que no va assistir a l'aula, es va seguir fent les activitats programades en el seu PEI. Tot i que aquesta demanda per part de l'equip directiu va suposar que el Jan anés algunes hores més a l'aula, com sempre, la decisió restava a mans de la professional amb qui estigués, qui en funció dels seus propis criteris decidia què fer. Criteris que no estaven ni molt clars ni molt definits.

## 92. No tenir una USEE pròpia.

---

Un dels aspectes fonamentals que ha condicionat directament a vegades, i indirectament la resta d'ocasions, la vida del Jan ha estat que l'escola no tingués una USEE pròpia. Que aquesta escola no tingués una USEE pròpia, amb l'afegit que aquesta era una escola concertada, ha suposat:

- A nivell de recursos i serveis de l'USEE, menys dotació i mal repartida.

---

(677) La resta de casos no els recollirem ni valorarem tot i que podem especificar que el que va succeir en el cas del Jan va ser la tònica general.



Com hem vist, el Jan disposava d'unes poques hores de MEE i educadora a la setmana. Tot i que el Jan trobés més barreres per accedir a la vida escolar i a l'aprenentatge que la resta d'infants, els recursos i serveis que rebia eren igualitaris, no equitatius. Es a dir, al haver-hi un nombre de recursos i d'hores de professionals concretes destinades a l'USEE i el repartiment d'aquestes era entre tots els infants de les USEE ubicats en les diferents escoles, independentment de les seves característiques, al Jan li pertocava exactament el mateix que a la resta, encara que les seves necessitats de suport fossin majors. A més, sovint es tractava de les hores sobrants, en el sentit que un cop repartides les hores a la resta d'escoles arribava el torn de l'escola del Jan. I, no només es tractava del repartiment de les hores de professionals per a l'USEE. Això no només passava amb l'educadora i la MEE sinó també amb la resta de professionals de suport. Un exemple que, tot i no tractar-se directament de la vida del Jan, ens reflecteix perfectament aquesta situació el vam poder recollir un dia al matí a la sala de mestres. Era al juny i, molt enfadada, una mestra, comentava amb dues companyes més, que com que la logopeda havia posat per assistir a la seva escola totes les hores a la tarda (fet que en si mateix ja la feia enfadar molt perquè comentava que el nen en qüestió a les tardes estava ja sempre molt cansat), al començar la jornada intensiva ja no vindria més a veure i treballar amb l'infant que ella tenia a la seva classe perquè a les tardes no treballava.

Aquestes situacions s'expliquen sobretot, per la posició, en quant a serveis i recursos, de l'escola concertada en relació a la pública. En aquest sentit la tutora de P5 del Jan afirmava en relació a l'administració que caldria que: *“d'entrada que es definissin. Perquè si tenim una USEE a aquesta escola perquè tenim molts casos, doncs que la donin tal com s'ha de donar, amb cara i ulls. No només unes hores. Que si tens dos nens que d'entrada tenen moltes necessitats, tens tots aquests altres que t'he explicat i algun altre que potser m'oblido, doncs que no et diguin que ja tens un mestre d'Educació Especial. I que et portin una mica de material i de gent”*(Tutora Jan P5<sup>678</sup>).

Aquest tracte diferenciat va ser el que va moure a l'equip directiu a lluitar per aconseguir una USEE pròpia. Van elaborar un projecte i un informe per a l'administració en què l'element de base era justificar que degut a les característiques del seu centre i pel fet de tenir els infants amb les afectacions més importants de la comarca els resultaven necessaris més recursos. L'administració els va denegar la demanda repetides vegades al·legant que a la comarca no hi podia haver dues USEE. Veient aquesta resposta de l'administració, es va modificar l'estratègia i es va procedir demanant, en comptes d'una USEE pròpia, que es dotés a la que ja hi havia de més professionals, que al cap i a la fi era el que es desitjava des de l'escola, professionals que es poguessin dedicar més hores a oferir resposta als infants del seu centre. Així va ser doncs, que a partir del curs 2009-2010, gràcies a la insistència d'aquesta escola, l'USEE de la comarca va passar a tenir una professional més. La insistència en la necessitat d'una USEE pròpia per part d'aquesta escola sorgia principalment a rel de la sensació de desbordament per a atendre correctament al Jan i la Irene. Entenien que amb més recursos i el suport dels serveis aquesta situació podia millorar, se'ls podia oferir una resposta més digne.

- A nivell de satisfacció del professorat:

El fet de no tenir una USEE pròpia, una ajuda directa, generava en el professorat d'aquesta escola, tal i com hem pogut veure en l'exemple del punt anterior, una important sensació d'insatisfacció. Com hem anat veient al llarg de la història del Jan, aquesta sensació entre el professorat no solament generava aquest sentiment de malestar sinó que, a més i sobretot, feia baixar molt la predisposició vers la possibilitat d'ajudar i/o d'incloure el Jan a l'aula. *“és que jo no sé com fer-ho i si les que representa que t'han d'ajudar no t'ajuden, llavors què fas doncs no el pots tenir a l'aula”*(Tutora Jan 1er i 2on<sup>679</sup>). Aquesta era una sensació molt com-

---

(678) Àudio 34. Tutora P5 Jan\_2/ Entrevista origen i procés.

(679) Àudio 35. Tutora 1er i 2on J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

partida entre totes les mestres. Però n'hi havia més: *“Ajuda? No, fatal, molt poques ganes de treballar. Això sí, avaluacions moltes, memòries moltes però amb les coses del dia a dia amb els nens, molt malament. Tenien molt poques ganes de treballar amb aquests nens. I si tu veus que una MEE o un educadora no sap què fer amb aquest nens o et diu passa el projector i jo li dic que ja l'he passat dos setmanes i llavors em diu que no sap què fer i que està despistada com jo... et cau tot a terra”* (Vetlladora Jan P5/1er<sup>680</sup>). Aquestes, a més, eren unes sensacions que es tenien també amb la psicopedagoga de l'EAP: *“ajuda poca. Els desconec molt aquests serveis. He fet una reunió amb els de l'EAP que segur que vam parlar del Jan però poc perquè vam parlar més d'altres nens. A mi mai m'han vingut a preguntar res ni m'han ofert res. La relació amb aquests serveis... inexistent. L'ajuda l'hem hagut de trobar per altres vies”* (Tutora Jan 3r<sup>681</sup>).

Aquest, no era malestar només de les mestres que havien estat, eren o havien de ser tutores del Jan i la Irene sinó que també existia entre els altres mestres que tenien contacte amb els serveis per la qüestió que fos. A més, aquesta sensació s'acabava traspasant al professorat en general, ja que en parlaven i compartien sensacions. Les mestres manifestaven que, aquestes professionals, les feien sentir com si els estiguessin fent un favor. Que entre passadissos se'ls havia dit algun cop que *“encara gràcies que hi anaven”* perquè l'USEE estava assignada a l'escola pública. Aquesta afirmació generava molts dubtes als membres de l'equip directiu i entre els mestres ja que posava en crisi el model d'USEE que des dels serveis territorials s'havia venut sempre. *“L'altra directora que hi havia abans de nosaltres va dir que s'havia dit de paraula que era una USEE compartida. Hi havia un paper però tampoc signatures ni res... ho van dir ben clar que era compartida i que era per aquests alumnes”* (Cap d'estudis). *“Això creia jo que era el model de la comarca. El dia que la vam agafar per aclarir les funcions i tot... va dir que tingueu ben clar que jo vinc voluntàriament. Clar així no et podem exigir res, i vam haver de callar”* (Subdirectora<sup>682</sup>). Això, els generava la sensació que ells no tenien USEE i que, tot i tenir les necessitats més importants, el que tenien era per *“voluntariat”*. Amb tot, des d'aquesta escola mantenien la capacitat d'aguantar. No se solien queixar o confrontar-se amb les professionals dels serveis, tot i que sí que expressaven les seves opinions.

No es tractava només del malestar pel tracte desigual que rebien com a membres d'una institució concreta, sinó que era sobretot, la sensació de no tenir cap recolzament, formació i/o assessorament en relació a com fer que tots els infants poguessin compartir aula. Com hem anat veient al llarg de la història, era quelcom compartit i reclamat per tots els mestres que s'havien trobat en la situació. *“Amb la trobada que van fer de les USEE de Catalunya amb el Departament d'Ensenyament ho vam dir que ens faltaven hores i suport i que no estaven ben atesos. L'administració ho sap i no fan res!...bé nosaltres hem de fer el que nosaltres creiem perquè el que pensi l'administració i la MEE ens ha de patinar, però et sap greu perquè ho voldries fer millor”* (Subdirectora<sup>683</sup>).

- A nivell didàctic i organitzatiu de l'USEE i de l'atenció als infants.

Tal i com hem anat veient en els dos punts anteriors, el fet de no tenir una USEE pròpia suposava diferents aspectes vinculats directament a la vida del Jan. En primer lloc, manca d'atenció i resposta a les seves necessitats. El Jan estava cinc hores a la setmana amb la MEE o l'educadora, i podia estar a l'aula o a l'USEE. La major part de les hores el tenien a l'USEE ja que si recordem els cursos anteriors, la MEE o l'educadora en algunes ocasions el pujaven a classe, però uns minuts més tard se'l tornaven a endur a l'USEE degut a la impossibilitat de tenir-lo a l'aula. La resta d'hores, en les quals no disposava de la presència de la MEE o de l'educadora, s'entenia des del model d'USEE que, hauria hagut d'estar a l'aula de referència però com

---

(680) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(681) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er i 4rt J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(682) Àudio 30. Equip directiu actual\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(683) Àudio 30. Equip directiu actual\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

que ningú sabia<sup>684</sup> com organitzar-la per tal que el Jan hi pogués ser ni tampoc com fer que hi participés, el portaven a l'USEE amb la seva vetlladora on podia passar hores senceres sense fer absolutament res. *“Que jo ja ho entenc que amb el Jan i la Irene tampoc li pots exigir a la vetlladora que sàpiga què fer si la tutora tampoc s'hi fica, però... organitzat d'aquesta manera es passa el dia a l'USEE”* (Coordinadora pedagògica<sup>685</sup>). *“El problema és com gestionen les hores. Perquè els casos de les altres escoles no eren ni de bon tros tan greus com els d'aquí i aquí què ens donaven... deu hores d'USEE? I a repartir entre els dos.”* (Vetlladora Jan P5/1er<sup>686</sup>). En segon lloc, aquest model d'USEE, suposava que sent la MEE i l'educadora externes al centre, era molt més costosa la integració del seu treball a les línies generals de centre. En tercer lloc i amb un caràcter vinculat al segon, era també difícil que la MEE dugués a terme l'hora de coordinació amb les tutores tot i que des de l'equip directiu s'havia establert uns espais per fer-ho. Aquest fet suposava, per tant, que no hi hagués continuïtat i en ocasions ni coherència del treball de l'aula a l'USEE ni tampoc en el sentit invers. Suposava que l'aula i l'USEE fossin dos mons a part i molt distants.

En quart lloc, el fet que la MEE i l'educadora només anessin a aquesta escola unes poques hores setmanals, no només no suposava continuïtat entre el treball de l'aula i el de l'USEE sinó que no suposava continuïtat tampoc en el treball intern de l'USEE. Venien a l'escola, feien la seva hora de sessió i se n'anaven. Aquest fet, al mateix temps suposava un altre element fonamental que era el baix nivell d'implicació. Arribar a una escola i marxar al cap d'una hora dificulta la implicació en el treball a fer amb els infants, amb l'escola, en l'elaboració de materials, en l'elaboració d'un projecte d'inclusió a les aules dels infants de l'USEE, etc. *“Poc compromís amb nosaltres. I et fan sentir molt sola perquè tu busques el reforç amb elles perquè en principi són les persones que te l'han de donar i no hi contes perquè ja saps que no hi pots contar. Fan la seva hora i se'n van”* (Tutora P5<sup>687</sup>). *“Que les noies que ho fan, si venen, ho fan bé. Però avui perquè tenen reunió, demà perquè han d'anar a no sé on, l'altre perquè no sé què... de les quatre o cinc hores de la USSE et quedes amb dues. Que ja et dic quan venen molt bé però no són constants”* (Tutora Jan 1er i 2on<sup>688</sup>). *“Jo no sé si hi ha un horari molt ben determinat “avui tinc una reunió i no puc venir-los a buscar” saps allò que no està com molt ben estructurada ni seguida. Jo ja sé que tothom ha de ser molt flexible, però entre poc i massa. A mi d'entrada el que no m'agrada és això, avui vinc, demà no vinc, no hi ha una planificació per dir-ho amb una paraula. Si aquesta planificació hi fos, jo diria que bé, que ho fan bé”* (Tutora Jan P4<sup>689</sup>).

En cinquè lloc, no disposar d'una USEE pròpia i que per tant les professionals no formessin part del centre suposava que fossin com una república independent i que adoptessin criteris propis i prenguessin decisions al marge de les establertes des del centre (com pot ser si pujar el Jan a l'aula o no). *“Mentre són a infantil veig que poden aprofitar moltes coses. A una classe a la que la Frederica està preguntant taules o que els mestres han de començar a llegir, clar, el mestre té aquest neguit. Joestic d'acord que el nen aprofiti una plàstica, una música fins i tot, però les altres...és que ni fent canvis perquè els continguts han de ser els mateixos. I fins i tot per aquests nens tan plurideficients, per molt que canviïs les metodologies, això t'ho aprofitarà un nen amb un síndrome de down però amb aquests nens no ho sé”* (Educadora<sup>690</sup>).

En sisè lloc, no disposar d'una USEE pròpia suposava també que els criteris en relació a quins infants atendre i quantes hores, vinguessin donats de forma exterior al centre, perdent aquest tota l'autonomia de decisió i gestió sobre la utilització del recurs. Cada inici de curs, la MEE, l'educadora, i en aquest procés s'hi sumava també la psicopedagoga de l'EAP assignada al centre, arribaven a l'escola i els comunicaven

---

(684) A més, ni la MEE ni l'educadora ni els serveis territorials no oferien ajuda al centre per pensar com fer efectiva aquesta presència, ni tampoc els ajudaven directament fent-ho ells.

(685) Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.

(686) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(687) Àudio 34. Tutora P5 Jan\_2/ Entrevista origen i procés.

(688) Àudio 35. Tutora 1er i 2on J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(689) Àudio 29. Tutora P4\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(690) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

quin seria el seu horari d'atenció al centre, quins infants atendrien i perquè, i quantes hores a cadascun. Per tant, els criteris eren externs al centre, variables cada any i poc negociables. Habitualment, en els criteris, s'havia prioritzat que els infants (de cada escola d'aquelles que compartien l'USEE) amb les afectacions més importants i qui per tant requerien més suport fossin els que disposessin del màxim d'hores possibles de MEE i educadora. Però aquesta tendència va començar a sofrir un canvi gradual a partir del curs 2007-2008 arribant al punt més àlgic el curs 2009-2010, moment en el qual el criteri va passar a ser prioritzar aquells alumnes considerats amb dificultats per l'aprenentatge que poguessin tenir el màxim d'accés al currículum. Així doncs, ni el Jan ni la Irene entraven en aquesta categoria i per tant van començar a perdre hores d'atenció per part de les professionals. Com que estarien menys hores amb ells, *“van dir que a principi de curs farien un curs d'estimulació a aquestes vetlladores perquè ho poguessin aplicar al Jan i a la Irene i que elles dedicarien més els seus esforços i hores amb els alumnes que poden accedir al currículum”* (Coordinadora pedagògica<sup>691</sup>). Dels comentaris entre passadissos vam extreure que la raó d'aquest canvi era que tant la MEE com l'educadora s'havien cansat d'estar amb el Jan i la Irene perquè no progressaven i que preferien invertir hores i treballar amb infants amb els que veiessin més resposta i aprenentatge curricular. Que el Jan i la Irene ja tenien vetlladora. Aquesta mena d'abandonament però no era quelcom només de la MEE i l'educadora sinó que era una cosa general de tots els serveis. *“El Jan només té fisioterapeuta. La logopeda va dir que no trauria hores de nens que parlen per fer amb el Jan perquè molt difícilment el Jan podrà dir mai alguna cosa. El que sí podia fer són reunions una mica d'assessorament a nosaltres i a casa”* (Vetlladora Jan 3er<sup>692</sup>).

Aquest fet a més, va generar una certa tendència segregadora, ja que infants que habitualment estaven a la seva aula van començar a ser apartats, desplaçats del seu grup de referència per a assistir a l'espai de l'USEE. Tot i que és important remarcar que amb aquests infants no es tractava d'un emplaçament diari (com el Jan i la Irene) sinó a hores concretes. Així doncs, l'USEE cada vegada tenia assignats més infants i en canvi els que més ho necessitaven eren cada vegada més abandonats. Davant d'aquesta situació la psicopedagoga i la coordinadora pedagògica van reaccionar enèrgicament, però la resposta que van rebre va ser que aquests eren els criteris per a aquell curs acadèmic. *“Em sorprèn molt això que els criteris es vagin bellugant d'aquesta manera. És molt fort perquè un any són d'una manera, un altre any són d'una altra i tot a conveniència de què?”* (Psicopedagoga escola). *“Jo recordo que la MEE em va venir a dir que a partir d'ara no agafaria tant a la Nawal perquè havien decidit agafar més els altres. I jo li vaig dir que ho acceptava però que no hi estava d'acord. I ella em va dir que si no hi estava d'acord és així, que venia. Però en cap moment em va dir que ho dictés el Departament d'Ensenyament. Jo crec que són demandes seves que amb l'EAP decideixen i les passen per inspecció i ja està”*(Coordinadora pedagògica<sup>693</sup>).

Un fet vinculat a l'augment d'infants que havien de ser atesos a l'USEE va ser la dificultat per organitzar les hores. Això va provocar situacions d'extrema manca de consideració educativa, o si més no situacions basades en unes concepcions organitzatives que deixaven totalment de banda els infants. És a dir, que al haver-hi més infants i les mateixes hores de professionals disponibles, en les reunions per a decidir quins infants anirien a l'USEE sorgien situacions com la següent. En una reunió en la qual, com hem explicat, la psicopedagoga de l'EAP, la MEE i l'educadora, informaven a la cap d'estudis i la psicopedagoga de l'escola, de quins serien els infants atesos i quantes hores van sorgir les següents converses: *“Li hem posat N2 a la Lorena perquè perquè de rebot puguem atendre a la Cristina”* (MEE). *“Bueno la Lorena s'haurà d'atendre perquè té dictamen i ara passara a primer el Manel amb un desnivell bastant...bastant desnivell! I per tant també s'haurà d'atendre...”* (Psicopedagoga EAP). *“Bueno el Manel encara s'ha de valorar...”* *“Tot i que si aquestes dues repeteixen llavors es trobaran a primer amb el Manel a primer, llavors es podran beneficiar els tres”* (Psicopedagoga EAP) *“Sí, hi podríem ajuntar els tres”* (MEE). *“Bueno de*

---

(691) Àudio 141. Coordinació comissió inclusió/Sessió de treball.

(692) Àudio 17. Vetlladora 3er i 4rt J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(693) Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.

moment no s'ha plantejat que repetixin...jo no ho he sentit pas" (...). "Clar, si el Manel, la Lorena i la Cristina fan primer els tres anirà molt bé perquè són sis hores pels tres" "i llavors es pot fer un pack" (Educatrice) "es pot fer un pack de treure'ls de l'aula, o fer quatre fora dos a dins...llavors ho hem de mirar amb els tutors" (MEE<sup>694</sup>).

Finalment, tot i no ser una conseqüència directa de no tenir una USEE pròpia, però sí sent una qüestió referida al model comarcal cal referenciar el procés d'escolarització d'infants que hi va haver en un moment donat. Voldríem destacar aquest fet perquè van ser moltes les coses que sumades van anar tenint incidència en el grau d'atenció que es podia oferir al Jan i també a la Irene. Iniciat ja el curs acadèmic 2008-2009 la comissió d'escolarització es va reunir perquè havia arribat una família a la ciutat amb una filla, d'edat primerenca, que tenia una afectació semblant a la de la Irene. Per tant, calia decidir a quin centre s'escolaritzaria. Tot i que hi havia la possibilitat que anés a l'escola pública, des de la comissió d'escolarització es va decidir que aquesta nena també anés a aquell centre. Per tant, hi va haver un moment durant aquell curs que aquella escola va passar a ser la que concentrava els tres infants amb afectacions més importants de la comarca. La vetlladora del Jan de P5/1er afirmava al respecte que: "És que no els interessa tenir els xungos a la pública per això poden dir que ho fan tan bé" (vetlladora Jan de P5/1er<sup>695</sup>). La reflexió que feia de fons però era que si a efectes de matriculació eren com la pública, a efectes de tracte dels serveis i dels recursos també ho haurien de ser.

### 93. Jan i USEE, va desapareixent la sinonímia?

---

Jan i USEE han estat sempre dues paraules que han anat estretament vinculades. Però aquell any havien canviat coses. Tot i que el Jan seguia estant a l'USEE, la visió general havia canviat. La seva tutora afirmava que: "Em costa molt d'imaginar com se sent quan està a l'USEE però penso que s'ho passa millor a l'aula. Per tant quan no hi és se n'adona. En el moment que el tens molta estona a baix amb una aula amb la Irene, que la Irene de sons i tot això res de res, crec que és més aprofitable una hora dins la classe amb els altres nens encara que no faci res i només li diguin "aquest nen que parla és el Marc, o aquesta nena és la Berta" és més aprofitable que dues hores d'estimulació a baix a l'USEE" (Tutora Jan 3er<sup>696</sup>). Una idea que era força coherent amb les dels seus companys de classe que quan els vam demanar que si el Jan pogués triar on anar tots, absolutament tots, van afirmar que: "voldria venir aquí a la classe amb nosaltres. Ens coneix millor a nosaltres". "Vindria amb nosaltres perquè fem coses per ell, l'acompanyem, l'ajudem", "perquè és de la nostra classe i si no hi és no hi som tots". "Estar a l'USEE ho deu trobar una mica avorrit perquè no està amb nosaltres, si hi hagués més gent li agradaria més, li agrada estar amb gent, està més content". "Jo no vull que estigui sol en aquella aula tan petita de baix al pati." (Companys Jan<sup>697</sup>). Per la seva banda, la psicopedagoga que ja feia temps que analitzava la situació del Jan a l'USEE, afirmava que: "Crec que es sent tancat perquè el tenen molt marcat. Ell necessita la relació amb els altres nens. En el moment que la relació ha aparegut, el Jan ha millorat en molts aspectes i ell pot experimentar amb el que l'envolta. A l'USEE està com aïllat. També hi ha el treball que s'ha fet però és que ara els nens l'ajuden molt. Quan ell està rodejat de nens i només que n'hi hagi un que li faci alguna cosa ell ja s'està quiet i escolta. Ell està content i ho veus a la seva cara. És que l'USEE és un aïllament que hi ha moments que per la fisio o per altres coses va bé però han de ser els mínims perquè és com una mena de bombolla. És com un món a part o una gàbia que d'allà només en pots sortir en el moment d'anar al WC. El Jan ha despertat en el moment que la relació que té tothom amb ell canvia. La manera que el tracten." (Psicopedagoga escola). La coordinadora pedagògica hi afegia que: "és que l'USEE no hauria de ser per tancar-hi els nens tot el dia, sinó un lloc on trobar suport, a més se'n diu, Unitat de Suport a l'Educació Especial. És que els nens allà hi estan i s'hi senten sols. És

---

(694) Àudio 96. MEE, Psicopedagoga EAP, equip directiu/ distribució hores USEE.

(695) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(696) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(697) Àudio 21. Companys\_J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

*com molt trist. I en canvi si vas a l'aula i veus que quan un diu una cosa, l'altre es mou, reacciona, penso que si més no, hi ha interacció, les cares que fiquen el Jan i la Irene són diferents. A més a l'aula aprens a estar al món. Perquè si t'aixeques a l'USEE i no hi ha ningú, doncs no passa res, però si t'aixeques i et diuen que toca seure o toca això o allò perquè estas a l'aula, canvia. (...) hauria de ser diferent. Estan escolaritzats a l'aula ordinària i van a l'USEE. No estan escolaritzats a l'USEE i van a l'aula ordinària. Si no sembla com el CEE en petit. Fas la compartida amb l'USEE. Però penso que això també és culpa nostra, de l'escola, no només de l'USEE. Penso que com a escola tenim un replantejament fort aquí” (Coordinadora pedagògica<sup>698</sup>).*

Un element molt significatiu en relació a la sinonímia de Jan i USEE no va ser només el canvi de percepció que moltes de les persones que l'envoltaven havien realitzat sinó també que quan els dilluns arribàvem a l'escola l'USEE estava buida. Durant els anys anteriors, sempre que arribàvem a l'escola aquell espai que era considerat l'espai de la Irene i el Jan sempre els feia honor perquè sempre hi eren. A mesura que la seva situació va anar canviant van anar perdent aquest “honor”.

#### 94. Ha canviat què es fa a l'USEE o només les parets?

---

Aquell any, el Jan havia realitzat una millora en general. Estava més tranquil, coneixia millor les persones que l'envoltaven, aquestes estaven més atentes a ell, etc. Això era sinònim del fet que estigués on estigués estava millor. Aquest era el cas també de l'USEE. Quan el Jan estava a l'USEE amb la seva vetlladora ja no es neguitejava tant. Que el Jan estigués millor a l'escola en general també va ser gràcies al tracte que la Glòria li oferia. Seguia tenint reaccions de refús o de no tolerància quan es pretenia que fes una activitat que ell no desitjava, però no era als nivells dels anys anteriors. També podia passar que tingués un mal dia, però no era tan habitual. *“Tant a dalt com a baix, quan té el dia d'esgarrapar, tant esgarrapa a dalt com a baix com al pati. Quan té el dia d'estar super bé, super mimós, tant et farà petons quan està a dalt, com a baix com... ell està igual a tot arreu. Si està bé, bé, i si està malament, malament. Quan està cansat tant és a dalt com a baix perquè malament, però sí que és veritat que aguanta més i que pel que m'han dit no és com l'any passat”*(Vetlladora Jan 3er<sup>699</sup>).

Un altre dels fets significatius que havia canviat eren el tipus d'activitats que hi duia a terme. Tot i que en determinats moments seguia fent coses del seu PEI, perquè estava amb la MEE o perquè a l'estar tantes hores a l'USEE en realitzava algunes amb la seva vetlladora, però la tònica havia canviat. El PEI ja no era l'única cosa a fer a l'USEE, sinó que s'havia treballat amb la vetlladora per vincular el treball de l'aula i el de l'USEE. Així doncs, la vetlladora a partir del que s'estava fent a l'aula havia elaborat alguns materials per treballar també quan estiguessin a l'USEE. A més, amb la Glòria ja no passava tantes hores cremant temps perquè aquesta no li permetia, o buscava sempre alguna cosa a fer. *“Normalment el dia a dia pugem a classe, hi estem estones i llavors baixem, esmorzem tranquil·lament, sortim al pati, cantem, fem pessigolles, expliquem contes, el conte del projecte que fan a classe, juguem amb la caixa amb les tires que fan soroll, treballem les rutines, els hàbits... Fem coses i també hi ha estones que el deixes fer. (...) també et dic a baix quan estem sols es concentra més que a dalt”* (Vetlladora Jan 3er<sup>700</sup>). Tot i que la gran majoria d'elements estructurals de l'USEE no havien sofert cap tipus de modificació, com acabem de veure hi va haver canvis. Gran part d'aquests canvis, però, estaven estretament vinculats a la persona de la Glòria. És a dir, que va variar el tracte personal que ella li donava, tranquil i suau, estant pendent d'ell totes les hores que hi estava, fent les activitats amb més estona i paciència si calia, fent altres tipus d'activitats, procurant vincular, afavorir les relacions, treballant continguts de l'aula, etc. La Glòria va suposar una de les principals millores de la qualitat de vida del Jan a l'escola.

---

(698) Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.

(699) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(700) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

“Lluny de l’imaginari tan comú  
del treball solitari i aïllat de tot i de tothom  
de qui investiga, concebem els espais de formació,  
recerca i pensament com a moments  
de treball en relació”  
Lloret i Gómez (2007, p.1).

## 95. La comissió d’inclusió.

A finals del curs anterior (2007-2008), com en el cas de *la coordinadora pedagògica*, es va aprovar la creació de la *comissió d’inclusió*. La *comissió d’inclusió* és el nom que es va atorgar a la forma institucional del *grup d’inclusió*. Tal havia estat l’èxit<sup>701</sup> de les accions empreses des del *grup d’inclusió* el curs 2007-2008 que finalment l’equip directiu va accedir a crear un espai dins de l’horari escolar per a aquest grup de treball. Aquest reconeixement per part de l’equip directiu a la feina que s’havia dut a terme des del *grup d’inclusió* va suposar, a més d’això, institucionalitzar un òrgan que s’havia creat de forma independent, i una forma de fer visible a nivell de centre una marcada tendència (tot i que després va rebre queixes). En certa manera l’equip directiu va delegar a aquesta *comissió* la gestió dels temes relatius a la tendència inclusiva de l’escola (que era quelcom que havia iniciat amb el *grup* i que es va completar amb *la comissió*). Aquest encàrrec es va concretar en dues funcions. En primer lloc, anar definint la línia de centre vers una escola més inclusiva i les accions necessàries per anar-hi avançant<sup>702</sup>, i, en segon lloc, seguir amb la funció principal del *grup d’inclusió*: analitzar, reflexionar, organitzar i dur a terme accions per a la millora de la inclusió i de la qualitat de vida del Jan i la Irene, i paral·lelament oferir suport a les mestres tutores d’aquests infants<sup>703</sup>.

El fet que el *grup d’inclusió* hagués estat els fonaments per a la creació de *la comissió* feia que existissin moltíssimes semblances, però també mantenien certes diferències.

El <i>grup d’inclusió</i>	La <i>comissió d’inclusió</i>
L’origen va sorgir de forma espontània, casual (tot i que també causal).	L’origen va ser planificat. Va ser constituïda, i consolidada des del primer dia.
Només va poder aconseguir la participació de la tutora de la Irene.	Es va pensar i organitzar per a fomentar la participació de les tutores dels tres infants que necessitaven més suport (a banda del Jan i la Irene aquell any es va matricular a P3 la Nawal que era una nena d’origen marroquí amb mucopolidosis II i III).

(701) Quan parlem d’èxit ens referim a la resposta tan positiva dels infants a aquestes accions, a l’efecte inesperat que aquestes van suposar en la confiança dels membres del *grup d’inclusió* i al fet que un conjunt de pares manifestessin explícitament a l’equip directiu l’acord i suport als canvis que s’estaven realitzant al centre (sobretot per a l’ús de l’aprenentatge cooperatiu i els projectes), a més del reconeixement públic i científic que es va rebre en la presentació d’aquestes experiències en el marc del V Congrés d’Universitats i Educació Especial: «Educació inclusiva, interroguem l’experiència» celebrat a Vic el 13 i 14 de març de 2008.

(702) Que si recordem a 52. *Un context de col·laboració: Consultoria/Assessorament a l’equip directiu*, era una de les seves preocupacions quan es van adonar que no ho eren i que aquest era el model d’escola que volien.

(703) En un inici va ser constituïda d’aquesta manera perquè la *comissió* derivava del *grup d’inclusió* i el *grup* havia nascut amb aquesta finalitat. Ho unificàvem tot sota una mateixa funció perquè enteníem que dur a terme accions per a la millora de la situació de certs infants no podia anar desvinculat d’una acció paral·lela que fos donar suport a aquelles mestres que els tenien a l’aula. Aquestes mestres vivien una realitat més complexa i per tant requerien més ajuda.

(704) No es tractava de que es volgués prohibir l’entrada a ningú però no hi havia la possibilitat d’alliberar la mateixa franja horària a tothom i per aquest motiu es van haver d’establir els criteris de prioritització.

La participació era voluntària.	Les tutores tenien el deure d'assistir-hi.
La participació era oberta a tothom. Tothom que que disposés de l'hora de dinar per reunir-se hi era benvingut. Fins i tot gent que no pertanyés a l'escola.	Es van establir criteris per a definir qui la conformaria <sup>586</sup> (les tutores dels grups d'aquests tres infants, la subdirectora del centre, la psicopedagoga, la MEE del centre, la coordinadora pedagògica (que era també tutora de la Nawal), el formador de la universitat, i quan era possible alliberar-la, alguna vetlladora).
Es reunia a l'hora de dinar. Amb tot, <i>la comissió d'inclusió</i> va sumar, és a dir, no va substituir mai <i>al grup</i> ja que vam seguir trobant-nos per dinar. Hi va haver dues mestres que no havien pogut ser alliberades de l'horari per poder participar a <i>la comissió</i> i sempre manifestaven la necessitat i voluntat de seguir participant <i>al grup</i> , i així ho van fer.	Disposava d'un espai alliberat dins l'horari escolar. Era els dilluns a primera hora de la tarda. Els dilluns era el dia que hi podia assistir el formador de la universitat i a més permetia pensar possibles accions a dur a terme al llarg de la setmana.
Les característiques principals d'aquest <i>grup/comissió</i> van ser que tothom volia la inclusió perquè tothom hi creia, hi lluitaven i els agradava fer-ho, tothom hi aprenia, tothom hi treballava amb molta humilitat i tothom s'hi divertia.	

Taula 2

Tant per a la psicopedagoga com per a la coordinadora pedagògica el fet de tenir una hora dins de l'horari escolar suposava *“sobretot reconeixement de dir que és una cosa important i hem de lluitar. A partir d'aquí és molt important perquè entra gent nova com la tutora de la Irene (a 5è) que potser no podia venir a dinar però s'entén que hi pot haver més gent a dins la comissió que no siguin només els que anem a dinar. Tot i que hi ha gent de la que anem a dinar que no està a la comissió. És que sinó sembla que sigui una secta com ens deien. De rebot també va entrar la paral·lela (de la tutora de la Irene)”* (Coordinadora pedagògica). *“I la Tània (paral·lela de la tutora del Jan), per exemple venir un dia que en el fons allà el que fèiem era parlar, intentar donar idees. A ella també sempre diu que li va anar molt bé. (...) Que la gent pogués entrar i veure el que es feia era important”* (Psicopedagoga). *“I donar importància o escoltar la gent. La Tània penso que es va sentir molt recolzada quan va entrar a la comissió, i li vam dir que t'està quedant molt bé. Estava fent una cosa que molta gent li deia que estava fent molt bé i això et fa sentir molt bé perquè et valoren la teva feina. (...) Però bé, al ser un procés nou es va muntant i es va avançant de mica en mica. Quan comences ho vas definint.”* (Coordinadora pedagògica<sup>705</sup>).

El treball que realitzàvem en el marc d'aquesta *comissió* per a intentar millorar la inclusió al centre, la vida del Jan, la Irene i la Nawal, i a més ajudar a les tutores d'aquests infants, era de molt diferent índole. La base de les trobades quan es tractava de donar resposta al Jan era l'ús dels procediments i directrius que hem vist a 54. *Una forma d'aproximació i transformació de la realitat*, és a dir, que partint de les diferents fonts de les persones que érem allà, recollíem el màxim d'informació del màxim d'àmbits possibles de la seva vida que ens permetessin hipotitzar determinades accions. Valoràvem les possibilitats que tenien de dur-les a terme i, si ens era possible, les executàvem, tractant sempre que la resposta fos el màxim de coordinada (entre les persones de l'escola, entre l'escola i la família i entre l'escola, la família i el CEE). A banda de l'ús d'aquestes *directrius*, realitzàvem altres accions. Ens formàvem amb l'ajuda d'agents externs com, per exemple, la mestra de l'escola de música (que provava un tipus d'estimulació concreta amb el Jan a través de diferents instruments i objectes), o les MEE externes

(705) Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.



(amb la coordinació que fèiem<sup>706</sup>). Dissenyàvem també propostes de material i en alguns casos l'elaboràvem. Visualitzàvem altres experiències i les analitzàvem. Ens presentàvem entre nosaltres el funcionament de les pròpies experiències per a repensar-les i realitzar noves propostes o consolidar-les. En ocasions jo realitzava accions de caràcter més formatiu com, per exemple, sobre experiències que havia viscut a Itàlia. Procurava sempre apropar-les a la seva realitat o partir de les seves per a teoritzar sobre alguns aspectes, i per a la realització de noves propostes.

Debatíem moltes hores i calia sempre argumentar les respostes, tot era deliberat. Menys en la creació dels projectes en què permetíem l'entrada de la imaginació i l'espontaneïtat. Quan dissenyàvem els projectes enteníem la llibertat de proposar idees com un valor, sense cap tipus de filtre o barrera perquè podia ser aquesta l'origen del que, amb la deguda maduració, es convertís en una gran idea. El procediment que seguíem per al disseny dels projectes era sempre el mateix. Partint dels continguts que la tutora pensava inicialment que volia treballar fèiem una brainstorming sobre què podíem organitzar per a treballar-los. Iniciàvem amb el treball d'aquests continguts però era l'anar avançant en el desenvolupament dels projectes allò que moltes vegades ens suggeria noves idees cap a altres continguts de la mateixa àrea o d'altres àrees. També podia succeir que el procediment fos al revés, és a dir, que si sorgia una idea o una proposta (aprofitàvem també propostes externes, ja fossin de persones o institucions) que ens semblava que podia ser molt engrescadora, l'aprofitàvem i a partir d'aquella pensàvem quins continguts i competències treballar.

Les accions que realitzàvem en el marc de la *comissió* específicament per donar suport a les tutores (eren molt semblants a les que vàrem realitzar en els inicis de l'experiència per intentar captar mestres que volguessin fer canvis) consistien en animar a les mestres i ajudar-les a planificar i dur a terme les activitats plantejades. L'ànim i l'ajut en la planificació encoratjava les mestres a superar aquelles accions que a priori consideraven molt difícils. Aquest fet que provocava que sovint fessin afirmacions com: *“és que ara sí que li veig les possibilitats però abans...ffff...semblava impossible”* (Tutora Irene 5è<sup>707</sup>), *“és que estas aquí (referint-se a la comissió) et sents molt recolzat per tenir una nena així, però quan ets a l'aula...”* (Tutora Irene 5è<sup>708</sup>) *“és que sense l'ajuda de la comissió jo no me n'hagués pas sortit tota sola”* (Tutora Jan 3er<sup>709</sup>) *“lo bo és quan pensem en aquest nen i què podem fer, com ho podem fer, i mirem això i provem lo altre i és un continu pensar... són moments molt interessants... tot i que també n'hi ha hagut de frustració”* (Tutora Jan 3er<sup>710</sup>).

En el moment de la creació de la *comissió* per a la inclusió, no es va institucionalitzar només *el grup d'inclusió* sinó que indirectament també rebien el reconeixement certes pràctiques per a garantir la presència i participació del Jan i la Irene a l'aula. Així doncs, a partir d'aquell moment, l'equip directiu va suggerir a les parelles de les tutores d'aquests infants que portessin a terme de forma coordinada els mateixos projectes. A la *comissió* regularment només hi assistien les tutores del Jan, la Irene i la Nawal. Aquestes eren les encarregades de coordinar-se amb les parelles i consensuar finalment les accions a emprendre. Ocasionalment però, en comptes de les tutores, assistien a la *comissió* les parelles. Aquesta opció es duia a terme amb la intenció que poguessin també participar del grup de treball. Així doncs, des de la *comissió* es donava suport a la coordinació de les activitats de sis aules. *“És més una orientació de tirar cap aquí o cap allà, de fem això o fem allò. Ell té l'experiència d'haver estat a Itàlia i nosaltres anem una mica perduts. Et sens com una mica ajudat i això és important. És que sinó et sents totalment sol i amb una situació que els altres no viuen. I quan et sens més perdut o que no ho atrapes, tens algú que et va dient que sí que ho atrapes. I òbviament com podríem presentar això com li encarem això amb el Jan. I l'experiència és un grau. A mi personalment m'ha anat molt bé la comissió d'inclusió. Clar l'escola aposta per*

---

(706) Tot i que aquesta coordinació a vegades havia estat fora de l'horari escolar.

(707) Àudio 204. Comissió inclusió/Sessió de treball.

(708) Àudio 214. Comissió inclusió/Sessió de treball.

(709) Àudio 214. Comissió inclusió/Sessió de treball.

(710) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

*una manera i hem d'estar aquí*" (Tutora Jan 3er<sup>711</sup>). *"Et dona seguretat i ganes de tornar. (...) perquè la comissió ajuda molt, et dona molta seguretat i moltes idees, et sents acompanyat. I més en educació perquè les valoracions no et solen venir per enlloc. I dona seguretat"* (Tutora Irene 5è<sup>712</sup>). *"Hi ha més caps pensant dins d'un horari... Més punts de vista, això ajuda molt"* (Tutora Nawal/coordinadora pedagògica<sup>713</sup>).

Quan des de l'equip directiu es va suggerir a les paral·leles de les tutores del Jan, la Irene i la Nawal que es coordinessin i portessin a terme els mateixos projectes, es va contrarestar una situació que el curs anterior (2007-2008) havia generat alguns problemes. Quan a la paral·lela de la Nínive se li va oferir la possibilitat de participar i organitzar també a la seva aula *el projecte cuiners (59)* va dir que no. Aquest fet va generar dues coses. La primera va ser que aquesta situació, en certa manera, feia malviure el projecte a la Nínive *"perquè és que quan fem hores de projecte les he de treure d'altres llocs i llavors he de córrer per atrapar la programació que fem setmanalment amb la paral·lela. És molt fàcil de tirar la tovallola en aquesta situació i dius saps què, faig la classe normal i avanço perquè si no, no acabaré"* (Tutora Jan 3er<sup>714</sup>). Amb tot, aquesta va ser una situació plenament superada. La segona va ser que a finals del curs, degut a la repercussió entre les famílies que l'èxit d'aquest projecte va suposar, algunes d'aquestes van demanar a l'equip directiu per què no s'havia dut a terme també a l'aula paral·lela, i això va generar algunes tensions.

Un altre dels elements sobre el qual vam posar l'accent en el marc d'aquesta *comissió* va ser la documentació. La documentació era un dels instruments que s'utilitzava freqüentment en les experiències que havíem viscut i que ens semblava molt interessant per a la reconstrucció dels processos d'ensenyament-aprenentatge, per a l'anàlisi i reflexió posterior per part dels professionals i per a la recerca que dúiem a terme. A més, jo hi insistia sovint perquè m'era molt útil per poder visualitzar i analitzar les activitats que s'havien dut a terme ja que no podia ser-hi sempre.

Al tractar-se d'un òrgan de nova creació, promogut institucionalment, autogestionat i amb unes funcions concretes, l'avaluació i anàlisi que en vàrem fer al llarg d'aquell curs, tant des de l'equip directiu com des del marc de la pròpia *comissió* va ser constant. Es realitzaven esforços contínuament per a que es tractés del millor instrument possible al servei de l'escola.

Tot i els esforços de l'equip directiu i dels integrants de la *comissió* per justificar-ne l'existència, la creació d'aquesta *comissió* no va ser ben acceptada per tothom. *"Mira que sempre ho intentem dir tot i als claustres ho intentem explicar tot, però mira potser pequem en aquest centre amb la comunicació, potser no ho sabem explicar bé i això és el que provoca els malentesos"* (Cap d'estudis<sup>715</sup>).

Es van rebre alguns comentaris i crítiques tals com: per què estava formada per la gent que estava formada? És a dir, per què no hi podia participar tothom? Per què tenien aquest espai dins l'horari mentre que les altres comissions no el tenien? Per què a les mestres que hi participaven se'ls havia alliberat una hora?. No van ser més de dues mestres les quals ho van manifestar explícitament però tot i així eren comentaris que incomodaven l'equip directiu que era qui havia pres la decisió. Al nostre entendre, tot qüestions justificables ja que estava formada per les mestres tutores dels infants a qui més costava donar resposta de tot el centre (i comarca), i per tant aquest havia estat el criteri per a prioritzar-hi la participació, eren les tutores més necessitades de suport. *"Perquè una cosa és aquesta experiència puntual amb la Irene i l'altre és que entrem ja a treballar així ja no només amb la Irene, per això ha de tenir una hora. (...) i així també es poden fer projectes d'aquests amb tots els cursos. El que passa és que tenim el Jan i la Irene que ens serveixen d'excusa per fer-ho però no haurien de ser l'excusa. És una manera*

---

(711) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(712) Àudio 214. Comissió inclusió/Sessió de treball.

(713) Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.

(714) Àudio 216. Comissió inclusió/Sessió de treball.

(715) Àudio 25. Equip directiu actual\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

*d'introduir-ho. I si volem apostar perquè la nostra escola sigui inclusiva però de veritat hem d'anar per aquí. (...) I necessitem això, un "matxaca" que ens hi vagi insistint que és la feina que fa el Jesús. Que ens ensenyi a volar. Després potser ja volarem sols. Ara ja comencem a tenir gent connectada amb el discurs. Sí, sí, i la gent que s'està connectant eh!!"*(Subdirectora<sup>716</sup>). *"Hi ha una consciència molt bona i unes ganes de treballar-ho, que abans no hi era"* (Pare Jan<sup>717</sup>). Lògicament no es podia alliberar una hora a tothom sinó que només es podia fer amb aquelles mestres que tenien més feina pel fet de tenir aquests infants a l'aula. *"És que perquè hi pugui haver aquestes trobades setmanals hem de lliurar i suplències, i buscar, no et pots imaginar el caos que és eh!"* (Cap d'estudis<sup>718</sup>). A més, com a part de gestió i coordinació per a l'atenció d'aquests infants l'hora alliberada formava part de la seva tasca docent, de la mateixa manera que hi ha dins l'horari escolar la coordinació amb la paral·lela o la participació a la CAD (69) (és curiós que ningú s'hagués queixat mai de la CAD). És remarcable també, que quan es va demanar participació en obert als membres del claustre (com veurem a 119. *Un procés d'assessorament com el del passadís però amb tot el claustre*) la gran majoria no en va voler saber res (ja que només una mestra va aixecar la mà tímidament, i no era cap de les mestres que s'havia queixat). El mateix succeí quan es valorava qui podia ser la tutora d'aquests infants, ningú en volia saber res, perquè tothom era conscient que suposava feina i responsabilitats.

Amb tot, aquest ambient preocupava l'equip directiu perquè tot i que només havien rebut queixes per part de dues mestres temien que fos un clima que s'instaurés i aquest fet ens va portar a seguir repensant la *comissió* tal i com veurem a 120. *Plantejament del futur de la comissió d'inclusió.*

*Jo crec que la clau és la Glòria.*

Ní nive<sup>719</sup>

*Jo sempre he sigut d'aquelles que pensa  
que si vols fer callar algú, no cridis tu.*

Glòria<sup>720</sup>

## 96. Una altra vetlladora. Nou aire per respirar.

---

Per al Jan, començar el curs al costat d'aquesta nova persona no va resultar ser cap impediment, al contrari. El Jan es va habituar a tenir la Glòria al costat molt ràpidament. Si bé és cert, que el fet de començar el curs de forma molt gradual degut al seu estat físic hi va contribuir. Lògicament, hi va haver les petites coses del fet de tenir una persona nova al costat, és a dir, que calia un petit període d'encontre entre les dues parts però el Jan no va trigar a acceptar la presència constant de la Glòria. Un dels fets que també ho va facilitar va ser que la Glòria s'hi va apropar molt progressivament, respectant el seu espai, sense ser intrusiva des d'un principi, observant-ne les reaccions i procurant apropar-s'hi de la millor manera possible, esperant, en certa manera (sempre que fos possible), que el Jan la convidés. *"Jo al principi estava molt espantada. Clar jo vaig arribar aquí i em van dir "aquest és el Jan", apa, cap a la classe i ja està. I sort de la Reme (vetlladora Jan 2on) perquè em va ajudar però al principi estava molt espantada. (...) Sí que estableixes la teva comunicació però clar, el Jan no fa servir cap signe alternatiu. M'he passat moltes hores observant-lo que m'han servit de molt i moltes hores a baix ell fent la seva i jo observant-lo. S'aprèn molt mirant, esperant el moment per interaccionar-hi. (...) La primera setmana va ser desastrosa però al final ens hem entès. (...) Jo amb el Jan m'ho passo molt bé, i a més ens hem avingut molt"* (Vetlladora Jan 3er<sup>721</sup>). *"És una persona que té molt clar què vol dir ser vetlladora d'un nen així i també hi ha*

---

(716) Àudio 25. Equip directiu actual\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(717) Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.

(718) Àudio 25. Equip directiu actual\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(719) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(720) Àudio 26. Vetlladora 3er i 4rt J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(721) Àudio 26. Vetlladora 3er i 4rt J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

gent que això de la inclusió ho porta a dins. I la Glòria és una persona així. Ningú li ha dit que havia de fer això i ella sola ja ho feia” (Tutora Jan 3er<sup>722</sup>).

El treball fet el curs anterior, tal i com ja hem anat veient, va influir molt en el fet que el Jan estigués més relaxat a l’aula ja que s’hi començava a sentir millor. No obstant, una altra de les grans influències en aquest guany qualitatiu de la seva vida va ser l’aparició de la Glòria al seu costat. Tot i que no vàrem disposar de massa temps per a conèixer la Glòria en profunditat, vam observar que era una persona tranquil·la, amb una ritme d’acció pausat, amb un to de veu suau i càlid, amb molta paciència, amb gran sensibilitat. “*Jo ho dic perquè l’any passat la Reme deia està molt neguitós, està molt neguitós...però també depèn de qui tens al costat. Això també a ell li fa molt. Aquest any amb la Glòria hem tingut sort perquè li dona tranquil·litat i alhora autoritat. I el to de veu, que és molt important, molt. Si amb ell vas amb una veu d’exigència, de mal humor ho capta molt. Aquí alguna vegada amb la seva germana que parla amb un to més alt i molt ràpid, i ja veus que si li diu segons què ja veus que ell s’enfada... és veritat! Fins i tot percep si l’ambient de gent que hi ha. Si li és agradable, és una cosa, i si no li és agradable, és una altra. A tots ens passa però ell no ho sap administrar; llavors quan està a disgust és quan entra amb aquesta actitud, i a més és la manera de que li facin cas també perquè si està a disgust i no ho pots dir, tens aquesta tensió. (...) Es necessita ser una persona especial per entendre-ho. No tothom té la sensibilitat de que no és el mateix agafar-lo pel canell que agafar-lo per la ma. No és el mateix agafar-lo donant-li ajuda que no, com que agafis un objecte perquè no se t’escapi. Entendre això hi ha gent que no ho entén. Nosaltres creiem que bona part de l’èxit és gràcies a la Glòria i a la vostra intervenció” (Mare Jan<sup>723</sup>).*

En la relació que va mantenir amb nosaltres vam descobrir una persona amb una predisposició sempre constructiva, amb voluntat de qüestionar i aprendre, una persona que no es dedicava a reafirmar un discurs discapacitador sinó que tenia unes concepcions més centrades en les potencialitats de l’infant que en les impossibilitats que la seva afectació li poguessin suposar en aquell moment. En certa manera es feia palès que havia realitzat els estudis d’integració social.

La influència de la Glòria, però, en la millora de la qualitat de vida del Jan no rau només en la seva forma de ser sinó també en el tipus de relació que van establir. “*I la manera com el parlava, petits detalls. La manera com es referia a ell. Amb la Reme són dues persones com la nit amb el dia. La Glòria té molta més de sensibilitat. Però també depèn de les ganes amb les que t’ho agafes. Per mi la Reme ho veu com una cosa que ara em toca fer i ho faig i en canvi la Glòria ho fa perquè ho vol fer i això es nota” (Mestra anglès<sup>724</sup>). “*Sí que és veritat que es nota molt quan el Jan té una vetlladora o en té una altra” (Tutora Jan 3er<sup>725</sup>). Pensem que la millor manera de representar i fer explícita aquesta relació és exposant algunes de les situacions diàries que es donaven en el quotidià.**

Una de les situacions que es donaven amb més freqüència a la vida del Jan és que algú el volgués “obligar” a fer alguna cosa. De les diferents persones que l’envoltaven, cap ho feia sota els mateixos paràmetres, fet que provocava que el Jan ho visqués també diferent. La vetlladora del curs anterior, quan volia que el Jan fes alguna cosa forcejava amb ell, i quan en aquesta situació el Jan reaccionava agressivament procurava contenir-lo. En la contenció solia agafar-lo per les mans o els canells que eren les parts corporals que bloquejaven el seu espai vital i la seva necessitat de moviment en els moments que es posava nerviós. Davant d’aquesta situació el Jan es removia enèrgicament, intentava pessigar les mans de la vetlladora. No obstant, cal matisar que el que feia palès que no es tractava d’un acte agressiu per naturalesa sinó la recerca de la llibertat, era, en primer lloc, el fet que quan el deixava anar, el Jan deixava de tenir comportaments agressius i en segon lloc, el fet que no buscava l’agressió gratuïta directa a la persona (per exemple no tirava patades, com fan la majoria dels infants quan volen agredir algú que els reté o quan juguen a lluitar), sinó que es tractava d’accions per a intentar deslliurar-se de les mans que

---

(722) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(723) Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.

(724) Àudio 28.Especialista anglès (Primària)\_J/ Entrevista procés i impacte.

(725) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

el bloquejaven i l'angoixaven. En aquestes situacions, fins i tot en algun moment, hi solia haver crits tan per part del Jan com de la vetlladora. És a dir, que quan aquesta vetlladora i el Jan interaccionaven amb la finalitat que el Jan realitzés alguna acció el solia posar en situacions en les quals aquest donava resposta a les intrusions rebudes. S'establí una relació en què la base era la tensió, l'enfrontament i l'agressivitat, en la qual la base eren també, a més, paràmetres centrats en el conductisme. La Glòria, en canvi, hi mantenia un altre tipus de relació. *“El Jan no es comunica parlant però jo penso que sempre que li dius coses, t'entén. A més, segons amb qui està actua d'una manera o d'una altra. Quan el veus amb els seus pares actua d'una manera, quan estava amb la Reme actuava d'una altra perquè la Reme portava mossegades i jo pensava que no era normal. La Glòria em sembla que no en porta cap”* (Mestra música<sup>726</sup>). Quan el Jan havia de fer alguna acció no l'obligava directament. Sempre esperava el primer moviment del Jan. Si aquest no era l'indicat, li corregia determinats aspectes, amb contactes suaus i breus, li explicava què era el que calia fer, i sempre li oralitzava totes les accions<sup>727</sup>. Això no vol dir que en alguns moments no forcegessin uns instants, o que el Jan fes alguna rabieta o crit, mostrant el seu enuig per no poder fer el que volia lliurement. Això es donava sobretot en aquells moments en els quals ja duïen estona cadascú actuant amb la seva finalitat. Quan el Jan veia que no podia distraure la Glòria i fer el que volia es frustrava per no sortir-se'n de la situació. En comptes de forcejar la Glòria el col·locava en situacions en què el Jan havia de pensar, analitzar, provar, anar interpretant i construint com sortir-se'n. En aquestes relacions el Jan no solia agredir la Glòria (possiblement també perquè estava més tranquil en general). S'establí una relació en la qual la base era l'acompanyament, el suport, i els fonaments eren paràmetres centrats en el constructivisme. Una relació que es mantenia en qualsevol de les accions del quotidià perquè per al Jan estan plenes de significat educatiu. *“Hi ha moltes coses que, per exemple, el pujar i baixar escales, pel Jan també és un treball. Doncs la gent no ho veu com un treball, qualsevol cosa, anar al lavabo...i moltes vegades està pujant les escales i ho està fent molt bé i ho està fent sol agafat a la barana i “patapam” et trobes amb algú al mig de l'escala i penses “no ara no” perquè ja ens costa prou d'arrencar i quan anem bé el treball s'interromp. Això és un treball com un altre i s'ha de fer, ja que què millor que poder pujar i baixar de les escales que només agafat de la barana? Però això no es veu com un treball, ni això ni el fet d'estar a baix i passar mitja hora amb l'esmorzar perquè vull que me'l demani i no ser jo la que li doni i això no es veu com un treball. (...) però el que em deies de la relació jo penso que és molt important, més que fer el gran quadre o cridar-lo, tractar-lo com qualsevol altre nen que li explicaries el mateix. Que m'entengui o no, doncs jo penso que sí perquè veus reaccions però jo penso que explicar-li les coses és molt important. Ni que sigui perquè s'acostuma al teu to de veu i així et sap reconèixer el dia que estàs contenta o estàs enfadada i sense cridar-lo. Però suposo que com que des del principi li he parlat com a qualsevol altre nen, ell ja em reconeix quan li dic les coses d'una manera o d'una altra. Penso que amb el cas d'aquests nens, són nens que no es poden adaptar al teu ritme, ets tu qui t'adaptes al seu. Si necessitem mitja hora per baixar les escales, doncs estarem mitja hora per baixar-les, però ho farem. El fet d'agafar el Jan pel braç i tibar-lo doncs no, primer ho explicarem i si necessitem vint minuts per anar-hi, doncs tardarem vint minuts i anar fent. Això l'altre dia ho parlàvem amb la mare que deia que es lleven a les nou però es vesteixen, esmorzen i que tarden molta estona. I jo vull que faci alguna cosa, ens posem a esmorzar, i si jo vull que agafi la forquilla, potser per menjar mitja poma ens hi estem tres quart d'hora, però ho haurà fet bastant ell, si no no té gràcia, si jo li dono sempre. O si li faig fer i ja està, les coses les ha d'aprendre ell mateix, i amb els comportaments igual, no el pots estar renyant sempre, ho ha d'entendre, n'ha d'aprendre. (...) I quan m'esgarrapa li dic “fins que no deixis d'esgarrapar jo no en vull saber res” i marxo. Després hi torno anar, em torna a esgarrapar i torno a marxar després m'hi torno a apropar i si no m'esgarrapa li dic que sí que podem anar a jugar o fer el que sigui i li explico, però si em torna a esgarrapar torno a marxar”* (Vetlladora Jan 3er<sup>728</sup>).

Una altra de les situacions que es podia donar era que el Jan hagués passat mala nit i arribés tard a l'escola. Mentre que durant el curs anterior aquest fet hagués suposat una batalla campal perquè quan el Jan arribava malament a l'escola estava més irritable que de costum i mantenia més discussions amb la vetlladora, durant aquest curs això

(726) Àudio 60. Mestra música J(Primària)\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(727) Al marge de que la gran majoria de les vegades el Jan no connectés ni amb la mirada.

(728) Àudio 17. Vetlladora 3er i 4rt J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

va canviar. La Glòria afirmava que *“el dia que arriba més rebotat és el dia que menys t’hi pots enfrontar, has de mirar de calmar-lo, cantar-li, acariciar-li les mans, has de mirar de relaxar-lo i passar el dia com puguis. En realitat si estas per ell i l’intentes calmar s’acaba relaxant”* (Vetlladora Jan 3er<sup>729</sup>).

També hi havia situacions, però, en les quals no hi havia cap tipus de forcejament perquè eren accions que el Jan havia anat assumint com podia ser el seure o el marxar. En aquestes accions la Glòria mantenia una certa distància que permetia donar-li certes indicacions sense la necessitat del contacte. Un exemple d’aquest fet es donava quan dins de l’aula o l’USEE volia que el Jan segués. La Glòria en comptes d’agafar-lo i portar-lo cap a la cadira es situava al costat de la cadira i senyalant-li explícitament el cridava i li demanava que hi anés a seure. No sempre el Jan responia a aquestes ordres però a mesura que s’hi va anar habituant, cada vegada ho feia més. El mateix passava quan la Glòria volia que el Jan anés amb ella, li allargava la mà des de certa distància i el cridava. L’espai de relació que mantenien era doncs amb amplitud, sense contacte constant. D’aquesta manera el Jan realitzava moltes més accions i establia moltes més relacions amb l’entorn de forma autònoma.

Vinculat a l’espai de relació que mantenien el Jan i la Glòria, d’altres aspectes destacats en els quals la presència de la Glòria al costat del Jan van jugar un paper important a la seva vida van ser en l’àmbit de l’autonomia i de la relació social. El curs anterior la interacció que el Jan mantenia amb els seus companys estava sempre marcada i mediada per la vetlladora. Tant si estava dret com assegut, els seus moviments eren sempre limitats per la presència de l’adult darrera o al costat dirigint-los. Aquesta situació provocava al mateix temps que quan algun dels seus companys per curiositat es dirigia al Jan, no el mirava quasi mai a ell sinó que es dirigia a la vetlladora que era darrera agafant-lo pels canells i que era qui responia a les interaccions dels infants. Enganxada al Jan la sensació que transmetia la vetlladora oscil·lava entre una camisa de força i qui dirigeix un titella. La presència i accions de la vetlladora invisibilitzaven al protagonista d’aquesta història. Quan la Glòria estava dins de l’aula amb el Jan feia una cosa, tan simple i tan complicada a la vegada, com era el deixar-li un metre d’espai vital i de relació. Bé, un metre més o menys en funció del què el Jan estigués fent. Un espai de seguretat en què el Jan es pogués desenvolupar de forma autònoma però que a la vegada es tractés d’una distància prudencial en cas d’emergència. *“Jo haig de ser allà però no cal que estiguem enganxats. Al principi a mi em feia molta cosa deixar-lo i la seva mare em va dir “si ha de caure caurà perquè és un nen”. A vegades val la pena corre el risc de que caigui per tal de que la seva autonomia i autoestima vagi evolucionant”* (Vetlladora Jan 3er<sup>730</sup>).

Aquest metre, en part, també li va canviar la vida al Jan perquè li oferia la possibilitat de decidir, moure’s i situar-se lliurement. Una passa enrere de la vetlladora que li oferia la possibilitat que els seus companys interaccionessin directament amb ell perquè ja no tenia ningú enganxat a l’esquena permanentment dirigint les seves accions. *“La Glòria no li està tant a sobre i el que jo he vist és que a partir d’això els nens s’han començat a relacionar més amb el Jan que amb la vetlladora. Perquè amb la Reme sempre “Reme, això” i es relacionaven més amb la Reme que no pas amb el Jan”*(Mestra música<sup>731</sup>). *“Si volem que aquests nens estiguin integrats, si has de ser tota l’estona al seu costat quina gràcia té que els nens et vinguin i et preguntin, i el Jan què fa avui? Pregunta-li a ell. Deixar aquest marge. Llavors pots ja sóc jo qui acaba responent quan els nens et fan preguntes, però la pregunta li fan a ell. Els nens han après que han de dirigir-se a ell i que ell pot entendre coses. És com quan li diuen no, això no! o vine o...és amb ell amb qui s’han de relacionar”*(Vetlladora Jan 3er<sup>732</sup>). Semblava un nen més. La vetlladora ja no formava tant part de la imatge visual del Jan. No es veia el nen autista de l’aula, sinó una aula amb infants. Un exemple concret d’aquestes situacions el trobem en un dia qualsevol a l’aula del Jan. Després d’una hora de classe en la qual el grup havia estat dividit, el Jan estava assegut al terra al costat de les taules del seu equip de treball. Quan la meitat del grup que faltava va tornar, els seus companys van començar a entrar i caminar per l’aula. La vetlladora observava la situació a un metre, i el Jan es balancejava mirant al terra amb un

---

(729) Àudio 17. Vetlladora 3er i 4rt J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(730) Àudio 17. Vetlladora 3er i 4rt J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(731) Àudio 60. Mestra música J(Primària)\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(732) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

llapis a les mans. Un parell d'infants li van passar pel costat i li van dir: “Jan!” Al cap d'uns instants l'Ahmed va passar per allà, i dirigint-s'hi des de davant seu li va dir “*què fas aquí terra? Vine...*”. Davant la passivitat en la resposta del Jan el va agafar per les aixelles i el va aixecar mentre li deia “*va Jan que aquí et xafaran*” (Companys Jan<sup>733</sup>) i acte seguit el va acompanyar fins a la seva cadira. Fets com aquest permetien al Jan que anés adoptant autonomia també en la relació/socialització ja que ell podia i havia de decidir com reaccionar a les interaccions amb els seus companys. En aquest cas, com quasi en la seva totalitat, la reacció del Jan va ser positiva, es va deixar agafar, sense fer massa contacte visual amb l'Ahmed i caminant a poc a poc va anar fins la seva cadira on al veure el lloc es va asseure. “*Sí a vegades l'anem a buscar o l'acompanyem, li expliquem les coses*”. “*Ara sempre estem amb ell, i al seu costat té els de la seva taula*”. “*Quan de vegades marxa la Glòria ens quedem amb ell i juguem i l'ajudem*”. “*La Glòria a vegades ens dóna pistes de coses que li agraden al Jan perquè el coneix més, o també ens diu com el podem ajudar i nosaltres l'ajudem*” (Companys Jan<sup>734</sup>). “*La Glòria és el pont entre l'entorn i el Jan*” (Tutora Jan 3er<sup>735</sup>).

Un altre dels moments diaris en els quals el Jan anava sol, a diferència de l'any anterior, era en la seva entrada a l'aula. La vetlladora li deixava obrir o l'ajudava a obrir o bé li obria la porta però ell entrava sol, sense anar de la mà de ningú, i la reacció era com ja hem vist (86. *Una nova tutora. Una història diferent*) “*hola Jan*”. Amb la introducció d'aquests espais el Jan podia anar assolint cada vegada més autonomia en el seu dia a dia. Així com també, la vetlladora podia comprovar si el Jan anava aprenent què havia de fer en entrar a l'aula, si sabia on s'havia de situar, si aprenia com comportar-se, si anava reconeixent els seus companys, etc. Això no vol dir que en els moments en els quals la Glòria considerava necessaris no intervingués directament. És a dir, quan considerava que havia de pautar o forçar una acció del Jan, ho feia, ja fos a través d'ordres orals o amb més contacte físic. Per exemple, com dèiem, en els moments en què entraven a l'aula, si el Jan no s'acabava de decidir la Glòria li deia “*va vinga Jan*” (Vetlladora Jan 3er<sup>736</sup>), o bé els dies que no volia entrar l'agafava de la mà i l'acompanyava en l'entrada. O bé un cop dintre de l'aula si no es situava a la seva taula l'anava a buscar i l'hi acompanyava, ja fos agafat per la mà o per les espatlles. A final de curs ja hi havia alguns dies que el Jan es dirigia sol i directament a la seva taula en entrar a l'aula.

Durant aquell curs, com en els cursos precedents, la vetlladora era qui, en la major part de les situacions, valorava i decidia què faria el Jan aquell dia. És a dir, la vetlladora seguia tenint molt pes sobre el quan, com i què faria el Jan perquè era la seva màxima acompanyant. La Glòria però, procurava tenir presents els estats, interessos, motivacions del Jan, en el sentit que feia esforços per intentar escoltar la seva veu, intentar interpretar les seves reaccions. A partir dels estats i/o reaccions que el Jan mostrava, la Glòria intentava desxifrar quines eren les seves preferències. Lògicament, acte seguit ja decidia si hi feia més o menys cas en funció del que el Jan desitgés i del que convingués depenent de les situacions en les quals es trobessin. És a dir, que la finalitat de la interpretació no era permetre-li tot, sinó tenir-lo en compte. Per tant, les decisions que la Glòria prenia en relació a la vida del Jan es movien buscant l'equilibri entre la seva veu i les situacions en què es trobessin. Aquest fet permetia que, en la mesura del possible, el Jan pogués decidir més sobre què volia o podia fer. Una situació que ajudaria a exemplificar el que exposem pot ser el moment de decidir quan marxar de l'aula ordinària. La Glòria sempre valorava la predisposició i/o voluntat del Jan per seguir-hi o sortir-ne, però també valorava l'interès i/o les possibilitats que l'activitat podia tenir per al seu desenvolupament. Així doncs, quan el Jan ja estava molt neguitós i irritat, quan s'estigués fent a l'aula el que s'estigués fent no volia seure més, donava respostes poc tolerants als companys, corria neguitós amunt i avall de forma accelerada i feia alguns crits, la Glòria interpretava que estava totalment esgotat d'estar a l'aula i que necessitava sortir-ne. Així doncs, veient aquesta situació, i normalment després d'intentar retenir-lo diverses vegades, decidia sortir de l'aula. No obstant, si el Jan no estava excessivament alterat i s'estaven duent a terme activitats de les quals podia participar més directament, encara que el Jan comencés a

---

(733) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(734) Àudio 22. Companys grup\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(735) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(736) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

manifestar cansament aixecant-se i anant amunt i avall, si la Glòria valorava l'interès de seguir a l'aula no el treia sinó que esperava a que es calmés una mica i el tornava a asseure per intentar seguir amb l'activitat procurant captar-li l'atenció. Si el cansament del Jan s'intensificava, però la Glòria seguia creient important continuar amb l'activitat, intentava calmar-lo al fons de l'aula caminant una mica i després el tornava a portar cap al seu grup de treball. Així doncs, durant aquell curs, quan es decidia que el Jan sortís de l'aula no era perquè la vetlladora considerés que molestava a la resta del grup o que entorpia l'activitat (una concepció molt diferent), sinó perquè després de tenir present el que el Jan manifestava i, les necessitats i/o les possibilitats de la situació<sup>737</sup> es creia convenient. *“El fet de com està ell és important, i el que estiguin fent també. Ara potser marxem abans perquè pugem i baixem les escales. Tant al migdia com a la tarda marxem un quart abans. Però perquè necessitem baixar les escales. Clar, si baixem les escales i ens trobem tots els nens, llavors és horrible. És un procés de tranquil·litat i llavors marxem. (...) Jo no, jo mai m'he trobat amb cap que em digui que faci massa soroll. Hi estan molt ben acostumats. L'any passat cridava molt, diuen, i aquest any tots veuen la millora perquè diuen que no crida tant”* (Vetlladora Jan 3er<sup>738</sup>).

Durant aquell curs el Jan va passar moltes més hores dins de l'aula de referència. Havia passat dels entre cinc i quinze minuts del curs anterior a, gradualment, la major part dels dies estar-hi mínim una hora. Els dies en què estava millor o es feien activitats en les quals ell podia participar-hi més plenament havia arribat a estar-hi tres hores seguides. No obstant, aquest canvi en la presència del Jan a l'aula no era a causa únicament del fet que la vetlladora decidís treure'l més tard sinó que el Jan hi podia estar més estona també perquè estava amb més tranquil·litat perquè hi estava més acollit per la tutora i els companys, el clima era més relaxat, la didàctica i la possibilitat de realitzar algunes activitats havien canviat, etc. *“Ara el Jan està molt bé, hi haurà un dia que cridarà més i no callarà però serà un dia de deu”* (Vetlladora Jan 3er<sup>739</sup>).

Un aspecte molt important vinculat a les decisions que la vetlladora prenia en relació al com i què faria el Jan en el seu dia a dia va ser que la Glòria sempre estava pendent i tenia present que el Jan estigués bé i oferir-li activitats que li poguessin interessar i contribuir al seu desenvolupament. Aquest fet es donava tant si estaven a l'aula com a l'USEE. Recordem, per exemple, que la vetlladora del curs anterior, mentre cosia a l'USEE, no li feia cas, o bé no el duia a activitats que per al Jan eren molt motivadores com era la cantada de Nadal. Fets com aquest no es van donar mai amb la Glòria. Això no vol dir que sempre li fes fer activitats o que sempre aconseguís que estigués bé, però buscava la forma, intentava escolar-lo i comunicar-s'hi a fi d'aconseguir-ho. Realitzaven activitats de tot tipus, des de les activitats del seu PEI, a intentar que el Jan recollís quelcom sol del terra, provar que demanés el menjar, que centrés l'atenció en un conte, que respectés els companys que el volien ajudar, que enganxés alguna cosa en el mural que s'estigués fent, etc. Quan la Glòria decidia què fer i com fer-ho procurava tenir sempre present el Jan, ja fossin les seves característiques personals, com les més vinculades als trets de l'autisme, com interessos i motivacions, o aspectes contextuais. A partir d'aquí, pensava què podia fer o com podia participar i en algunes ocasions, en activitats ja més complexes i de llarga durada, fins i tot va dissenyar material específic<sup>740</sup>. Tal i com hem vist la vetlladora seguia tenint molt pes en la vida del Jan perquè al ser la seva principal acompanyadora

---

(737) Quan parlem de necessitats i possibilitats de la situació, el ventall pot ser ampli. Principalment però, amb necessitats de la situació ens referim al tenir presents aquells aspectes que fossin importants per al desenvolupament del Jan, o bé, a que la situació requeria la presència del Jan perquè a vegades es realitzaven activitats expressament per a la seva participació. Amb possibilitats de la situació ens referim principalment a un aspecte vinculat a la participació, i és que el Jan no podia participar bé de tots els tipus d'activitats (com veurem al llarg dels següents apartats) ja fos pel cansament o perquè el tipus d'activitat li suposava massa barreres. A vegades es tractava de barreres no superables ni amb el suport dels companys, i que a més, si se li sumava el cansament resultava molt més.

(738) Àudio 17. Vetlladora 3er i 4rt J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(739) Àudio 17. Vetlladora 3er i 4rt J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(740) Tant amb la finalitat de pensar com i què fer a l'aula i a l'USEE, com en l'elaboració de material específic, com en la cerca de la participació del Jan de la vida de la seva aula, la Glòria comptava amb l'ajut/assessorament directe de la psicopedagoga de l'escola i indirectament de membres de la *comissió d'inclusió*. Tot i que, tal i com ja hem explicat a 72. *Canvi de relació entre la Universitat i l'USEE*, amb la Glòria no vam tenir molt espai de temps per treballar a partir dels procediments i directrius que hem vist a 54. *Una forma d'aproximació i transformació de la realitat*, comptàvem amb l'avantatge que la Glòria intuïtivament ja desenvolupava pràctiques molt properes a aquesta forma d'aproximació i no es tancava en el discurs/concepció que no es podia fer res amb aquest nen (perquè era agressiu) o que a l'aula no hi podria estar, sinó que buscava alternatives. L'ajuda que se li oferia sorgia habitualment en les trobades en els passadissos, la mateixa aula i/o de les visites de la psicopedagoga a l'USEE.



yant prenia moltes de les decisions que l'afectaven directament. No obstant, un altre aspecte destacable en relació a com la Glòria prenia les decisions i determinava la vida del Jan és que no ho feia única i exclusivament a criteri propi i personal, sinó que a banda de tenir en compte la veu del Jan, era coherent amb la línia educativa de l'escola. Una línia d'escola que sorgia de la voluntat de fer una escola, de i per a tothom. Així doncs, la decisió, per exemple, d'anar o no a l'aula, o de quines hores anar-hi, no la prenia només pensant en allò que el Jan manifestava (que era: començar a estar bé entre els seus companys), o pensant en el seu desenvolupament i socialització sinó també tenint present que era una de les premisses establertes per l'equip directiu (amb el suport assessor de la *comissió d'inclusió*). Tot això suposava que si havia d'anar a classe li pujava amb la paciència i el temps necessari però li pujava.

## 97. El suport del Jan a l'aula.

A mesura que la situació del Jan a l'escola va anar canviant sorgia la necessitat que també canviés el rol de la persona que estigués al seu costat (ja fos la vetlladora, com la MEE o l'educadora). Aquesta necessitat afectava sobretot a la presència i participació del Jan en la vida de l'aula ordinària. Des de la *comissió d'inclusió* es va plantejar una nova forma d'entendre la finalitat de la persona que acompanyés al Jan. Cal destacar que aquest canvi es va donar principalment amb la vetlladora que era qui més en contacte estava amb el que es plantejava des de la *comissió d'inclusió* (ja fos a través de la psicopedagoga de l'escola o de la coordinadora pedagògica). I afegir-hi que era sobretot en aquelles hores en les quals la didàctica de l'aula ho permetia.

Que la vetlladora pogués desenvolupar gran part dels aspectes contemplats en aquest apartat va ser possible també en gran part pel fet que els infants ja coneixien més el Jan i hi començaven a interaccionar, és a dir, començava a existir la possibilitat que la vetlladora pogués contribuir amb més facilitat a la inclusió del Jan al grup. Amb tot cal remarcar que el fet que la vetlladora motivés i permetés les interaccions i la participació també feia que els seus companys cada vegada el coneguessin més i per tant els resultés més fàcil interacciona-hi. Es generava en aquest procés l'efecte espiral.

Durant molt temps la persona de suport va ser:	A mesura que va transcorre l'experiència va ser:
L'encarregada única i exclusivament de l'infant. Això suposava que estava sempre al costat del Jan, pendent solament d'un infant i en molts moments de l'activitat assegada de la mateixa forma que si es tractés d'una alumna més només escoltant l'explicació de la mestra.	Qui donava suport a la inclusió. Oferia suport a la tasca docent, col·laborant activament en el desenvolupament de les activitats, pendent principalment del seu infant però també interactuant amb la resta de companys de l'equip o d'altres equips.

Qui anul·lava l'autonomia de l'infant. Estant constantment darrera seu i conduint-li braços i mans. Aquest fet es donava tant en la interacció amb la resta de persones com en la realització de les tasques escolars i/o quotidianes. Resultava molt difícil que el Jan pogués desenvolupar l'aprenentatge de certs moviments, accions, o tasques si tota la seva acció era accionada i dirigida per una persona externa. El Jan no podia descobrir què era realitzar erròniament una acció i/o tasca. Veia anul·lada tota possibilitat d'esforç, pensament o aprenentatge.

Qui procurava l'autonomia de l'infant, oferint-li un espai de desenvolupament, sense conduir tots i cadascun dels moviments, accions, tasques escolars i/o quotidianes sinó supervisant-los i mediant-los en els casos que fos necessari.

L'intent de garantir l'autonomia no passava només per guiar accions o oferir un espai de desenvolupament sinó també per procurar que l'infant esdevingués persona activa en el seu aprenentatge. Es procurava que el Jan fos una persona participativa en totes i cadascuna de les activitats i situacions de la seva vida en comptes d'un malalt a qui acompanyar o fer-li tot.

El suport. La persona que tenia al costat es convertia en l'única forma d'ajuda que l'infant rebia. Per tant el Jan només realitzava accions, interaccionava amb allò exterior o rebia explicacions a través d'aquesta persona.

Qui garantia que l'infant tingués suport, ja fos a través de persones o materials. Es convertia en la persona que motivava els seus companys a oferir-li ajuda i també a guiar-los en com ho podien fer de la millor manera possible (com interaccionar-hi, com mostrar-li les coses, etc.). En algunes ocasions elaborava materials a fi que fessin de ponts per l'aprenentatge.

Taula 3

Respecte al suport al Jan o a l'aula en general, un dels dies que vam anar a dinar, les mestres del *grup d'inclusió* discutien que: *“Jo penso que lo important quan són dues persones a l'aula tant si és una vetlladora com si no, lo important és que ni la tutora doni tot el pes a la vetlladora ni que la vetlladora doni el pes a la tutora. És una combinació de tots amb tots”* (Mestra anglès). *“Però jo pel que vaig viure és molt difícil. Perquè els nens et veuen a tu i és més fàcil que et busquin o et cridin a tu que no pas a la vetlladora. Sense voler-ho s'acaben definint els rols. Més que repartir els rols, crec que s'ha d'anar coordinats. Perquè llavors aprofites el temps”* (Mestra biblioteca). *“Doncs jo crec que no, crec que és més la voluntat de cada un perquè jo per molt que em coordini amb la Reme jo sé segur que ella prendrà el seu rol i jo el meu. Jo crec que tu has de permetre-li a la vetlladora però ella també ho ha de voler i incentivar-ho”* (Mestra anglès). *“Ara m'has posat l'exemple que em fa adonar que la voluntat i la coordinació no és suficient, cal la formació. Perquè la Reme, per molt que vulgui jo li he vist a explicar coses que he pensat que sort n'hi ha que no és el meu fill”* (Assessor UVic). *“sí jo també ho he vist això”* (Mestra anglès). *“Sí, sí i jo”* (Mestra biblioteca). (...) *“Amb la Glòria ens avenim molt i moltes vegades ella ja és a la classe amb el Jan i jo encara no he arribat i m'agrada, que jo ja li he dit moltes vegades que ho faci, perquè comença. L'altre dia vaig arribar i ja estava apuntant les comarques. I vaig arribar jo i va parar i jo li vaig dir que no parés, que continués. Després també m'agrada molt que quan és un aniversari, també pensen amb la Glòria. Si a mi em porten bombons a la Glòria també n'hi porten. Jo crec que han deixat de veure-la com a professora del Jan”* (Tutora Jan 4rt). *“Jo, crec que molta responsabilitat és del tutor. Molta o quasi tota”* (Psicopedagoga escola). *“Jo no vull dir que això sigui sempre però el que no m'agrada és que ella s'estigui allà com un moble”* (Tutora Jan 4rt). *“És que això és lo bo perquè si volem que els altres nens vegin el Jan com qualsevol altre nen, penso que no ha de tenir un acompanyant, un afegit allà al costat perquè els altres no ho tenen pas”* (Mestra anglès). *“No, però algú que estigui pendent d'ell sí, ja sigui un mestre o no. I amb això vull dir un adult o un nen”* (Assessor UVic). *“A vegades ens intercanviem els papers amb la Glòria perquè jo moltes vegades me'n vaig allà amb el*

*Jan i m'hi assento*” (Tutora Jan 4rt<sup>741</sup>). I la vetlladora exposava al respecte que “*els dies del PowerPoint, jo no m'he estat al costat del Jan, he estat a l'aula però me n'he anat a d'altres taules a dir-los “voleu que us ajudi”?* I el Jan assegut tranquil·lament. Evidentment jo no puc deixar el Jan allà i apa, ja us ho fareu però quan ell està assegut tranquil·lament amb els seus companys no hi ha cap problema i puc estar també amb els altres nens” (Vetlladora Jan 3er<sup>742</sup>).

*Sense l'ajuda dels companys la inclusió del Jan hagués estat impossible*  
Nora<sup>743</sup>

#### 98. L'aprenentatge cooperatiu a l'aula del Jan.

---

Centrant el focus en l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, la Nínive era conscient que mantenir l'aula com havia estat estructurada l'any anterior o com ella encara la tenia a l'inici de curs no havia funcionat. Calien canvis per a evitar situacions com que el Jan restés assegut al fons de l'aula on només tenia contacte amb el seu únic company de taula. O bé, calia evitar també que la seva visió de l'aula fossin únicament les esquenes dels seus companys asseguts per parelles de cara a la mestra. Una situació des de la qual li resultava molt complicat poder interaccionar-hi, poder-los conèixer, o simplement reconèixer. I no només pel fet que ell no els veïes les cares o no s'hi dirigís, sinó perquè a l'invers també resultava massa difícil.

Gràcies a l'experiència que havia anat adquirint amb el *projecte cuiners (59)* i l'*assessorament a tot el claustre del programa CA/AC (65)*, la Nínive es veia més amb cor d'estructurar l'aula de forma cooperativa. Així doncs, tot i que a l'inici de curs encara hi va haver alguns moments en què l'aula no estava organitzada en petits equips de treball, a mesura que va anar avançant l'any això va canviar.

Com tots els inicis de curs la Nínive necessitava donar-se a conèixer com a persona i com a mestra, conèixer els infants, agafar-hi certa confiança, veure com es relacionaven, poder anar pensant com agrupar-los, etc. Tenint presents les suggerències dels assessors Dr. Pujolàs i Dr. Lago en relació *al programa CA/AC*, i analitzant, conjuntament amb els membres de la *comissió d'inclusió*, la situació que generava la presència del Jan a l'aula, la Nínive es va decantar per iniciar els vincles amb el seu alumnat i la transformació de la seva aula a través de *l'àmbit A*. Calia doncs, donar més espai a la possibilitat d'anar estructurant les relacions i el treball a l'aula de forma més cooperativa. Sabia que aquests infants ja havien realitzat alguna activitat de forma cooperativa el curs anterior però també sabia que no hi havien treballat amb molta profunditat ni freqüència.

#### 99. L'Àmbit A.

---

Des d'aquell curs es gaudia a totes les classes d'una oportunitat que la Nínive valorava molt positivament. Tenir dins l'horari una hora setmanal per a destinar als aspectes que es desitgessin vinculats a l'aprenentatge cooperatiu i la inclusió de tots els infants dins el grup-classe. Com hem vist (a *83. Avaluació final amb l'equip directiu i planificació del curs següent*) aquesta hora era la de *dinàmica de grups*. Durant aquesta hora s'havia organitzat l'horari perquè, a més, es pogués disposar de la presència dins de l'aula de la psicopedagoga de l'escola. Aquesta presència va ser programada per al suport/acompanyament/assessorament a les mestres per dur a terme aquestes activitats. Així doncs, la Nínive no es trobava sola davant d'aquest repte sinó que va poder comptar amb l'estret suport de la Maria (psicopedagoga escola) dins de l'aula (a banda del de la *comissió* de forma externa). Les ma-

---

(741) Àudio 236. Grup inclusió/Sessió de treball.

(742) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(743) Àudio 36. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió\_1/Entrevista procés inclusió.

neres com es va treballar l'àmbit A a l'aula del Jan van ser diverses.

### La salutació.

Un dels primers elements que va introduir respecte el curs anterior va ser la salutació al Jan quan aquest entrés a l'aula. Per a fer efectiu el coneixement i la cohesió en el grup-classe de tercer el primer que calia era tenir en compte tots els membres d'aquell grup. Per les circumstàncies que havia viscut durant els anys anteriors el Jan encara era l'infant més desvinculat/exclòs del grup. Per tant, saludar-lo en la seva entrada a l'aula era una forma molt simple de personalitzar-lo. Una forma de manifestar-li que era un membre inclòs en aquella comunitat. Una forma de mostrar també a la resta de companys que en aquella aula tots hi eren considerats. Una forma de rebre'l, d'acollir-lo a l'aula, d'estar-ne pendent, de mirar-lo com un company més. Va resultar important que fos la Nínive qui adoptés el rol de provocadora d'aquesta acció. Amb la seva salutació fomentava que els companys s'animessin a saludar-lo, ja que les primeres vegades que el Jan entrava a l'aula de tercer alguns infants se'l miraven i es miraven sense saber s'hi l'havien o el podien saludar. Sí que hi havia alguns infants que independentment del que fes la mestra el saludaven però, d'aquesta manera, la mestra va passar a ser el model de com reaccionar davant l'entrada del Jan. La Nínive va fer ús de la salutació al llarg de tot el curs. En algunes ocasions, quan el Jan entrava i estaven en un moment crític d'alguna activitat, la mestra no el saludava perquè volia seguir centrant la concentració en l'activitat i evitar així la dispersió. No obstant, després de dos mesos d'escola, quan el Jan entrava, indistintament del fet que la mestra el saludés o no, per l'hàbit adquirit o ja pel sentiment de pertinença al grup-classe qui sempre el saludaven eren els seus companys.

Pel que fa al Jan, sobretot en les primeres ocasions d'aquell curs, quan entrava a l'aula, no reaccionava de forma agressiva però sí que estava neguitós. Feia moviments ràpids i enèrgics, i no feia massa cas de les salutacions de la mestra ni dels seus companys. Però a mesura que va anar avançant el curs, en algunes ocasions, només entrar, davant de la porta, quan el saludaven s'aturava, ferm, deixant de balancejar-se, situant-se com si escoltés, inclinant el cap com per sentir-hi millor, en un gest d'atenció, com si reconegués la veu d'algun company o la de la pròpia Nínive<sup>744</sup>. El fet que aquell entorn li resultés cada vegada més familiar també permetia que ell cada vegada hi estigués millor.

Fins i tot, a mesura que va anar passant el temps, es donava la situació que hi havia alguns infants que encara que estiguessin dues taules més enllà, quan el Jan entrava a l'aula estaven pendents de si hi tenia la cadira (ja que a vegades l'apartaven perquè com que era l'únic equip de cinc, la seva cadira podia quedar una mica al mig mentre ell no hi era), i si l'havien apartat s'aixecaven i li anaven a buscar perquè pogués seure.

Activitats per a la inclusió del Jan. Ajudem-lo a ser un més. Garantim la seva presència (87): Coneixem al Jan, ajudem al CEE (88) i Qui són els meus companys? El CD + el plafó (89).

Vist el bon funcionament de les activitats (76) *Les accions per a la inclusió del Jan al seu grup: Som 28, no 27+1* per a la cohesió del grup realitzades el curs anterior, la Nínive va entomar la continuïtat, des de la tutoria, del treball iniciat. Ens semblava una bona manera de seguir amb la inclusió del Jan i amb el treball que havia iniciat de l'àmbit A. Les (87) *Activitats per a la inclusió del Jan. Ajudem-lo a ser un més. Garantim la seva presència*, a diferència del *Blanc i la Diana* o la *comissió de suport entre companys*, no eren part específica d'allò plantejat en el *programa CA/AC*. Tots érem conscients d'aquest fet, però ens resultava irrellevant. Sabíem que el que es plantejava al *programa CA/AC* no era un receptari, al contrari. El que sí presentava aquest *programa* era la necessitat de treballar l'àmbit A per a anar, cada vegada més, reforçant les relacions, estructurant l'aula de forma més

---

(744) De fet la veu de la Nínive la reconeixia quan la trobava pel carrer tal com ja hem vist a 86. *Una nova tutora. Una historia diferent.*

cooperativa i que fos així també cada vegada més inclusiva. Així doncs, el que era important era que es treballés la inclusió de tots els membres al grup i la cohesió d'aquest. La forma de fer-ho era indiferent. L'especificitat de la realitat que nosaltres teníem a l'aula, sumada a les característiques de les nostres mestres, ens va conduir a dur a terme gran part del treball que correspondria a aquest àmbit a partir del que vam anomenar *Activitats per a la inclusió del Jan. Ajudem-lo a ser un més. Garantim la seva presència*. Que gran part del treball de l'àmbit A es portés a terme a partir d'aquestes activitats, s'explica pel fet que la part més important de la cohesió d'aquest grup-classe, per les característiques dels seus integrants, era incloure el Jan, que era qui estava significativament més lluny de formar-ne part.

Lògicament, però, l'objectiu que perseguíem no era només la inclusió del Jan sinó que pensàvem en tot el grup-classe. Volíem crear un vincle entre tots els infants, afavorir i assegurar-nos que tothom es sentís part de la vida de l'aula i membre de la comunitat, que tothom se sentís integrat, acollit i recolzat per la resta de companys i, que aquesta fos la sinergia que mobilitzés les relacions. Enteníem que aquestes activitats podien ser una forma d'iniciar-ho i fomentar-ho. Al nostre entendre el fet que els infants d'aquella classe fessin determinades coses per a incloure un company, generava els valors que perseguíem per a afavorir la cohesió de grup a la que ens volíem dirigir. I l'experiència així ens ho va confirmar, perquè moltes vegades parlar de la inclusió del Jan acabava suposant parlar també de la inclusió de tots i cadascun dels membres d'aquell grup-classe.

A l'apartat d'*Activitats per a la inclusió del Jan. Ajudem-lo a ser un més. Garantim la seva presència*, hem pogut veure en què van consistir aquestes activitats i com es van desenvolupar. A continuació recollim alguns aspectes d'aquestes que fan referència a elements de l'àmbit A del programa CA/AC.

#### *Coneixem al Jan, ajudem al CEE (88).*

Pel que fa a aquesta activitat, com hem vist<sup>745</sup>, uns dies després de la proposta del director la mestra tutora va exposar als infants que per tal de recollir de la millor manera possible la informació sobre el Jan ho podien fer a partir del dibuix d'una silueta que els va passar en una fulla. En aquesta es suggeria exposar a les diferents parts dels cos "Què penso del Jan?", "Com el puc ajudar?", "Què pot fer?", "Hi ha alguna cosa que em molesti?". Ja situats en equips de quatre, tots i cadascun dels infants tenia la seva pròpia fulla. En primer lloc<sup>746</sup>, se'ls va demanar que sols, sense comentar-ho amb cap dels companys, pensessin aquelles preguntes i responguessin lliurement el que sentissin i creguessin. Aclarits els primer dubtes sobre què posar ben bé a cada pregunta o sobre en quin espai escriure-ho es va crear a l'aula un silenci total. Tots els infants van concentrar-se plenament en la tasca que se'ls havia encomanat. Alguns minuts després hi va haver algun infant que va aixecar la mà per a demanar alguna cosa a la mestra però resolta la qüestió l'activitat va prosseguir. Quan hi va començar a haver els primers infants que van començar a acabar, se'ls va dir que si volien ho podien comentar amb els infants del mateix equip que ja haguessin acabat. Aquest pas en l'activitat va suposar alguns murmuris a l'aula però sense que se'ls demanés, els infants van mantenir un to de veu moderat que no entorpia l'activitat. A mesura que van anar finalitzant tots, els quatre infants que conformaven cada equip comentaven el que havien pensat i el que havien escrit. Es llegien les respostes a una pregunta i tots anaven veient què en pensaven els seus companys. Primer s'escoltaven, però un cop llegides les preguntes es confirmaven afirmacions entre ells, es demanaven coses, veien com hi havia diferents formes de pensar ja que algunes idees entraven en conflicte, s'aportaven argumentacions i en alguns casos alguns infants afegien o reescriuïen coses. Aquest espai d'intercanvi i interacció els permetia anar-se coneixent, veient

---

(745) 88. *Coneixem al Jan, ajudem al CEE*.

(746) Es va desenvolupar a partir de l'1-2-4 que es planteja al programa CA/AC (adaptada de Kagan, 2001), tot i que amb algunes petites variacions. Aquesta estructura consisteix en que: El mestre fa una pregunta o qüestió a tot el grup. Dintre d'un equip de base, primer cada alumne individualment (1) pensa en la resposta correcta a allò que ha demanat el mestre i l'escriu. En segon lloc, els alumnes es disposen en parelles (2), intercanvien respostes i les comenten. Fonen les respostes en una de sola i l'escriuen. En tercer lloc, després d'haver-se mostrat les respostes que han donat les dues parelles, tot l'equip (4) ha de compondre la resposta més adient a allò que els ha estat plantejat.

què pensaven els uns i els altres. A més, generava en alguns dels equips, que les converses derivessin cap a temes més generals com la tolerància o el respecte entre les persones i en els que s'exposaven no només situacions relatives al Jan sinó també de qualsevol membre del grup-classe: “sí, això també li passa al Pep”, “això no fa res”, “si fa, perquè si t'ho fessin a tu no t'agradaria eh?!” (Companys Jan<sup>747</sup>). Els infants intentaven aprendre a entendre el que els altres vivien, a comprendre sensacions i/o sentiments que potser ells no havien viscut a la seva pròpia pell, a expressar el que vivien sense por ni vergonya, a escoltar-se de veritat. Havien d'interaccionar per a aprendre a estar millor junts. Compartien una situació que, més enllà de les estrictament acadèmiques, els ajudava a coneixes, a pensar en els altres, a acollir-se, a unir-se. Conjuntament analitzaven i procuraven donar resposta a algunes de les vivències del seu dia a dia a l'escola, del seu formar-se com a persones. Compartien la seva construcció del món.

Un cop recollides les respostes es va elaborar un document PowerPoint que serviria per a projectar a l'aula les diferents respostes que s'havien donat i per a poder-les comentar ja no només en el marc dels equips sinó entre tots. Com ja hem vist a 88. *Coneixem al Jan, ajudem al CEE* el debat/assemblea d'aquesta sessió conjuntament amb tot el que havia succeït a la sessió anterior va ser molt significatiu per la vida del grup-classe i del Jan.

### *Qui són els meus companys? El CD + el plafó (89).*

Pel que fa a l'activitat del CD, com ja hem vist, es va elaborar un PowerPoint en què apareixien consecutivament tots els membres de la classe (menys el Jan) i la gravació de la seva veu saludant al Jan. I per al plafó es van retallar les fotos, escriure els noms, folrar-ho i posar-hi “velcro” perquè es pogués enganxar al plafó, etc. Tots els seus companys treballaven per a un objectiu comú que era que estigués millor dins de l'aula i que els conegués millor la cara i la veu. L'elaboració d'aquest material no es podia fer sense sentit ni indistintament sinó que calia seleccionar bé els elements. És per això que els infants van estar treballant per equips a fi d'observar, investigar i analitzar les preferències del Jan. Discutien, intercanviaven pensaments, perspectives fonamentades en anàlisis i diferents experiències viscudes amb el Jan, contrastaven informacions, s'escoltaven sobre quin pensaven que podia ser el color de fons de les fotografies, el lloc i com fer-les, si era millor posar tots el mateix missatge o no, com enregistrarien les veus, com havia de ser el plafó, la lletra, etc. Tots els membres de cada equip de treball feien la seva aportació a fi que el material fos el més adequat i funcional per a ell. Un exemple de les discussions i decisions que es van acordar és que els infants pensaven, compartien i argumentaven que el Jan quan era al pati sempre donava voltes a prop d'un dels dibuixos que hi havia pintats a la paret. Moltes vegades s'acostava a tocar-lo, per tant aquell podia ser un dels seus colors preferits. Algun altre company deia que també li agradava molt la butaca que hi havia a l'aula i que podia ser que aquell color també li agradés. Així doncs, després de debatre sobre aquest aspecte van acordar que els colors de fons de les fotografies i el del plafó, havien de ser els de la butaca i del dibuix del pati perquè si eren els seus preferits, aquests colors farien que el material li agradés més. La psicopedagoga en canvi, intentant contrastar amb altres punts de vista des d'una òptica més funcional o bé en l'intent d'incidir en la *Zona de Desenvolupament Proper*, els deia que: “potser seria interessant que ho fèssiu amb un color més clar?, ho dic perquè es remarqui més el que hi posareu a sobre” (Psicopedagoga escola) Però la resposta dels infants era que “ha de ser una cosa que li agradi, sinó no la mirarà”. “El vermell i el taronja són els seus colors preferits. Quan està al pati sempre se'n va allà al pati gran i se'n va allà amb el bou i comença a fer així (tocar-lo) i és de color taronja” (Companys Jan<sup>748</sup>).

Per al desenvolupament d'aquestes activitats va ser crucial comptar amb el suport directe de la Maria (la psicopedagoga de l'escola). Des que va començar a treballar a l'escola havia tingut molt interès en millorar la situació del Jan perquè entenia que era part de la seva feina. Durant aquest període transcorregut havia tingut temps per conèixer el Jan i el seu entorn familiar. També feia temps que, juntament amb la Nora, procuraven tirar endavant

---

(747) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(748) Vídeo 9. Companys i Jan/Projecte “Accions inclusió Jan”: Anàlisi Jan.

les idees que anaven sorgint des de la *comissió d'inclusió* i en les trobades que hem exposat a 55. *Una nova psicopedagoga* i 84. *La coordinadora pedagògica*. Així doncs, en el moment en què hi va haver la possibilitat de dur a terme activitats per a poder facilitar la inclusió del Jan a l'aula, la Maria estava preparada i predisposada pel que fos necessari. A més, la Maria mantenia molt bona relació amb els infants d'aquest grup-classe per dos motius. En primer lloc, perquè assistia a aquesta aula amb freqüència ja que, a banda d'anar-hi almenys un cop a la setmana a l'hora de "*dinàmica de grups*", hora que, a més, als infants els agradava molt, hi anava sempre que li resultava possible. En segon lloc, perquè ofería a tots els infants un tracte molt agradable, proper i motivador. Sempre estava pendent d'oferir-los suport emocional, en el treball i en la reflexió en el marc dels equips. Així doncs, la presència de la Maria a l'aula es traduïa en suport a la Nínive i també a tots els infants.

La Maria exposava que aquestes activitats havien tingut gran impacte en els infants d'aquesta aula ja que "*que els infants treballassin per a incloure el Jan era una forma implícita de proposar que tots havíem d'estar inclosos en el grup i així va ser, van començar a estar més pendents els uns dels altres, sempre miraven si faltava algú... Va passar a ser un grup-classe més inclusiu. Aquestes activitats van ajudar a crear vincles forts, a fer que l'altre m'importi i no que passi d'ell. Sense això és impossible*" i que tant aquesta activitat com l'anterior "*van provocar que el tinguessin (al Jan) molt present, que en tinguessin cura, que el volguessin ajudar, i això ajudava a que estigués millor a l'aula*"(Psicopedagoga escola<sup>749</sup>).

#### La comissió de suport entre companys.

Centrats en el treball de l'àmbit A, un altre dels elements que el *programa CA/AC* comprenia i que ens resultava molt interessant, eren les estratègies i dinàmiques per facilitar *El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat corrent i l'alumnat amb risc d'exclusió dins l'aula*. En concret la que ens semblava de gran utilitat era la *comissió de suport entre companys*<sup>750</sup> perquè era la més coherent amb les idees que hem exposat a 56. *Escoltem la veu dels infants*, és a dir, que havíem decidit que volíem comptar amb la veu dels infants per a determinats aspectes didàctics, organitzatius i de relació.

Haver pogut desenvolupar aquesta estratègia possiblement als infants els hagués agradat molt i hagués estat molt profitós i positiu, però vam decidir no dur-la a terme específicament com estava plantejada en el *programa CA/AC* perquè a la Nínive se li va fer una muntanya. Dur a terme totes aquestes activitats de forma paral·lela li semblava massa coses i s'angoixava. Era la primera experiència d'aquesta índole i envergadura<sup>751</sup> que duia a terme i per tal de no saturar-la ni estressar-la vam decidir que procediríem de forma alternativa. Aprofitant el fet que des de la Universitat ja estàvem recollint la veu dels infants (per donar suport a la recerca i per nodrir el procés d'assessorament) ens va semblar que podíem aprofitar aquest espai com si es tractés també, en certa manera, de la *comissió de suport entre companys*. Per tant, la variant que desenvolupàvem d'aquesta estratègia consistia en que en grups de tres, quatre o cinc infants (que sempre eren rotatius) ens reuníem en algun espai de l'escola (el més habitual era la biblioteca) i en un clima de distensió conversàvem sobre alguns temes. Aquestes trobades es van començar a portar a terme de forma més habitual a partir del curs 2007-2008. La freqüència amb la que realitzàvem aquestes trobades va ser variable en funció de les necessitats i les possibilitats. Podia ser setmanal, ja que era la freqüència amb la qual nosaltres assistíem a l'escola, o dos o tres cops al mes, tot i que com dèiem en funció de les possibilitats hi havia mesos que només en podíem fer una. Com que no tenien una durada establerta podien oscil·lar d'entre els trenta i els vuitanta minuts, depenent de si podíem estar només amb un grup o amb més.

---

(749) Àudio 36. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió\_1/Entrevista procés inclusió.

(750) Es tracta de crear una petita comissió que funciona en cada grup-classe. En formen part, per torns, tots els estudiants del grup. L'objectiu d'aquesta comissió, que es reuneix periòdicament, és determinar de quina manera es pot donar més suport mutu, de manera que el seu grup-classe es converteixi cada vegada més en una petita comunitat d'aprenentatge, cada vegada més acollidora. (Adaptada de Villa i Thousand, 1999)

(751) Ens referim al fet d'estructurar l'aula de forma cooperativa i tenir un infant com el Jan a l'aula. La Nínive ja havia desenvolupat el *projecte cuiners* (59) però havia estat amb infants que ja havien tingut experiències d'aprenentatge cooperatiu amb la Margarida i per tant ja estaven rodats en certs aspectes.

Les converses que generàvem en el marc d'aquest espai, transcorrien a partir de preguntes obertes que proposaven els temes a tractar: què podem fer per a que el Jan estigui millor?, com creieu que l'ha ajudat el que hem preparat?, què podríem fer per comunicar-nos-hi millor?, etc. O bé, eren preguntes que sorgien a partir d'algun succés o activitat que hagués tingut lloc. El fet de demanar-los també per les coses que anaven sorgint o que anàvem fent ens servia per fer-ne una mica el seguiment de com funcionaven, com les vivien i poder així veure si podíem modificar o afegir-hi alguns aspectes.

Un cop tots estàvem acomodats a l'espai en què ens trobéssim, aquesta *comissió de suport entre companys* funcionava com petits grups de treball. La dinàmica que es generava era que els infants a partir de les preguntes, començaven, qui volia, a dir què pensava. Quan un infant començava a fer les seves aportacions la dinàmica ja funcionava quasi bé sola. Els companys s'afegien a la conversa seguint/completant l'argument exposat, afegint nous aspectes que aquest els havia despertat, o argumentant algun aspecte contrari, o sense seguir els arguments previs i anant directament a la pregunta, o assumint amb la mirada, el cap o un sí l'argument que compartien, o preguntant-se aspectes concrets entre ells mateixos, etc. Si algun infant no havia comentat res se li demanava si volia (sempre opcional, mai obligatori) dir-hi alguna cosa ja que cercàvem, en primer lloc, que tots participessin i, en segon lloc, evitar que aquells infants que tendien a acaparar la conversa tinguessin molt més espai que la resta.

L'important d'aquest espai era poder debatre al voltant de les preguntes plantejades, donar veu als companys per saber com podíem ajudar el Jan, o com podíem fer entre tots que l'aula i l'escola fos un lloc millor per a tothom. Tots els intercanvis que els infants realitzaven en aquest espai generaven dos aspectes significatius. En primer lloc, que els uns al costat dels altres anessin desenvolupant la capacitat de mirar i escoltar els companys i no només a ells mateixos, d'estar pendents dels altres, la capacitat de pensar com cuidar del seu company Jan, d'observar-lo, d'observar-se i d'observar i analitzar l'entorn amb la intenció de fer propostes per transformar-lo en un espai millor per al Jan i per a tothom. Així doncs, en segon lloc, aquesta estona compartida permetia que anessin sorgint idees, propostes, per a la millora inclusiva de l'aula i de l'escola.

En la nostra variant de la dinàmica, com deïem, per no atabalar a la Nínive, no vam proposar als infants que acabessin transformant les seves idees en propostes concretes a dur a terme sinó que aquest pas el realitzàvem nosaltres. És a dir que, en el marc de la *comissió d'inclusió*, agafàvem les idees/pistes que havíem recollit de la *comissió de suport entre companys* i les tractàvem minuciosament a fi d'extreure'n propostes concretes a dur a terme a l'aula o al centre. Si aquesta dinàmica hagués estat duta a terme sense modificacions, la mestra hagués jugat un paper fonamental ja que, sent coneixedora dels recursos i l'organització de centre, hagués acompanyat i donat suport als infants per al disseny i desenvolupament d'aquestes activitats. Amb la variant que nosaltres vam dur a terme, guanyàvem en un aspecte, i és que en el marc de la *comissió d'inclusió* érem més persones que érem coneixedores de les possibilitats, recursos i organització escolar a l'hora de pensar les propostes. No obstant, períem en un altre aspecte i era l'aportació directa dels infants en el disseny de les propostes.

A banda de ser els fonaments de les propostes a dur a terme per a la millora inclusiva de l'aula, les informacions que obteníem de la *comissió de suport entre companys* ens eren també molt útils als membres de la Universitat per al procés d'assessorament. Aquestes informacions eren usades com a suport d'algunes aportacions que fèiem i sovint eren l'element que podia convèncer les mestres. És important remarcar, que aquestes aportacions es duïen a terme en total confidencialitat ja que sempre desvetllàvem continguts en genèric (sobre com ho vivien, pensaven, o els agradava als infants) mai qui els havia aportat ni la forma en com s'havien afirmat en el marc de la *comissió de suport entre companys*.

Les aportacions dels infants van ser múltiples i diverses i ens van portar a replantejar-nos gran part dels canvis que es recullen en aquesta història. Per exemple, quan recollíem que els infants malvivien el fet d'haver de sortir de l'aula per fer reforç, aquest fet ens feia replantejar els reforços, l'estructura de l'aula, el tipus d'activitats, entre d'altres. O bé, quan ens plantejaven que les matemàtiques eren avorrides i difícils, aquest fet ens portava a pensar com replanteja-les de manera que fossin més funcionals, més motivadores i menys abstractes. O bé, quan ens par-



laven de com vivien les relacions amb els companys en general i amb el Jan en particular repensàvem l'estructura de la classe, les activitats de cohesió a dur a terme, la possibilitat de fer jocs perquè un infant plantejava jocs per reforçar les amistats, la importància de dedicar-hi temps, la relació també amb la mestra, entre d'altres coses.

### El Blanc i la Diana.

Una altra de les formes a través de les quals es va treballar l'àmbit A a l'aula del Jan va ser el *Blanc i la Diana*<sup>752</sup>. Aquesta és una de les dinàmiques plantejades en el *programa CA/AC* que ens va semblar molt adequada per a les intencions que ens movien. Un dia a l'hora de *dinàmica de grups* la Nínive va dirigir-se als seus alumnes proposant-los la possibilitat de seguir treballant com ja havien fet algunes vegades, en equips. La reacció en aquell moment va ser d'excitació i un murmureig general va trencar el silenci que fins al moment hi havia. Alguns alumnes somreien contents, d'altres entrecruaven mirades de complicitat, d'altres feien gestos d'alegria tancant els punys i plegant els braços (com quan un futbolista marca un gol). Passada aquesta excitació inicial la Nínive els va seguir explicant que amb divertir-se no n'hi havia prou, que aprendre en equip era més coses. I que per començar era important que se seguissin coneixent, que calia conèixer bé les persones del grup-classe i les persones amb qui aprendrien, que per estar bé amb els altres era important conèixer-los.

*“Les activitats plantejades a les dinàmiques són una forma motivadora de conèixer als altres”* (Psicopedagoga escola<sup>753</sup>). A partir d'aquell moment va iniciar la descripció del funcionament de la dinàmica posant també algun exemple i un cop aclarits els dubtes sorgits, els alumnes ja situats en equips de quatre van començar a dur-la a terme. Mentre això transcorria el Jan restava amb força tranquil·litat assegut a la seva cadira. El desenvolupament d'aquesta dinàmica va tenir moments de tot. Pocs van ser de silenci i fins i tot la Nínive va haver de cridar l'atenció a algun equip. La Nínive i la Maria recorrien els diferents equips per veure el treball que els infants anaven realitzant, assumint un rol de dinamitzadores de l'activitat i estant al cas sobretot de dos aspectes, del funcionament intern dels equips i de l'aproximació dels infants a la tasca. De tant en tant, però, s'havia de parar i reclamar a tot el grup-classe que s'abaixés el to de veu. No es tractava d'un xivarri insuportable però la mestra el volia tenir controlat a fi que l'activitat es dugués a terme correctament i no fos un desgavell. Una de les proves que els decibels de l'aula no eren molt elevats era que el Jan estava en el seu equip i no se'l veia ni neguitós ni molest pel soroll de les veus dels seus companys. A més, no es tractava d'un soroll de conflictes, o infants corrent, o cadires que no paressin de moure's, sinó que es tractava d'una atmosfera distesa i alegre. És a dir, era un soroll fruit de veus preguntant, comentant, descobrint, sorprenent-se, rient. Els infants d'aquell grup-classe s'anaven coneixent.

Tots els equips havien d'omplir la diana de la mateixa manera. En el cercle més petit, el del centre, havien de posar el nom dels membres de l'equip d'aprenentatge cooperatiu, en el següent cercle exterior concèntric havien d'escriure alguna cosa que els agradés, en el següent una qualitat que tinguessin i en el darrer què els agradava més de l'escola. En el marc de l'equip del Jan els infants anaven omplint els buits i si en algun moment no sabien què posar ho comentaven i s'ajudaven. La tutora afirmava que *“a vegades ressaltar les qualitats pròpies o dels altres costa i les dinàmiques ho faciliten”* (Tutora Jan 3er<sup>754</sup>). Quan arribava el torn del Jan els seus tres companys dirigien la mirada cap a ell i li preguntaven. Les primeres vegades que els seus companys d'equip van treballar amb el Jan, com que encara no el coneixien gaire, hi havia algunes coses que els desconcertaven una mica. Se'l miraven estranyats i no sabien massa com reaccionar quan de sobte feia algun espeterneç, o davant del fet que el Jan ni els

---

(752) En una cartolina gran es dibuixen una sèrie de cercles concèntrics (el “Blanc”). Es fan tants cercles com aspectes de la vida personal o manera de ser es vulguin posar en comú: el nom, l'assignatura que més li agrada, la que li agrada menys, l'afició preferida, la mania més accentuada, la millor qualitat o el pitjor defecte, etc. Els cercles es divideixen en tantes parts com membres tingui l'equip de base, quatre o cinc (com una “Diana”). En una de les quatre o cinc parts del cercle central, cadascú escriu el seu nom; a la part del cercle que ve a continuació, la seva millor qualitat i el seu pitjor defecte; a la següent, la principal afició i la principal mania, etc. Al final, han d'observar el que han escrit i posar-se d'acord en aquells aspectes que tenen en comú i, a partir d'aquí, buscar un nom que identifiqui l'equip. (Adaptada de [www.lauracandler.com](http://www.lauracandler.com)).

(753) Àudio 36. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió\_1/Entrevista procés inclusió.

(754) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

mirés quan li parlaven, dubtaven a l'hora d'agafar-li el braç o la mà per a fer-li fer alguna cosa, etc. La vetlladora els ajudava i ells van seguir insistint. Com que el Jan no els va respondre a les preguntes que li realitzaven, els seus companys es van posar a debatre al voltant de com era i quina seria la resposta que ell donaria en cadascun dels espais de la diana. Debatien a partir del que en coneixien i del que havien anat observant: *“la música segur perquè li agrada molt”* *“Si mira a música, fica cara de que li agrada i està tranquil”*<sup>755</sup>(Companys Jan<sup>756</sup>). Al final van arribar a la conclusió que en els espais el Jan hi posaria que li agradava *“caminar i la música”* que una de les seves qualitats era ser *“amable”* i que les seves dues coses preferides de l'escola eren *“música i pati”* (annex 17). La Glòria es va encarregar d'escriure-ho en els espais corresponents perquè fer-li fer al Jan qualsevol grafia li resultava molt complex. El que sí va fer, per tal que participés de l'activitat i treballés la psicomotricitat fina (una de les seves prioritats), va ser subjectar-li la mà i intentar que resseguís amb rotulador la ratlla del cercle i les notes musicals que els seus companys li havien dibuixat per decorar adientment el seu espai. *“Penso que el beneficia el fet de fer activitats amb grup, fer dinàmiques de grups... El fet d'estar tots fent una activitat, el fet que de tant en tant vingui algú i digui Jan, hem de fer això, a ell el beneficia moltíssim. Perquè ell veu que té la seva estona que la gent li faci cas. Li ha canviat moltíssim la relació i ell aprèn a estar amb els seus companys a relacionar-se”* (Vetlladora Jan 3er<sup>757</sup>).

Un cop tots els espais de tots els membres van estar plens, van analitzar i comentar les respostes observant coincidències i diferències. La finalitat d'aquest anàlisi era que, a banda d'anar intercanviant impressions i seguir descobrint coses al voltant dels diferents aspectes de cadascun dels membres, decidissin un nom per l'equip. El nom pel que finalment es van decantar a l'equip del Jan no tenia res a veure amb les coses que havien sortit a la diana. Però el debat que aquests aspectes havien anat generant van provocar que al final es parlessin de moltes altres coses, que els infants d'aquell equip s'anessin coneixent, compartint i que finalment arribessin al consens d'anomenar-se “l'equip del sol”. I és que a tots els agradava molt el sol, *“al Jan també perquè hi va quan està al pati”* (Companys Jan<sup>758</sup>).

Durant aquesta dinàmica el Jan no va aguantar tota l'estona assegut. Es va aixecar algunes vegades, però els seus companys no van deixar de tenir-lo en compte. Quan va arribar el moment de la posada en comú del que havia anat sorgint a tots els equips de la classe el Jan ja estava molt cansat. És per aquest motiu que finalment ell i la seva vetlladora van sortir, però tot i així ja havia estat a l'aula més de quaranta minuts. Ja amb el Jan fora de l'aula l'activitat va seguir amb la resta del grup-classe. L'interessant del que va succeir en aquells moments va ser que tot i que el Jan ja no estava a l'aula físicament, d'alguna manera hi continuava present. El fet d'haver estat a l'aula durant més estona de la que hi estava en els cursos anteriors i haver participat, com els altres membres del seu equip, en l'activitat desenvolupada, va provocar que en la posada en comú es parlés d'ell (com si hi fos encara tot i no ser-hi), com es va parlar de tots i cadascun dels infants d'aquella classe. La posada en comú va resultar útil per a que a banda que els infants es poguessin conèixer en el marc dels equips poguessin també conèixer-se en gran grup i així la cohesió pogués ser cada vegada major.

Un aspecte rellevant que aquesta dinàmica, com les altres, va afavorir va ser que, a diferència d'altres cursos, duent a terme aquestes activitats es generaven diferents espais en els quals els infants d'aquell grup-classe es podien conèixer els uns als altres. Espais en els quals descobrir els companys que tenien al voltant a diari. Espais en què mirar-se els uns als altres més enllà de veure com responien preguntes de la mestra en relació als continguts de les diferents àrees curriculars. Espais en què mirar-se com a persones. Espais en els quals l'atmosfera era agradable. Espais en què el descobriment de l'altre generava confiança i complicitat. Espais en els quals això no només succeïa entre els infants sinó també entre els infants i la mestra. Es tractava d'espais en què aquesta relació esdevenia d'una forma fomentada, estructurada i gestionada per a que tothom hi tingués un lloc. És per aquesta

---

(755) És en aquest sentit que la Nora deia que els seus companys quan treballen en equip amb ell *“aprenen a mirar”*.

(756) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(757) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J. 4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(758) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

raó que, en el cas del *Blanc i la Diana*, el Jan tot i no estar ja a l'aula va seguir estant-hi present perquè es feien comentaris al seu voltant i tothom el podia conèixer. A més a més, aquests espais tenien continuïtat a d'altres espais de l'escola i també fora d'aquesta perquè en el cas del Jan, quan el trobaven pels passadissos o al carrer tots el saludaven i li deien coses fet que no s'havia donat mai amb anterioritat. I no només amb el Jan, sinó que la tutora havia identificat que “*gràcies a la cohesió de grup els nens d'aquesta classe és relacionen millor*” (Tutora Jan 3er<sup>759</sup>).

Que els infants d'aquella aula es miressin els uns als altres i es coneguessin va resultar ser relativament simple perquè tots van tenir una resposta molt positiva a les activitats relacionades amb l'aprenentatge cooperatiu, ja fossin de l'àmbit A, B o C. “*Els va agradar molt, els motivava molt treballar d'aquesta manera. Tot i que al principi va costar perquè no hi estan habituats i n'han d'anar aprenent, i per a tu com a mestra també perquè sembla que no tinguis tan el control de la classe*” (Tutora Jan 3er<sup>760</sup>). L'important per a la transformació de les relacions a l'aula va ser crear aquest espai, oferir-los l'oportunitat.

### Els debats/assemblees.

Una altra de les formes a través de les quals la Nínive va treballar l'àmbit A van ser els debats/assemblees. Degut al fet que van resultar ser molt útils i ben valorats, per mestres i infants, el curs anterior en el transcurs de les activitats de (76) *Les accions per a la inclusió del Jan al seu grup: Som 28, no 27+1*, vam decidir reprendre'ls com a element per a treballar la cohesió del grup-classe. L'ús d'aquesta estratègia no va ser molt estructurada en el sentit que no hi havia una franja horària per dur-la a terme, i ni molt menys se'n va fer un ús proper al que seria l'organització assembleària de l'aula. La Nínive en va fer ús al llarg de tot el curs creant alguns espais de debat/assemblea quan la situació li semblava adient. Al ser la tutora podia decidir amb total llibertat quines franges de temps hi dedicava. Aquestes franges, normalment estaven condicionades pel tipus de debat/assemblea. Hi va haver diferents tipus de debats/assemblees ja que aquests van ser útils per a diferents finalitats. Per resoldre conflictes sorgits a l'aula, al pati, etc. i intentar trobar la millor solució entre tots. Per a l'aprenentatge dels continguts d'alguna de les àrees en les quals donar resposta a diferents preguntes o aportar les seves experiències. Per decidir com a grup què volien fer. Pel que en aquesta història ens ocupa principalment, la Nínive va fer ús dels debats/assemblees per parlar de la vida de l'aula. Intentava, en primer lloc, generar un clima de cooperació i, en segon lloc, donar espai a parlar de la situació del Jan a l'aula, ja que la seva presència sovint generava dubtes, comentaris, que eren importants de recollir i tractar. I és que aquests dos aspectes eren fonamentals si teníem presents les característiques d'aquest grup-classe. El primer l'enteníem com a vital per al bon desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Era necessari crear una atmosfera en la qual els infants veiessin i sentissin l'aprenentatge cooperatiu com a un valor important, com a quelcom que passaria a formar part de la seva vida a l'aula, que no seria cosa d'un sol dia ni un caprici de la mestra. No podia ser res viscut com un tema o una assignatura més, havia de ser quelcom sempre present a la vida de l'aula. El segon perquè enteníem que era important i volíem afavorir que en aquell grup hi hagués espai per a parlar de què pensaven sobre les persones, les relacions, les formes d'interacció que tenien entre ells, la tolerància, la representació de “l'altre”, la diferència i la igualtat, com tractar el Jan, etc. “*S'ha fet un treball amb tot això i s'ha explicat als nens que ho han de viure amb normalitat. Això al principi no es feia. Ha estat gràcies el que s'ha anat treballant i entendre que n'havíem de parlar. Se'ls ha permès expressar-se més lliurement i buscar una solució. Senzillament s'ha intentat que veiessin el Jan com un més tot i les seves diferències*” (Tutora Jan 3er<sup>761</sup>).

Aquests debats/assemblees eren espais en els que la Nínive treballava per a que s'anés creant un clima distès entre els companys, la coneguessin, es coneguessin entre ells, s'intercanviessin pensaments, experiències, interessos, hi

---

(759) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(760) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(761) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

hagués confiança, es generés proximitat. En els primers debats/assemblees els infants no gosaven parlar restaven asseguts mirant la mestra, com si es tractés d'aprendre el que ella explicava (com havia succeït a les classes). Davant d'aquesta situació, i també amb la finalitat de donar-se a conèixer, la Nínive els exposava primer què pensava ella, o com vivia determinades situacions, quins sentiments li despertaven. Aquesta forma d'iniciar les assemblees provocava que alguns infants s'hi sentissin identificats i comencessin a dir: *"ah sí! a mi també m'agrada"*, *"Sí, jo també canto fatal"* (Companys Jan<sup>762</sup>), etc. O els deia *"jo tinc una amiga que d'anglès en sé més jo, ella no en sap tant, però seguim sent amigues i podem fer moltes coses juntes..."* (Tutora Jan 3er<sup>763</sup>) i mica a mica els infants es deixaven anar i aportaven les seves experiències. A mesura que el clima va ser de més benestar i confiança, quan sorgia algun debat/assemblea quasi tots volien parlar (tret d'aquells infants que pel motiu que fos preferien mantenir-se en silenci). En aquells moments, la Nínive assumia el rol de moderadora i posava ordre a les intervencions. Recollia, matisava i/o remarcava aspectes dels continguts que anessin sorgint però també posava especial atenció a que no hi hagués infants que acaparessin excessivament l'activitat, que no hi hagués infants que comencessin la seva intervenció mentre un altre estava exposant què pensava, etc. Hi havia dies que ho aconseguia més bé i d'altres en què havia de passar molta estona parant el debat i remarcant el respecte pel company que parlava. La Nínive afirmava que això tenia els seus fruits perquè *"Vas veient com van interioritzant la importància de respectar el torn de paraula i fins i tot a vegades s'autoregulen ells"* (Tutora Jan 3er<sup>764</sup>). Mica a mica, doncs, els infants van anar aprenent a respectar-se i mentre un infant parlava els altres escoltaven activament, aixecaven la mà si volien intervenir. Fins i tot, en algunes ocasions eren ells mateixos qui feien callar al company que volgués avançar el torn de paraula o que intervingués quan un altre parlava. Un altre dels elements que es va anar posant de manifest, va ser que van aprendre a expressar millor els seus arguments i sentiments. A mesura que van anar tenint experiència en els debats/assemblees, les intervencions que els infants feien eren més estructurades, més llargues (no simplement compartint el que la mestra deia) i més personals, partint de les seves concepcions, sentiments, sensacions, pensaments. Van aprendre a expressar-se millor i a escoltar-se també. En els primers debats/assemblees cadascú deia la seva i les assemblees es convertien en la suma d'idees més o menys inconnexes que la Nínive tenia que anar posant en ordre i relacionant. A mesura que la mestra els va anar remarcant la necessitat i importància d'escoltar-se, les intervencions que els infants feien van començar a seguir el fil del que es discutia i sovint tenien incorporades referències a intervencions prèvies. *"Ui, del principi fins ara ha canviat molt, ara s'escolten més, saben què dir; discuteixen més entre ells, en el bon sentit. Però és que no només ells eh! Jo també n'he anat aprenent perquè no és fàcil, al principi com que dirigeixes molt tu i vols com que tot vagi per allà on tu vols i després ja vas veient que no, que els has de deixar a ells"* (Tutora Jan 3er<sup>765</sup>).

Tal i com dèiem, un dels temes més recurrents al llarg de l'any als debats/assemblees, era la presència del Jan a l'aula. Sobretot a principis de curs, per les característiques del moment, va ser quan el treball en aquesta direcció va ser més intens. Era imprescindible per a la cohesió del grup. En els primers debats/assemblees es feia molt palpable que els infants necessitaven parlar de la presència del Jan, com interaccionar-hi o com reaccionar quan els tirava els llibres a terra, o feia pessigades, etc. El Jan començava a estar més estones a l'aula i es feien activitats conjuntes, començaven a sorgir els dubtes. Aquest era un tema que va anar sorgint, i la Nínive entenia que era important crear un espai en què es tractés, i que es tractés de forma organitzada, moderada, dirigida. Era important estar pendent de tractar-lo quan calia (tant per a que el Jan estigués a l'aula de la millor manera possible, com per a atendre la necessitat dels seus companys). Una de les formes a través de les quals podia iniciar-se un debat/assemblea podia ser que en el transcurs de qualsevol classe algun infant s'aixequés, s'atansés a la Nínive i li digués: *"El Jan m'ha clavat les ungles"* (Companys Jan<sup>766</sup>). D'aquesta manera era com es podia fer palesa, doncs, no només la necessitat de poder dir què sentien en relació al Jan sinó també disposar d'unes pautes/pistes de com relacionar-s'hi. Així doncs, la Nínive reclamava l'atenció dels infants i plantejava la situació i a partir d'aquell

---

(762) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(763) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(764) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er i 4rt J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(765) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er i 4rt J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(766) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

moment tothom hi podia intervenir. “Si el Jan ens fa això en comptes de venir-m’ho a dir a mi què podem fer?” (Tutora Jan 3er). “La Glòria diu que li diguem que no!” (Companys Jan). “Ah doncs, molt bé. Li podem dir sense cridar massa: No! Jan que em fas mal, home. No sabem si ens entén però li hem de dir” (Tutora Jan 3er). “Ja, però a vegades pessiga fort” (Company Jan), i alguns companys assentien amb el cap. “Sí, a vegades potser sí. Així doncs l’hem d’ajudar a aprendre a no fer-ho...” (Tutora Jan 3er). “Jo li aparto la mà”, “jo no li vull fer perquè crec que li farà mal” (Companys Jan). “A vegades et toca o t’esgarrapa volent dir “estic aquí!” (Vetlladora Jan). “També el podem tocar a vegades perquè sàpiga que li fem cas” (Companys Jan). “A veure, com ho podríem fer això?” (Tutora Jan 3er<sup>767</sup>). “És que jo crec que amb el Jan només marcar-li límits i treballar-hi la frustració amb ell ja seria un gran què a nivell social i que siguin ells mateixos que l’ajudin a socialitzar-se” (Tutora Jan 3er<sup>768</sup>). “L’escola l’ha ajudat a tenir paciència, endevinar-li les coses. Ell també ha anat veient què li convé i què ha de fer i com s’ha de comportar” (Mare Jan<sup>769</sup>).

Els infants podien dir el que sentien, sincerar-se, així com també, se’ls ajudava a aprendre i practicar com tractar el Jan parlant-ne, posant exemples, fent simulacions, etc. La mestra i la vetlladora els acompanyaven en aquest procés. “Com a mestra t’inclous més també a la realitat dels infants” (Tutora Jan 3er<sup>770</sup>). A més, aquest fet sorgit a l’aula, podia ser útil per a començar a establir amb el Jan unes rutines de comunicació ja que si els seus companys li deien “No!” quan feia alguna cosa que no estava bé, podia permetre al Jan atribuir un significat a l’expressió. I així ho va fer, amb el temps va deixar de pessigar els seus companys.

Un debat/assemblea iniciat a partir d’una acció del Jan podia derivar cap a altres situacions que succeïen en el grup amb d’altres infants implicats. Tothom hi era inclòs, comprès. Tothom hi era representat. Tothom hi tenia veu i tothom s’hi havia de poder expressar amb total llibertat sent respectat pels seus companys. L’assemblea es convertia en un moment important també per veure el què viu i pensa el meu company. El fet que no fos tot centrat en el Jan era una forma de normalitzar la seva situació a l’aula però també i sobretot una forma que tots s’hi sentissin contemplats (no només el Jan). Tant en les situacions vinculades directament al Jan com en aquelles que no, els infants tenien la possibilitat de participar de forma activa en la resolució dels problemes. Els infants valoraven molt positivament que se’ls oferís l’oportunitat de ser escoltats. El fet de poder tractar (no evitar) i resoldre les situacions que sorgien en el marc del grup, d’escoltar-se i comprendre’s, d’adonar-se que compartien moltes coses, va generar que les relacions fossin cada cop més estretes entre tots els infants. Cada cop un grup més cohesionat. Així doncs, aprofitant tot el que compartien en aquests espais s’anava forjant també el clima de cooperació. Tal i com exposava la Nínive: “És una classe que gràcies a tot això han començat a mirar-se entre ells. La idea de tractar-se amb respecte, amb normalitat i sobretot de mimo” (Tutora Jan 3er<sup>771</sup>). “El treball cooperatiu ha canviat també el clima de l’aula. En aquesta aula no va ser en relació al Jan només sinó també en general. Van canviar les actituds entre ells” (Psicopedagoga escola<sup>772</sup>). “Veus que es crea com un ambient de...com que tots són una pinya, no?” (Mares companys Jan<sup>773</sup>).

Les durades d’aquests debats/assemblees no eren molt extenses, oscil·laven entre els deu i els vint minuts. Tot i que el Jan no era present a totes perquè sovint aquestes assemblees sorgien en moments en què ell no estava a l’aula (com hem vist el Jan només hi anava unes hores), quan hi era es tractava de situacions en les quals el Jan solia estar bé. Hi estava amb tranquil·litat ja que es tractava d’espais en què el clima era distès i força relaxat, les intervencions es feien d’un en un i per tant això no generava massa soroll. Tot i que els debats/assemblees no van ser mai un espai en el qual el Jan estava neguitós, les primeres vegades que hi era present sí que hi va haver moments en què s’aixecava i caminava per l’aula de puntetes, fent alguns gestos enèrgics i portant la mà a la boca

---

(767) Vídeo 10. Companys i Jan/Projecte “Accions inclusió Jan”: Assemblees.

(768) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er i 4rt J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(769) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(770) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er i 4rt J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(771) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er i 4rt J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(772) Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.

(773) Àudio 40. Pares i mares dels companys Jan/ Entrevista procés i impacte.

tot i que sense queixalar-la. Però a mesura que van anar passant els dies i s'anava sentint més còmode amb els seus companys del grup-classe i de l'equip, el Jan va començar a estar millor també en aquests espais. Quan es posava nerviós el Cintet (un dels seus companys d'equip) li posava la mà a sobre el braç i es relaxava, mantenint-se assegut com un infant més. En ocasions fins i tot feia com si escoltés.

### Les celebracions col·lectives.

Vinculat a les assemblees com a espai de trobada de tot el grup-classe, per a afavorir la cohesió, també es van dur a terme celebracions col·lectives. Aquestes celebracions, podien ser per algun èxit assolit pel grup-classe o com a reconeixement del treball realitzat<sup>774</sup>. Cal remarcar però, que només van tenir lloc de forma molt puntual. Les celebracions que es van realitzar amb més freqüència van ser les dels aniversaris dels membres del grup. Aquestes celebracions se solien realitzar totes en la mateixa franja horària. O bé abans del pati si l'infant que feia anys havia dut coca per a esmorzar per a tot el grup-classe, o bé abans de la sortida de l'escola a la tarda. Les franges de temps que s'hi dedicaven eren d'entre deu i vint minuts i solien ser espais de bon ambient, clima distès, relaxat, joia, il·lusió, proximitat, etc. Aquests eren espais en què els infants compartien coca amb xocolata i podien parlar entre ells del que els vingués de gust. El dia de l'aniversari del Jan, la celebració es va dur a terme a la tarda, perquè al matí no havia anat a l'escola. Després d'haver estat quasi una hora i trenta minuts a l'aula mentre es duien a terme les activitats va arribar el moment de la celebració del seu aniversari. Tots els infants van anar finalitzant el que estaven fent i plegant les coses que tenien per sobre les taules. El Jan estava assegut a la seva taula amb el seu equip i ja estava força neguitós, movia ràpidament el cap sense fixar la mirada enlloc i feia moviments ràpids i enèrgics amb la mà. I és que portava molta estona a l'aula, i a més, aquests eren moments de cert caos i soroll a l'aula perquè hi havia molt moviment i es procurava anar ràpid a recollir. Quan tots els infants van estar situats als seus respectius llocs i es va crear el silenci, la Glòria (vetlladora) va acompanyar el Jan de la taula en la qual estava assegut fins a davant de tot de l'aula. La Nínive el va agafar per la mà i el va fer pujar a la tarima. Se'l va situar davant, recolzat al seu cos i per tal que no es posés a caminar per l'aula mentre explicava als infants què farien, li va posar les dues mans, de forma suau, al pit. Quan el Jan va sentir la veu de la Nínive tan a prop es va parar de moure. Acte seguit tots els infants del grup-classe li van cantar la cançó de "Moltes Felicitats". En els primers instants el Jan va romandre quiet, escoltant. A mitja cançó va començar a fer uns moviments ràpids de cap, abaixant la mirada, va picar de mans, va fer un esperneg i va tornar a quedar quiet fins al moment que van arribar els aplaudiments. Acte seguit la Nínive va dir que li donarien el regal. En aquell moment el Jan va a tornar a moure's enèrgicament. Una de les seves companyes va comentar: *"em sembla que s'està posant nerviós"*. I la Nínive va respondre: *"potser és que està content"*. Un dels seus companys es va alçar, es va situar al seu costat i li va donar el CD que li havien preparat, dient-li: *"De part de tota la classe, per molts anys!"*. La Nínive li va agafar la mà i la va acostar al CD que sostenia el seu company mentre li deia *"mira Jan què et donen"*. El Jan el va agafar i acte seguit el va tirar a terra. El nen que li havia donat el regal va quedar tot estorat per la reacció del Jan davant d'aquell regal que li havien preparat amb tanta cura. No va ser l'únic a reaccionar d'aquella manera sinó que la majoria van restar una mica confusos i expectants. Un dels seus companys que seia davant el va recollir de terra mentre la Nínive deia: *"bueno... sort n'hi ha que porta la capsa. Escolta'm, que t'ha caigut"*. El Jan estava molt nerviós/excitat no deixava de moure el cap i els braços. La Nínive li va intentar tornar a donar però va ser impossible pels moviments que el Jan realitzava. Així doncs, la Nínive va dir: *"Potser ara no sap què fer"* i la Maria que també era a l'aula va afegir *"però quan li posem amb l'ordinador i el puguem veure..."*<sup>775</sup>. En aquells moments la Nínive el va deixar més lliure, li donava només la mà i el Jan va frenar els moviments. Mentre, la Nínive comentava que potser havia estat fruit de l'alegria. Els seus companys observaven immòbils, amb alguna rialla perquè el Jan recuperava la calma i els mirava. Acte seguit la Nínive va proposar que aquell dia que hi eren tots aprofitarien i es farien una foto de grup-classe. Situats tots al davant de l'aula, els companys que tenien el Jan al

---

(774) Per exemple la vinculada al projecte de 118. *La caputxeta vermella*, com veurem més endavant.

(775) Vídeo 24. Jan/Aula ordinària.

costat intentaven agafar-lo per a que no marxés de la foto. El volien acollir i tenir present com un membre més del grup-classe. Curiosament, a més, el company que li havia donat el regal aguantava el CD per a que es veiés també.

Després de la foto, mentre la resta dels infants recollien les motxilles i les jaquetes, la Glòria va acompanyar el Jan a la porta de l'aula. La Nínive també s'hi va situar amb una bossa de plàstic a la mà que contenia els detalls que el Jan havia portat per als seus companys. El Jan estava neguitós. Hi havia un soroll i moviment a l'aula força caòtic a causa de l'excitació dels infants. La Glòria se'l va recolzar davant i intentava posar-li els detalls a la mà per a que els repartís a cadascun dels seus companys que feien una fila per sortir de l'aula. Es volia que intentés agafar els objectes, reconèixer les cares dels seus companys, connectés amb la mirada, posés atenció a un acció, etc. Però, tot i que el Jan s'havia calmat una mica perquè la Glòria el tocava amb suavitat i li parlava amb tranquil·litat i calidesa, ja estava massa cansat. Els seus companys li havien d'agafar el detall de la mà perquè ell el subjectava poc, i no l'allargava per oferir-los-el. La Glòria li posava i li aguantava a la mà. El Jan tenia el cap mirant avall i només el va aixecar amb alguns dels seus companys, com a acte reflex dels seus moviments, sense connectar la mirada.

Les celebracions eren un espai més per a la cohesió del grup-classe. Tot i semblar un fet trivial, va ser significatiu que el Jan hagués pogut fer el mateix que els seus companys. Era una forma més de participar de la vida de l'aula, de ser un més, quan mai havia estat així. A més, els seus companys li havien preparat un regal amb molta il·lusió, i van intentar que tingués una celebració ben alegre, com feien amb la resta de companys. Aquell dia, però, el Jan ja estava massa esgotat per a poder aprofitar-ho i gaudir-ne tant com tothom desitjava.

#### 100. El suport de les companyes de la tutora per a l'estructuració cooperativa de l'aula.

---

Tal i com hem pogut veure en aquesta celebració, a l'aula en aquests moments no hi havia només la Nínive. Hi havia també la Glòria (vetlladora Jan), la Maria (psicopedagoga escola) i la Nora (coordinadora pedagògica). Dos dels aspectes que més remarcava la Nínive a l'hora d'estructurar l'aula de forma cooperativa i de procurar que el Jan hi estigués de la millor manera possible era el suport de la *comissió d'inclusió* i la predisposició d'aquestes tres companyes.

Pel que fa al primer d'aquests aspectes, el suport de la *comissió*, va resultar sorprenent que el fet de pensar com millorar la cohesió del grup-classe va suposar també la nostra cohesió de grup. Ens trobàvem per dinar, en un ambient distès, i dedicàvem moltes estones a conèixer-nos com a persones, a agafar-nos confiança, a parlar de la vida personal de cadascun dels membres. Ho consideràvem important pel bon funcionament de l'equip i si algun membre tenia algun problema tothom li oferia recolzament. Això va provocar que acabéssim sent un grup molt fort amb una amistat que encara dura. Com un equip de treball teníem un objectiu comú. Nosaltres, com els infants, també treballàvem en grup. Ens donàvem suport quan ens encallàvem o intentàvem animar-nos si algú tenia una davallada. Quan ens trobàvem procuràvem veure sempre les possibilitats en comptes de les dificultats. No ens hem d'enganyar, les dificultats també les veïem i les vivíem, però ens protegíem com a equip per a aconseguir el nostre objectiu comú. La cohesió en el nostre grup permetia expressar les pors, dubtes<sup>776</sup> i inseguretats que es tinguessin perquè tothom sabia que obtindria el suport dels companys tant a nivell emocional com a nivell més logístic. Quan algun membre de la *comissió* tenia dubtes tothom es bolcava a la cerca conjunta de solucions fet que ho facilitava perquè hi havia molts més caps pensant i l'aportació de diferents fonts vitals i d'experiència. Així doncs anàvem vivint la importància de crear xarxa de suport no només entre infants sinó també entre els mestres i entre els mestres i les institucions externes.

Pel que fa al segon dels aspectes senyalats anteriorment, la predisposició d'aquestes tres companyes, la Nínive

---

(776) "No neixes pensant inclusivament, t'hi vas formant, i els dubtes sorgeixen. Home els prejudicis i les idees preconcebudes són un problema, però parlant-ne amb la gent de la comissió vas canviant, en vas aprenent ho veus d'una altra manera"(Coordinadora Pedagògica, Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte).

afirmava que “*sempre estan a punt pel que sigui, et diuen va que tinc una hora lliure pujo i aprofitem per fer això o allò*” (Tutora Jan 3er<sup>777</sup>). Aquest suport s’oferia tant en moments en què no hi havia cap problema com en aquells moments en els quals la Nínive pogués anar més agobiada. La predisposició i la confiança eren tals que treballar amb d’altres companyes a l’aula era quelcom que ja era una forma orgànica de funcionar i, quelcom que facilitava i descarregava la feina de la tutora. La Nínive afirmava que “*no fan falta gran quantitat de recursos però el que sí que fa falta és tenir un bon grup de professors que vulguin i que tots, tots, tots els que entrin hi estiguin implicats i formin part de les activitats*” (Tutora Jan 3er<sup>778</sup>). En aquest cas concret la Maria havia pujat a l’aula perquè li feia gràcia veure com li entregaven el CD ja que ella els havia ajudat en l’elaboració. En aquest cas doncs, no era una necessitat específica de suport, però la implicació hi era en tots els moments. A més, fruit de la implicació, ja més des del punt de vista emocional, amb la tasca desenvolupada, a aquestes professionals també els era gratificant poder compartir aquells moments més de resultat, i no només els de procés.

## 101. L’Àmbit B.

---

A diferència del treball realitzat per a la cohesió del grup, en què es va promoure principalment el treball a nivell de grup-classe, amb l’entrada de l’*àmbit B*, el treball que es va intensificar va ser el dut a terme en el marc dels equips de treball<sup>779</sup>. Pel que fa als agrupaments, els equips de treball es van mantenir de la mateixa manera que s’havien iniciat en les activitats anteriors. A la majoria de les àrees aquests equips també es mantenien per a dur a terme totes les activitats (tot i que a les hores de biblioteca i d’anglès, com veurem a 115. *Altres mestres, altres àrees en les quals poder estar a l’aula*, hi podia haver alguns canvis). Es tractava d’equips estables en els quals s’havia procurat que hi hagués la presència de l’heterogeneïtat en el màxim de factors. En la formació de l’equip del Jan, vam procurar ser estratègics i vam agafar infants que per la seva sensibilitat ens semblava que podien funcionar bé, però també procurant que això no trenqués l’equilibri de tots els altres equips. La Nínive explicava que “*ha sigut fàcil perquè curiosament tots volien estar al seu grup*” (Tutora Jan 3er<sup>780</sup>). L’equip del Jan va ser conformat per la Josepa, el Cintet, i el Toni. A causa de la situació del Jan, en el seu equip, a banda dels seus companys, comptava sempre amb la presència d’un adult (ja fos la veïlladora o la MEE). Aquest fet el convertia en un equip més voluminós que la resta. Visualment a l’aula es percebia molt ràpidament. De totes maneres aquesta presència podia ser més o menys notable en funció del rol i els comportaments que adoptés aquest adult. La Glòria procurava no estar sempre a sobre de l’equip del Jan. Si la Nínive es posava a treballar amb l’equip del Jan i ella ho creia convenient es desplaçava cap a algun altre equip, o bé si algun infant d’algun altre equip s’atansava i li demanava alguna cosa ella l’acompanyava cap al seu equip i resolien el dubte plegats. Aquests destacaments puntuals afavorien la imatge que aquell no era l’equip que sempre tenia un adult, la imatge que tots podien disposar de l’ajuda de la Glòria i la imatge que el Jan també podia estar sol o en companyia només dels seus companys. Amb tot, la major part de l’estona la Glòria restava assegurada a l’equip del Jan. Quan hi era, en els moments en què la situació ho permetia, procurava situar-se una mica enretirada perquè no estigués tan carregat i per a no estar sempre sobre del Jan. La situació ho permetia si el Jan estava tranquil, si no, la Glòria es mantenia assegurada al seu costat per mirar de calmar-lo, per mirar que no destorbés constantment als seus companys, per procurar ensenyar-li com comportar-se en el marc de l’equip. En les situacions en les quals es volia que el Jan realitzés alguna acció i els seus companys no el podien ajudar perquè estaven pendents de les seves respectives tasques, la Glòria dirigia l’acció del Jan. Intentava no destorbar massa, tot i que a vegades pel fet de poder-lo ajudar de la millora manera possible necessitava situar-se darrera o al costat ben aprop. En aquestes ocasions procurava situar-se sempre a la banda exterior de l’equip per no molestar el company que tenia al costat i per no interferir entre aquest i el Jan.

---

(777) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er i 4rt J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(778) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er i 4rt J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(779) El fet d’intensificar l’aprenentatge en el marc dels equips de quatre infants no vol dir que es deixés de banda l’aprenentatge en gran grup ja que se seguïen fent les posades en comú de l’aprenentatge realitzat, o la mestra feia comentaris i explicacions per a tot el grup-classe, o es seguïen duent a terme les assemblees o celebracions, etc.

(780) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.



L'equip del Jan era el que estava situat més al fons de l'aula, per tant, el Jan de seguida podia tenir un espai per a caminar sense destorbar la resta de companys i la porta de l'aula també li quedava molt aprop.

En tots els infants en general, però sobretot en el cas del Jan en concret, només el fet de seure en un equip amb altres tres infants va provocar que veiés les cares d'alguns dels seus companys i no només les esquenes. Aquesta aproximació, al principi, era un món a descobrir per a tots els membres de l'equip. Com en tots els equips en general les persones que l'integraven s'havien de començar a conèixer i habitar els uns a la presència dels altres. A l'inici el Jan, assegut a la cadira entre els seus companys, mirava, es movia amb certa velocitat endavant i cap als costats, es posava la mà a la boca, etc. Estava una mica neguitós, s'havia d'habituat a aquesta nova situació. Però mica a mica va anar trobant el seu espai, i el mateix va succeir amb els seus companys que havien d'aprendre a funcionar com a equip i a interaccionar amb el Jan.

Tant la Josepa, com el Toni com el Cintet van tenir molt bona acollida a la proposta de formar equip amb el Jan. Lògicament, tots tres, de la mateixa manera que feien amb els altres companys, s'hi aproximaven i interaccionaven a partir de la seva personalitat i formes de relació, però cap dels tres ho vivia malament, més aviat al contrari. *“Amb qui més interacció té és amb els companys que té de grup. I molt bé perquè al principi semblava que al Cintet li costava una mica més... Perquè potser no sabia, com reaccionar o com dir-li o fer les coses... i ara, super bé. (...) Potser amb el Cintet, potser perquè ho veig més, el canvi, perquè potser sempre li ha fet més respecte i ara molt bé, perquè ara és el primer que l'ajuda. Al principi passava això, al principi quan estaven tots quatre allà assentats era com jo què sé, els agafa l'estoig, els agafa les seves coses... i deien no, no,... però no sabien massa què fer, i ara ja li agafen i li diuen “Jan que el necessito per treballar”, saps? Li han agafat confiança, també”* (Vetlladora Jan 3er<sup>781</sup>).

A partir de l'atmosfera creada amb tot el treball de l'àmbit A es va començar a realitzar algunes experiències de l'àmbit B. Tal i com hem pogut veure, algunes dinàmiques de l'àmbit A tenien un caràcter més puntual però algunes es van dur a terme al llarg de tot el curs. Per tant, quan vam començar a endinsar-nos a l'àmbit B hi va haver activitats d'aquests dos àmbits que es van dur a terme de forma paral·lela. No obstant, la Nora afirmava: *“tan hi fa que estiguis al B, l'A... va bé sempre, tot l'any, no només el primer trimestre. L'emoció, l'empatia, l'ajuda sempre hi han de ser presents. Ha de ser una cosa del dia a dia”* (Tutora Jan 3er<sup>782</sup>). La Margarida hi afegia que: *“és important aquest treball previ, perquè aquestes relacions (referint-se a la cohesió de grup treballada a l'àmbit A) són importants perquè després interfereixen positivament en l'àmbit B perquè hi ha bons lligams i s'entén que s'han d'ajudar i el sentit del treball cooperatiu”* (Subdirectora<sup>783</sup>). En aquest sentit, i referint-se més concretament al Jan, la Nínive exposava que *“gràcies a tot aquest treball (referint-se, també, a la cohesió de grup treballada a l'àmbit A) els seus companys l'han pogut conèixer i està millor en el gran grup i el petit”* (Tutora Jan 3er<sup>784</sup>).

### Les estructures simples i les complexes.

Aquest treball dut a terme fins al moment havia estat vital però, millorada la situació del Jan al grup i la cohesió d'aquest en general, calia no centrar només l'activitat de l'aula en l'àmbit A, i començar paral·lelament amb el treball dels continguts específics de les diferents àrees curriculars. La Nínive havia distribuït l'aula en equips de quatre infants però no feia ús d'una estructura cooperativa de l'aprenentatge ni a totes les hores ni a totes les àrees. Els primers dies del canvi de l'aula de fet, tot i tenir els infants agrupats va seguir amb la mateixa forma de treballar que havia utilitzat tradicionalment. Mica a mica, i veient el bon funcionament que havien tingut les experiències de l'àmbit A, va animar-se no només a organitzar l'aula per a que els infants estiguessin junts, sinó també

---

(781) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(782) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er i 4rt J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(783) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er i 4rt J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(784) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er i 4rt J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

a dur a terme estructures per a que cooperessin en l'aprenentatge. En aquesta nova passa, la Nínive no s'hi sentia molt segura, exposava que una cosa era haver fet el (59) *projecte cuiners* amb totes les ajudes que havia tingut per part de la *comissió d'inclusió* i l'altra era estructurar l'aula de forma cooperativa sistemàticament procurant que tots els infants poguessin participar i aprendre. Els infants d'aquest grup-classe no tenien molta experiència en les *estructures de l'àmbit B* ja que n'havien dut a terme alguna el curs anterior (a segon) però de forma molt, molt esporàdica. A més, en l'aplicació d'aquestes estructures mai es va tenir present la participació del Jan que era una de les coses que també angoixava significativament a la Nínive. Tot i aquesta preocupació, que també compartia amb la Glòria, a diferència del curs anterior, però, ni la Nínive ni la Glòria entenien aquesta participació com a impossible. Durant aquest curs ja havien realitzat activitats treballant de forma cooperativa i algunes amb la participació directa del Jan, però el fet que el que es pretenia a partir d'aquell moment fos el treball de continguts específics de les diferents àrees curriculars feia que la Nínive no ho veiés tan clar.

Començar a treballar *l'àmbit B* en aquesta aula va provocar que l'aprenentatge cooperatiu guanyés una parcel·la més d'espai que la que tenia només amb *l'àmbit A*. Amb tot, la Nínive no tenia l'aula estructurada de forma cooperativa totes les hores sinó que això era quelcom que apareixia a l'aula, sobretot les primeres vegades, de forma puntual. Seguint les indicacions seqüencials *del programa CA/AC* les primeres activitats de *l'àmbit B* que la mestra va dur a terme van ser a través d'*estructures simples*. Aquestes tenien l'avantatge que eren de més fàcil organització i desenvolupament, i a més, es podien provar sense la necessitat de realitzar grans canvis en la forma de funcionament didàctic de l'aula, ni la necessitat de molta preparació prèvia. Per començar, n'hi havia prou amb vint minuts o la realització d'un sol exercici si volia. Aquests aspectes li van permetre a la Nínive llençar-s'hi sense viure-ho amb pànic (sinó amb una por controlada) i anar-hi agafant confiança de forma gradual en el dia a dia. A mesura que va augmentar la confiança, va augmentar també la freqüència d'ús. Va començar amb algunes activitats aïllades i va acabar fent gran part de dues àrees amb l'ús d'*estructures simples*. De tota manera no ho va acabar d'establir mai de manera totalment sistemàtica ni ho va incorporar a la seva pràctica docent com a quelcom ja inamovible i consolidat. Els dies que s'atabalava per aspectes com la necessitat d'acabar el llibre o la coordinació amb la seva paral·lela, tornava directament a una estructura individualista de l'activitat. A banda de la facilitat per llençar-se a provar-ho, el fet que les *estructures simples* no requerissin molta preparació ni canvis en el funcionament didàctic de l'aula també va ser el motiu pel qual la freqüència amb la qual es van dur a terme fos més alta que la de les *estructures complexes*. D'*estructures complexes* només en va dur a terme dues. Una que tal i com s'explicarà a 106. *Uns projectes frustrats. No tot és possible*, es va veure frustrada i una altra durant l'últim trimestre del curs. És important matisar en aquest moment dos aspectes. El primer, que la freqüència va ser més baixa però el volum de les *estructures complexes* era més gran. Per tant, pot semblar una dada enganyosa ja que la realització d'una *estructura complexa* va suposar varies sessions de classe fins i tot espaiades en diferents mesos. El segon aspecte a matisar és que, la realització de l'*estructura complexa* que no va ser frustrada no va ser fins a l'últim trimestre de curs, en primer lloc, perquè la Nínive ja havia anat agafant confiança i, en segon lloc, perquè es va veure frenada per la necessitat institucional de coordinació amb el cicle (que com veurem a 106. *Uns projectes frustrats. No tot és possible*, va ser una de les causes que es frustrés). Tal i com veurem a 118. *La caputxeta vermella*, la participació del Jan en la realització d'aquestes *estructures complexes* va ser molt major que amb les *simples*.

Com dèiem, per començar a dur a terme experiències de *l'àmbit B* la Nínive va partir d'algunes *estructures simples*. Amb l'aplicació d'aquestes *estructures* el que es procurava garantir era que es possessin en joc, en la realització de les activitats d'ensenyament-aprenentatge de les diferents àrees, els dos elements essencials per parlar pròpiament d'aprenentatge en equips cooperatius: *la participació equitativa* per part de tots els membres del grup i *la interacció simultània* cara a cara. Per a l'aplicació d'aquestes *estructures* la Nínive no va dissenyar cap activitat sinó que ho va fer a partir de les plantejades al llibre de text. El llibre de text era l'eina d'ensenyament-aprenentatge més usada en aquella aula. Era la base de la didàctica. La mestra no només li atorgava una funció didàctica sinó també curricular. Per tant, la finalitat que es perseguia era transmetre el contingut que s'hi recollia. En el desenvolupament de les activitats, la Nínive, a banda d'algunes explicacions i exemples més personals, feia classe a partir del que es dictava en el llibre de text. Al Jan li resultava molt difícil mantenir l'atenció quan la mes-

tra explicava. Sí que hi havia moments en què realitzava gestos com si escoltés però si el discurs era molt llarg el Jan s'aixecava i començava a caminar per l'aula. Un cop transmès oralment el contingut que es volia treballar es realitzaven alguns exercicis per a reforçar-lo. Aquests exercicis, no resultaven molt costosos per a aquells infants que eren capaços de memoritzar les explicacions prèvies de la mestra o bé que les havien entès, però per a la resta eren com exàmens per als que no havien estudiat. Si es tractava de continguts que coneixien prèviament podien realitzar les activitats però si no aquests exercicis no els permetien aprendre-ho perquè els feien preguntes, tanca-des, per a les quals ja havien de saber la resposta (i, a més, aquesta només podia ser una). Aquestes activitats supo-saven una barrera important per al Jan. Lògicament en el disseny de l'activitat del llibre de text no es contemplava la participació del Jan. *“És que el llibre sempre demana coses que amb el Jan no podem fer res. Són activitats que no. Mira quan les fan en grup encara perquè li diuen coses i això, però si no...”* (Vetlladora Jan 3er<sup>785</sup>). Però és que el Jan no era l'únic que trobava una barrera en aquests exercicis sinó que més de la meitat dels seus companys assenyalaven que: *“Jo no sé mai què s'ha de fer”, “és difícil, et demanen coses que jo no sé”, “jo quan la mestra ho explica ja estic nerviosa perquè no sé què hauré de fer”, “jo a vegades ho miro del costat”* (Companys Jan<sup>786</sup>).

L'aplicació de les *estructures* que la Nínive va fer, facilitava alguns aspectes, però no garantia per se l'aprofitament i participació plena del Jan a les activitats. Encara que les activitats es realitzessin de forma cooperativa i tenint present la *participació equitativa* per part de tots els membres del grup i la *interacció simultània* cara a cara la base seguia sent el llibre de text. Aprendre de manera cooperativa, va tenir incidència. Facilitava aspectes gràcies als quals molts infants d'aquella aula superaven les barreres que el llibre els havia suposat anteriorment. Tenien l'ajuda dels companys, es sentien motivats i responsabilitzats pel seu paper dins de l'equip. En interaccionar amb els altres podien comprendre millor el contingut de l'activitat que no pas només amb l'explicació de la mestra, s'allunyaven de la soledat i aïllament de la realització dels exercicis individualment, etc. *“Crec que el reforç d'unió de grup que es fa quan treballes en equip, trobo que és molt important perquè sempre que et sens sol en un moment, aquests nens busquen el referent. Clar que et vindran a buscar com a mestra però és molt diferent si el referent el troben amb el company i si no hi ha aquesta unió, no surt i jo crec que el treball en grup ha servit molt per això”* (Tutora Jan 3er<sup>787</sup>).

Però amb el Jan tot això no era suficient. A ell el llibre li suposava barreres més altes que a la resta dels seus companys. Tot i l'ajuda dels companys, els exercicis que plantejava el llibre, com omplir vuits, assenyalar, relacionar conceptes, etc. seguien sent una barrera. Els seus companys l'ajudaven i procuraven que pogués participar, a la seva manera, del que succeïa a l'aula, però amb els exercicis del llibre de text era difícil que ell pogués fer la seva contribució al treball final de l'equip o extreure'n alguna cosa del contingut. En la gran majoria d'aquests exercicis l'únic que podien fer els seus companys era explicar-li el que estaven fent. Tot i així, aprenent de forma coope-rativa va passar de la participació nul·la (al fons de l'aula amb la seva vetlladora) a participar, encara que no de forma plena i sense assolir el màxim aprofitament d'aquelles activitats<sup>788</sup>. Així doncs, encara que no ho fes com els seus companys, començant a participar la seva vida canviava. A banda del contingut i procediment específic dels exercicis del llibre, almenys estar dins d'un equip d'aprenentatge cooperatiu li permetia el treball d'altres com-petències i habilitats que li eren de gran validesa personal i social. Si bé és cert que es tractava de competències i habilitats que per a ell eren més prioritàries que el contingut específic dels exercicis del llibre, continuava sent un aspecte significatiu que s'hagués d'escollir entre el treball de les competències i el dels continguts dels exercicis, quan en realitat el que perseguíem, per a millorar-ne l'aprofitament, era que pogués treballar una cosa a través de l'altra (tots dos treballs importants, tot i que no tots dos prioritaris). Encara que no pogués participar els seus companys procuraven tenir-lo en compte.

---

(785) Àudio 26. Vetlladora 3er i 4rt J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(786) Àudio 21. Companys\_J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(787) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er i 4rt J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(788) Amb això no volem dir que el Jan hagués de tenir la mateixa participació ni aprofitament que els seus companys, sinó el màxim partint de les seves característiques i moment vital

A banda de tots els elements compartits com l'ajuda entre companys, l'aportació de diferents punts de vista, el desenvolupament de determinades competències, etc. quan en aquesta aula l'aprenentatge cooperatiu es duia a terme a partir del llibre de text hi havia algunes diferències a nivell didàctic respecte a quan l'aprenentatge cooperatiu es duia a terme a partir de l'estructura complexa que es va realitzar.

Aprenentatge cooperatiu a partir dels exercicis del llibre de text	Aprenentatge cooperatiu a partir de <i>l'estructura complexa</i> duta a terme
Les explicacions orals de la mestra eren la base de la didàctica. Tenien molt pes.	Hi havia espai per a les explicacions orals de la mestra però primava l'acompanyament en el descobriment.
Partia de càpsules de coneixement preestablertes que calia memoritzar	Els infants construïen aprenentatges a partir dels seus coneixements i experiències prèvies.
Els exercicis a realitzar venien molt determinats i els infants no tenien cap altra opció que seguir-los.	Els exercicis a realitzar s'havien de determinar i els infants podien decidir les direccions a prendre. S'obrien possibilitats no previstes a l'inici.
Les consultes a la mestra eren purament resolutives.	Les consultes podien ser resolutives, de conflicte o d'ampliació de coneixements.
Resultava quasi impossible que la mestra incidís en la ZDP dels infants.	S'obria la possibilitat que pogués incidir en la ZDP dels infants.
Per a la mestra era més còmode.	Per a la mestra suposava canvis més profunds, més preparació i incertesa.
Es tractava de la realització d'exercicis molt tancats.	Es tractava de la realització d'activitats obertes.
Tots els infants havien de realitzar les mateixes tasques per a la resolució dels exercicis.	Els infants podien realitzar diferents tasques per a l'elaboració del producte final.
Exercicis d'una tipologia molt concreta. Exercicis amb un mateix grau d'abstracció i de complexitat.	Exercicis de varies tipologies. Exercicis amb diferent grau d'abstracció i de complexitat.
El tractament del coneixement es presenta i es treballa de forma parcel·lada.	El tractament del coneixement es presenta i es treballa de forma global i vinculada a l'entorn proper.
El disseny de les activitats corria a càrrec de l'editorial del llibre.	El disseny de les activitats era dut a terme per la mestra i pels infants.
Les activitats no podien tenir en compte les persones que hi havia a aquella aula ni el context en què es trobaven.	Les activitats tenien present i respectaven les característiques de les persones d'aquella aula i el context en què es trobaven.
Les activitats estaven focalitzades en un sol estil cognitiu.	Les activitats respectaven o podien respectar millor els diferents estils cognitius.

Les activitats només estaven suportades pel format paper (amb la possibilitat que el llibre contingués alguna fotografia).	Les activitats estaven conformades per tot tipus de suports materials (les activitats s'havien de realitzar amb diferents materials i amb el suport d'objectes reals. Aquest fet era especialment favorable i estimulant per al Jan).
Activitats bàsicament d'avaluació. Exercicis per a reforçar la idea prèviament explicada.	Activitats d'ensenyament-aprenentatge. Exercicis per descobrir, analitzar, crear i exposar noves idees.
Les activitats eren el fi en si mateix.	Hi havia una finalitat molt concreta que anava molt més enllà de la realització d'activitats.
Tot i aprendre de manera cooperativa compartint les seves experiències i acompanyant-se en l'aprenentatge, seguïen sense trobar massa sentit a algunes activitats.	Coneixien la finalitat i funcionalitat de les activitats que compartien.
L'error era considerat un fet negatiu.	L'error era una via d'aprenentatge.
Ús quasi exclusiu de processos cognitius per a la resolució de la tasca.	Ús de tot tipus de destreses per a la resolució de la tasca. La possibilitat de fer servir parts del cos més enllà de la cognició i les mans per a descobrir el món.
Permet l'ús i aprenentatge d'algunes competències contemplades al currículum com poden ser: Competència matemàtica, Competència d'autonomia i iniciativa personal, Competència social i ciutadana.	Permet l'ús i aprenentatge de les ja anomenades més moltes altres, com ara: Competència comunicativa lingüística i audiovisual, Competència artística i cultural, Competència d'aprendre a aprendre, Tractament de la informació i competència digital, Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.
Tots els infants han de tenir les mateixes habilitats i si no és així resulta un problema.	Es pot partir d'allò que l'infant sap fer per a arribar cadascun al màxim de les seves possibilitats.
Activitats a resoldre amb un baix component de creativitat.	Activitats a resoldre que requerien de la creativitat i aportacions dels infants dels equips.
Activitats amb un baix component emocional.	Activitats amb un alt component emocional. No només per la motivació inicial sinó també per la tipologia de les activitats.
Els infants gaudien podent aprendre els uns al costat dels altres.	Els infants gaudien de poder aprendre els uns al costat dels altres i de les activitats a realitzar.
Els exercicis es duïen a terme sense moure's del llibre, la taula i l'equip.	Els exercicis requerien moviment, interacció intergrups i ús d'altres espais.
El material de consulta era el llibre de text.	Hi havia diferents materials de consulta. També el llibre de text.

Les activitats es podien dur a terme en espais de temps breus, de forma puntual i esporàdica.	La realització de les activitats necessitava franges horàries àmplies i de forma planificada prèviament.
Les activitats eren majoritàriament inconnexes entre elles i amb els d'altres àrees curriculars.	Hi havia la necessitat que les activitats fossin connectades entre elles i hi havia la possibilitat de que ho fossin interàrees.
Hi havia un grup d'infants que seguien trobant barreres a l'aprenentatge, tot i l'ajuda dels companys.	El nombre d'infants que trobaven barreres era significativament menor.
Hi havia infants que seguien sortint de l'aula a l'hora de reforç.	Tots els infants romanien a l'aula.
El treball que duïen a terme alguns infants estava estretament vinculat a l'ajuda dels companys.	Tots els infants podien treballar de forma més autònoma.
La participació del Jan moltes vegades es veia reduïda únicament a que els seus companys li expliquessin oralment els conceptes que estaven treballant.	Sempre hi havia alguna forma de participació que permetia la contribució del Jan al treball final de l'equip, encara que fos petita.
Permetia i afavoria al Jan, el treball de determinades competències i habilitats que li eren de gran validesa personal i social.	Permetia i afavoria al Jan, el treball de determinades competències i habilitats que li eren de gran validesa personal i social, i, a més, l'aprofitament d'alguns continguts prioritaris.
Resultava difícil que el Jan focalitzés l'atenció en els exercicis.	El Jan realitzava alguns instants de connexió durant el desenvolupament de l'activitat.
Li suposaven un sobresforç al Jan per restar quiet.	Les activitats permetien que el Jan es pogués moure i descansar de tant en tant sense molestar l'activitat de l'aula.

Taula 4

Arribats a aquest punt només ens centrarem en les *estructures simples* ja que a les complexes hi dedicarem 106. *Uns projectes frustrats. No tot és possible*, i 118. *La caputxeta vermella*.

Com explicàvem, per a l'aplicació d'aquestes *estructures simples* la Nínive no va dissenyar cap activitat sinó que ho va fer a partir de les plantejades al llibre de text. Adonant-nos de la dificultat que suposava que el Jan pogués participar amb aprofitament d'aquestes activitats, vam creure convenient repensar-hi. Van ser moltes les ocasions en les quals no vam aconseguir que el Jan participés amb aprofitament. Quan això succeïa el suport del Jan basculava dels seus companys cap a la vetlladora, qui, si ja estava molt cansat, el situava cara a ella i procurava captar-li l'atenció per poder treballar alguna cosa, o bé, el deixava esbargir una mica sense fer res donant voltes per la classe o bé el treia de l'aula si es neguitejava (aquesta era l'última opció a no ser que ja estigués molt cansat). Tot i ser conscients de les dificultats que ens trobàvem per garantir la participació amb aprofitament del Jan en les activitats del llibre de text, vam intentar veure si modificant la tipologia d'activitats ho aconseguíem. Centrant-nos en les prioritats del Jan, gràcies al suport dels seus companys i agafant-nos a aquells exercicis que possibilitaven deixar el llibre una mica de banda i fer el mateix exercici a partir d'algun material més tangible vam aconseguir

que en algunes activitats dutes a terme a partir del *llapis al mig*<sup>789</sup>, *1-2-4*<sup>790</sup>, *el número*<sup>791</sup> o *Lectura compartida*<sup>792</sup>, el Jan pogués participar (a banda del Jan això va ajudar als altres infants). No obstant, modificacions d'aquest estil només es van dur a terme en sis ocasions al llarg del curs, amb la qual cosa el Jan no va poder treure gaire profit de les activitats del llibre de text. El fet de la poca freqüència amb la qual això va succeir generava cert malestar en la vetlladora que es veia desemparada quan la mestra deia quins exercicis s'havien de fer i no s'havia pensat cap modificació per facilitar la participació del Jan. La Glòria es trobava a l'aula, amb el Jan allà, sense res que fer-li fer i sense potestat com per fer els canvis en l'activitat general que aquesta hagués requerit per permetre la participació del Jan. I lògicament aquell no era el moment de coordinar-se amb la mestra. El Jan assegut a l'equip tenia molta interacció amb els companys però degut a això, molts cops, va quedar al marge de la participació amb aprofitament de l'activitat, quedant sense fer res.

Qui són els seus amics?

*Nosaltres. Els companys de la classe*

Companys Jan<sup>793</sup>

## 102. La vida del Jan dins el seu equip en l'Àmbit B.

Tal i com explicàvem, l'aplicació de les *estructures* es va dur a terme a fi d'aconseguir que en el treball que hi havia en el marc dels equips es garantís la *interacció simultània* cara a cara entre els infants a l'hora de treballar i la *participació equitativa* de tots els membres de l'equip. Per al Jan, el fet d'estar cara a cara amb els seus companys va generar que el nombre d'interaccions que hi tenia, tan provocades/motivades com espontànies augmentés de forma exponencial. El Jan tenia els seus companys a l'abast i a l'inrevés també. Seure plegats i començar a fer activitats junts generava que hi hagués més possibilitat de contacte, generava que diàriament poguessin aprendre a relacionar-se els uns amb els altres, generava que els companys del Jan a banda de poder-li ensenyar coses vinculades a les activitats, el poguessin ajudar, al mateix temps, a aprendre altres aspectes que per a ell eren cabdals. Els companys del Jan estaven molt motivats per aproximar-s'hi, per a aprendre a conviure-hi, i per ajudar-lo a ell a aprendre'n també. Creieu que l'ajudeu a aprendre a relacionar-se? *“Sí, perquè està content perquè estem al seu*

---

(789) El mestre dóna a cada equip un full amb tantes preguntes o exercicis sobre el tema que treballen a classe com membres tingui l'equip de base (generalment quatre). Cada estudiant ha de fer-se càrrec d'una pregunta o exercici:

- Ha de llegir-lo en veu alta i ha de ser el primer en opinar sobre com respondre la pregunta.
- A continuació, demana l'opinió de tots els companys d'equip. Ha d'assegurar-se que tots els companys aporten informació i expressen la seva opinió.
- A partir de les diferents opinions, discuteixen i entre tots decideixen la resposta adequada.
- Finalment, es comprova que tots entenen la resposta a l'exercici tal i com ho han decidit entre tots.

Es deixen els llapis o bolígrafs al centre de la taula quan un estudiant llegeix en veu alta la seva pregunta o exercici i durant tot el procés d'expressió d'opinions i decisió de la resposta correcta. Això indica que, en aquells moments, només es pot parlar o escoltar, però no escriure. Quan tothom té clar què és el que s'ha de fer o respondre en aquell exercici, cadascú agafa el seu llapis i escriu o fa l'exercici en qüestió en el quadern. En aquest moment no es pot parlar, només escriure. A continuació, es tornen a posar els llapis al mig de la taula i se segueix de la mateixa manera amb una altra pregunta o qüestió, aquesta vegada dirigida per un altre alumne. (Adaptada de Kagan, 1999).

(790) L'estructura *1-2-4* ha estat recollida a: *Conexim al Jan, ajudem al CEE* (88).

(791) Més que una estructura –en el sentit que hem utilitzat anteriorment– es tracta d'una estratagema que, combinada amb algunes de les estructures bàsiques com *llapis al mig*, *1-2-4*, entre d'altres, serveix per afavorir que els membres d'un mateix equip s'ajudin mútuament i que tots es responsabilitzin de fer i saber fer les activitats. El mestre proposa una tasca (respondre unes preguntes, resoldre uns problemes, etc.) a tota la classe. Els participants, dins del seu equip de base, han de fer la tasca utilitzant alguna de les estructures bàsiques i assegurant-se al màxim que tots els membres saben fer-la correctament. Cada estudiant de la classe té un número (per exemple, el que li correspon per ordre alfabètic). Un cop resoltes les tasques, el mestre extreu d'una bossa un número a l'atzar. La bossa conté tants números com alumnes. L'alumne que té el número sortejat ha d'explicar davant de tota la classe la tasca que ha realitzat. (Adaptada d'Alonso i Ortiz, 2005).

(792) En els *equips de base* (habitualment 4) un membre llegeix el primer paràgraf del text que s'ha de llegir. Els altres alumnes han d'estar molt atents, ja que el següent company (seguint, per exemple, el sentit de les agulles del rellotge), un cop llegit el primer paràgraf, haurà d'explicar el contingut del text que s'acaba de llegir o bé fer un resum. Els altres dos hauran de dir si és correcte o no, si estan d'acord o no amb el resum del segon company. Seguidament l'alumne que ve a continuació (el segon) –el que ha fet el resum del primer paràgraf– llegirà el segon, i el següent (el tercer) haurà de fer un resum d'aquest, mentre que els altres dos (el quart i el primer) hauran de dir si el resum és correcte o no. El procés es repeteix successivament fins que s'hagi llegit tot el text. (Adaptada d'Alonso i Ortiz, 2005).

(793) Àudio 20. Companys\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

*costat, li fem companyia o l'ajudem*". "Sí, perquè nosaltres li fem i ell sempre ho vol intentar amb nosaltres", "ell ho vol fer però no pot i d'aquí uns anys, quan ho aprengui ja ho sabrà fer". "Sí, perquè sempre riu i es queda quiet escoltant-nos" "jo no m'esperava que es portés tan bé. L'any passat pessigava molt" "fa dos anys encara ho feia més" (Companys equip Jan<sup>794</sup>). I creieu que ell busca relacionar-se amb vosaltres? "Sí, ve cap a nosaltres". "A vegades m'apreta la mà, abans sempre em pessigava però ara ja no" "Sí, quan no li fem cas es mou o ens toca les coses, ens toca a nosaltres". "Quan vol jugar amb nosaltres ens agafa. L'altre dia la Josepa, quan estàvem al pati, el Jan va anar cap a la Josepa. Com que feia dies que estava malalt doncs va anar cap a la Josepa" (Companys equip Jan<sup>795</sup>).

En els primers moments en què el Jan estava al seu equip, als seus companys els feia una mica de vergonya/respecte. En aquestes moments era important que la professional que hi hagués amb l'equip fomentés la interacció, els motivés a fer-ho, per no deixar-ho tot a mans de l'espontaneïtat. A més, al principi de treballar en equips, i això no només es donava en l'equip del Jan, els infants estaven una mica cohibits/expectants, com si necessitessin el permís de l'adult per interaccionar. No obstant, els seus companys eren conscients que podien jugar un paper important per ajudar a canviar algunes formes de relació del Jan. Per a ajudar-lo a realitzar aquests canvis, però, havien d'aprendre ells també a reaccionar, a dirigir-s'hi, a ajudar-lo, a acostar-s'hi, etc.

Un dels elements més importants per a millorar la interacció entre el Jan i els membres del seu equip era que el Jan estigués tranquil quan estava assegut entre els seus companys. Sense que ningú els hagués donat cap consigna, quan el Jan s'asseia a la cadira i es neguitejava els seus companys provaven a tranquil·litzar-lo. La Josepa es solia posar de genolls a la cadira per a poder recolzar el cos sobre la taula i aproximar-s'hi més per dir-li coses. A vegades era el Toni qui allargava la mà des de l'altre cantó de la taula per intentar captar la seva atenció i procurar que es tranquil·litzés. I el Cintet (que va ser qui més temps va seure al seu costat ja que es van anar tornant), li posava el braç per sobre l'espatlla o la mà a l'esquena i li deia amb un to de veu suau: "va Jan, tranquil"<sup>796</sup>. El Jan es solia posar més tranquil i deixava de moure's enèrgicament, però a vegades allargava la mà i el pessigava. Al Cintet li sorprenia que si ell estava intentant ajudar-lo el Jan reaccionés pessigant-lo. Quan es donava aquesta situació les primeres vegades, el Cintet es mirava a la Glòria amb una expressió de desconcert. En aquells moments la Glòria li donava alguna indicació com "no t'hi posis tan a sobre que potser se sent aixafat"<sup>797</sup> o bé "diga-li que no! Que això no es fa"<sup>798</sup>. La Glòria procurava estar pendent que el Jan respectés els seus companys que el volien ajudar, i al mateix temps donar-los algunes indicacions. Mica a mica els seus companys van anar aprenent a tranquil·litzar-lo, però també a agafar-li la mà o esquivar-lo mentre li deien "no!" si el Jan reaccionava intentant pessigar-los, etc. Mica a mica però, també el Jan va anar aprenent a no reaccionar d'aquesta forma i si es sentia invadit o bé volia moure's mentre el seus companys li deien coses per tranquil·litzar-lo allargava la mà com expressant que el deixessin estar, com apartant-los. És important remarcar que el Jan tenia molt poca tolerància a la frustració, és a dir, que si ell volia fer una cosa i el seu entorn li impedia s'enfadava molt (aquest fet li suposava sovint conflictes amb la vetlladora o amb la seva mare). Paulatinament, amb l'esforç de tots (i havent creat un entorn que era més sensible a les seves característiques) va anar aprenent a reaccionar amb més tranquil·litat.

Un altre moment en què apareixien les pessigades era quan el Jan feia estona que estava assegut amb l'equip i considerava que no li feien cas perquè ningú li deia o feia res. Les primeres vegades quan volia l'atenció allargava el braç i pessigava principalment al Cintet que era qui tenia més aprop. Com hem vist, però, gràcies a les interaccions amb els seus companys, va anar aprenent a no pessigar i el que feia era allargar el braç per tocar. A vegades no feia falta ni que arribés a tocar-lo perquè el Cintet ja el veia i li deia: "què vols Jan?"<sup>799</sup> o alguna expressió similar i li

---

(794) Àudio 70. Companys grup\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(795) Àudio 70. Companys grup\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(796) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(797) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(798) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(799) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.



agafava la mà o li tocava l'esquena. No obstant, la reacció no era sempre aquesta ja que a vegades quan el Jan reclamava l'atenció del seu company, a aquest no li anava bé oferir-li perquè potser estava escoltant una explicació de la mestra o bé realitzant una altra tasca. En aquests casos la resposta solia ser d'apartar-li la mà i dir-li: “No, ara no Jan. Espera't un moment”<sup>800</sup>. “I com que sempre estem treballant molt nosaltres ell fa el que pot i no podem estar amb ell i s'avorreix” (Companys equip<sup>801</sup>). Així doncs, gràcies a que els seus companys dia a dia van anar aprenent a acollir-lo, relacionar-s'hi i conviure-hi, i gràcies també al suport que rebien de la Glòria, el Jan mica a mica va passar de ser un infant que esgarrapava, pessigava i que era incapaç d'estar assegut uns minuts amb els seus companys, a ser un infant que estava llargues estones<sup>802</sup> sense aixecar-se ni inquietar-se, a ser un infant que reclamava l'atenció com ho faria qualsevol dels infants d'aquella aula, tocant els seus companys. Va passar a ser un infant que podia estar treballant al costat i juntament amb els seus companys.

La *interacció simultània* cara a cara en el treball que es duia a terme en el marc de l'equip del Jan va generar un altre dels canvis més importants per al Jan. Hi havia moltes situacions en les quals el Jan iniciava un espiral de moviments repetitius, però amb la interacció amb els seus companys el Jan va reduir significativament les estereotípies. Aquest fet va ser degut a que quan desenvolupaven activitats, els seus companys li explicaven coses o l'ajudaven a fer-ne algunes altres o li ensenyaven aquelles que ells havien fet, etc. Tant si el Jan estava realitzant moviments estereotípiats com no, els seus companys procuraven centrar-li l'atenció en l'activitat. Sovint aquesta atenció era efímera però deixava de fer estereotípies. En aquestes interaccions potser el Jan no centrava l'atenció en l'activitat ni en els companys més d'uns segons, però era transportat lluny del tancament en el món interior. A vegades resultava difícil però els seus companys insistien. A vegades el Jan s'enfadava per no poder seguir amb el que feia però, tal i com hem vist, el seu entorn el va ajudar per a que anés aprenent a reaccionar amb més tranquil·litat a les frustracions, a reaccionar de la mateixa manera que ho feien ells. Els companys s'hi dirigien amb tons de veu suaus. Procurant seguir amb l'activitat li ensenyaven el que estiguessin fent o li dirigien la mà, li indicaven com reaccionar en aquella situació, mirant, agafant, sense enfadar-se, enganxant (el que calgués), però no fent estereotípies.

El fet que els seus companys li diguessin que no s'enfadés i provessin a explicar-li per què, li donessin atenció si feia moviments repetitius, el toquessin, provessin a tranquil·litzar-lo, etc. permetia que el Jan veiés que hi havia unes situacions, unes reaccions i unes formes de funcionar en el món. Tenia l'oportunitat d'entrar en contacte amb molta més freqüència amb gestos, cares, expressions, paraules que tothom en aquella classe li oferia. Tenia la possibilitat d'aprendre les formes de comunicació verbals, o no verbals, del seu entorn. Fins i tot, quan el Jan va començar a ser més escoltat pel seu entorn en general i aquest intentava comunicar-s'hi dient-li coses va possibilitar que estigués molt més obert a la comunicació, connectava molt més la mirada amb els seus companys i, possiblement també per això, quan feia estona que no li deien res sempre allargava la mà cap a algun company, com hem vist, reclamant la seva atenció en un gest comunicatiu. És a dir, que encara que fos no verbalment emetia un missatge de dins cap a fora. La seva mare exposava, referint-se a aquest increment de la connexió amb l'entorn, que havia estat molt important també perquè “segurament el fet que la Glòria, els seus companys, la tutora, intentin comunicar-s'hi, li facin més cas, fa que el Jan no es senti tan sol” (Mare Jan<sup>803</sup>).

Fins ara hem vist que en el desenvolupament de les activitats, al Jan li havia estat molt significativa la *interacció simultània* cara a cara per a modificar alguns aspectes personals, relacionals i de participació en el seu entorn. Si ens referim a la *interacció simultània* cara a cara concretament en relació als continguts específics de les activitats, aquesta està, en el cas del Jan, estretament vinculada a la *participació equitativa*. És a dir, que per a que el Jan pogués participar equitativament de les activitats (en la gran majoria dels casos) era imprescindible en moltes oca-

---

(800) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(801) Àudio 70. Companys grup\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(802) Cap a final de curs podia arribar a estar sense necessitat d'aixecar-se de vint a cinquanta minuts. I dins de l'aula sense necessitat de sortir-ne encara més. Com hem vist hi va haver dies que hi va estar fins a tres hores.

(803) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

sions que els seus companys hi interaccionessin directament. Els companys del Jan no només varen ser còmplices de la seva inclusió social al grup-classe sinó també de la seva participació a les activitats. Tant si el que es feia eren activitats del llibre de text a partir d'estructures com el *1-2-4* o *el llapis al mig*, com amb l'ús de les *estructures complexes* (projectes) les formes com els companys hi interaccionaven per al desenvolupament de les activitats i com l'ajudaven a participar-hi eren molt semblants (tot i que com hem vist, les possibilitats de participació del Jan en les estructures simples no eren les mateixes). En les primeres ocasions els feia cert respecte perquè encara no coneixien les reaccions del Jan davant de les activitats però a mesura que hi van anar interaccionant i li van anar agafant confiança s'hi dirigien i el tocaven sense por per fer-li fer el que calgués. En aquelles ocasions en les quals el Jan s'hi resistia sempre li deien coses com: “*va vine Jan*”, “*va Jan que has de fer això*” “*va que veuràs que t'ho passaràs bé*”<sup>804</sup>. Sempre li explicaven el que s'havia de fer o allò que estaven fent, li demanaven coses relatives a l'activitat i sempre esperant resposta encara que aquesta no arribés (almenys de forma oral). El tractaven com si els entengués, amb normalitat, com si es tractés de qualsevol altre nen. Quan ells s'hi dirigien i el Jan no els mirava es situaven davant de la seva mirada o l'agafaven pel braç intentant cridar-li l'atenció. Li ensenyaven els materials, li senyalaven els colors i les coses importants, li posaven la mà al llapis per ajudar-lo a mantenir-lo i li acompanyaven per fer algun traç, li aguantaven la fulla perquè quan ell hi posés pintura no se li escapés, li donaven constantment indicacions orals de com fer les coses, li donaven el material que hagués d'usar, etc. “*Ell està content quan l'ajudem perquè li agrada tenir companys aprop que l'ajudin*”. “*Nosaltres li parlem, li expliquem coses, li ensenyem dibuixos, l'agafem de la mà, l'acariciem*” “*l'ajudem a escriure, a dibuixar i a pintar. Sí, perquè sense ajuda no faria gaires coses perquè li costa*”. “*Jo sempre l'animo*”. “*Si està enfadat no es deixa ajudar. I a vegades quan tothom està xerrant fa un soroll com si ell també s'enfadés*” (Companys equip Jan<sup>805</sup>). “*Hi ha hagut vegades que ha rebutjat la meva ajuda i la dels nens no*” (Vetlladora Jan 3er<sup>806</sup>). “*El que més li agrada a ell és estar rodejat dels seus companys i que li diguin coses. Perquè això ho nota molt*” (Tutora Jan<sup>807</sup>).

Mentre que amb altres infants el fet de garantir la *participació equitativa* i la *interacció simultània* el debat hagués estat que els companys no li fessin la feina, amb el Jan el debat era un altre. El debat era com aconseguir que interaccionés i pogués participar. Lògicament no es volia que els companys li fessin la feina i miràvem com tutoritzar-los perquè això no passés. No obstant, sobretot en les activitats del llibre de text, hi havia moltes ocasions en les quals fracassàvem en l'intent d'aconseguir trobar les formes adients d'interacció i participació del Jan en la realització de les tasques. En aquestes ocasions un cop li havien explicat què farien, els seus companys simplement li acabaven fent la seva part, que, o bé es repartien, o bé aquell infant que finalitzava abans es posava a ajudar-lo/fer-li, o bé era la vetlladora qui ho entomava. Aquestes no ens semblaven les opcions més interessants, però, sobretot les primeres vegades, habituats a que el Jan no estigués assegut ni uns instants a la cadira davant d'una tasca, que arrugués tot el que se li posava davant, que esgarrapés a les persones del seu voltant, que estigués movent-se neguitosament, etc. el fet que pogués estar assegut amb els seus companys, sense pessigades, que fes (a vegades) com si els escoltés, que toqués el llibre sense arrugar-lo, que connectés la mirada uns segons, etc. eren passes endavant, aprenentatges que anava fent, la seva forma d'interaccionar i de participar equitativament. No obstant, ni nosaltres ni els seus companys ens conformàvem amb aquestes com a les seves úniques formes d'interaccionar i participar, i per això sovint eren ells mateixos qui cercaven diverses formes. Inconscientment els seus companys valoraven les seves capacitats i li proposaven les ajudes necessàries.

(804) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(805) Àudio 72. Companys grup\_J\_5/ Entrevista origen, procés i impacte

(806) Àudio 26. Vetlladora 3er i 4rt J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(807) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er i 4rt J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

També va ser a la Glòria a qui li va tocar assumir sovint quines havien de ser les formes de participació del Jan i quines activitats havia de fer ja que, al cap i a la fi, era ella qui, implícitament i quasi bé també de forma explícita, era considerada com la principal responsable de l'infant. La Glòria procurava que el que el Jan treballés fos prioritari per a ell: escoltar vocabulari, agafar, identificar, etc. a banda, com explicàvem, de tots els aspectes relacionals que per a ell eren una prioritat i que lògicament també estan contemplats al currículum. Aconseguir que el Jan anés participant no era quelcom que sorgís de cop i ja està, sinó que calia treballar-hi sempre. I tot i que la tendència fos anar millorant paulatinament, hi havia dies que anava més bé i dies que no tant. Dies que el Jan no volia fer res i dies que era un infant més. Sovint podia semblar que el Jan no tingués interès per a res, perquè no mirava i es movia enèrgicament, però s'hi s'observava detingudament es podia veure com hi havia algunes tasques en què el Jan s'esforçava per participar tant com podia o volia en aquell moment, perquè les intentava per primera vegada quan no les havia volgut fer mai o aguantava més estona de l'habitual.

La Glòria, a diferència del que havia succeït els cursos precedents, per mantenir el Jan assegut buscava una motivació o una distracció, procurant no forcejar, ja que l'objectiu en si havia deixat de ser que estigués assegut sinó la participació. No obstant, en el transcurs de les sessions, sobretot cap al final el Jan es cansava i tenia la necessitat d'aixecar-se. La vetlladora el seguia de prop i quan ja li havia donat la possibilitat de moure's una estona el feia seure una altra vegada. Si el Jan seguia cansat la vetlladora estava més pendent d'ell i si no procurava que es tornés a incorporar a l'activitat. Però, indistintament de com estigués quan el Jan retornava a la seva taula, els seus companys li procuraven explicar tot el que anaven fent. Podia donar-se la situació que quan el Jan estava més amb la seva vetlladora els seus tres companys estiguessin abocats sobre el material que tenien al centre de les quatre taules. Recolzant els braços i el cos sobre la taula, drets o amb el genoll sobre la cadira. Situats d'aquesta manera, el Jan quedava una mica més al marge de l'activitat perquè ell restava assegut a la cadira, però tot i així també es giraven i li comentaven algunes coses. Si això no succeïa, de tant en tant, la vetlladora feia algun comentari al Jan referit a l'activitat. Aquest fet generava que els seus companys es gressin i li comentessin. Si el Jan ja estava molt cansat o no es trobava la forma que participés, la Glòria se'l posava cara a ell i feien alguna altra cosa (com mirar un conte, les fotos dels companys, etc.). Aleshores, els seus companys d'equip tiraven endavant amb la feina al marge de la participació del Jan. *“A mi em sap greu perquè jo per fer coses amb el Jan no tinc cap mena de problema. Si m'hagués de quedar un dia, no em sabria greu perquè penso que es poden fer moltes més coses i que ell hi pot sortir guanyant. Però el que tampoc vull fer jo és carregar-me tota la feina jo quan penso que tot això s'ha de fer en conjunt. Jo no puc passar per davant de la mestra ni de ningú a la classe i dir “si vosaltres feu això, nosaltres farem allò”. Jo penso que això s'ha hagut de parlar abans”*(Vetlladora Jan 3er<sup>808</sup>).

La Glòria hi va jugar un paper crucial en la vida del Jan a l'aula i consegüentment en la seva presència i participació en el seu equip d'aprenentatge cooperatiu. A banda de pensar les activitats que el Jan realitzaria mentre estiguessin a l'aula, la Glòria estava molt pendent de fomentar i facilitar la vida del Jan dins de l'equip. Un dels aspectes que va permetre que el Jan pogués participar més directament en les activitats que es plantejaven és que les interaccions que duia a terme eren molt menys mediades per la vetlladora. La mediació que exercia la Glòria era en clau d'ajuda a la interacció del Jan amb els companys i no tant d'apoderament de la seva identitat com havia succeït anteriorment. La Glòria procurava motivar i ajudar els seus companys per a que hi interaccionessin. D'aquesta manera ja no era sempre ella qui treballava amb el Jan sinó que eren els seus companys qui també l'ajudaven. A més, la Glòria prenia certes distàncies i això no només permetia la interacció més directa dels seus companys, sinó que d'aquesta manera el Jan podia desenvolupar-se de forma independent, no tan “teledirigit”. Així doncs, aquest distanciament no era fruit d'una actitud de passotisme sinó al contrari, era fruit d'una actitud d'implicació en l'autonomia en la relació i participació del Jan. Era en aquest distanciament també que la vetlladora li donava, que podia anar veient i valorant si aprenia a desenvolupar-se. És important remarcar que el fet que

(808) Àudio 26. Vetlladora 3er i 4rt J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

la Glòria tingués possibilitat de potenciar tots aquests aspectes, no només va ser gràcies a les seves concepcions i condicions personals, sinó també perquè a l'aula del Jan en aquell moment s'utilitzava una estructura que ho permetia, la cooperativa.

#### 104. L'aprenentatge cooperatiu en el grup-classe en general.

---

Sense deixar de banda que hi va haver moments en què la Nínive no ho vivia tan positivament, (perquè hi havia dies que els infants xerraven desmesuradament, o bé no hi havia manera de tirar endavant l'activitat, o per la necessitat d'anar al mateix ritme que la seva paral·lela) van succeir algunes coses que ens semblen interessants de recollir perquè són un exemple del que es respirava en el context de l'aula del Jan.

Tot i les dificultats viscudes en alguns moments, la valoració de la Nínive era positiva. No només perquè estructurar l'aula de forma cooperativa havia suposat certs beneficis per al Jan sinó perquè aquests beneficis no es limitaven només a ell. En aquest sentit la Nínive exposava que *“El treball cooperatiu ha estat positiu per tots. És que no fa falta que hi hagi un nen autista, és que n'hi ha vint-i-set més”* (Tutora Jan 3er<sup>809</sup>). Estructurar l'aula de forma cooperativa va permetre que els infants treballessin i aprenguessin els uns al costat dels altres. Això no vol dir que no tinguessin l'oportunitat de seguir treballant sols sinó al contrari, vol dir que tenien l'oportunitat de treballar també junts interaccionant per a aprendre. Duent a terme les activitats conjuntament, les fonts d'aprenentatge i d'experiència a les quals els infants tenien accés no sorgien només de la Nínive sinó també dels propis companys. A més a més, cada infant tenia l'oportunitat de fer explícites les seves experiències i coneixements en el marc del seu equip. Així doncs, no es feia només visible l'atenció a la diversitat sinó també l'aportació de la diversitat. Hi havia ocasions en què aquestes aportacions (que podien ser preguntes) no romanien només en el marc dels equips sinó que si alguna de les professionals la detectava i creia que podia ser interessant per a tot el grup, aturava momentàniament la tasca que s'estigués realitzant i feia una posada en comú amb la resta d'infants. Vinculat al fet que tot els infants podien dir-hi la seva, explicava la psicopedagoga de l'escola, que *“era interessant veure com es posaven en joc diferents punts de vista, com l'aportació d'un company feia replantejar els pensaments d'un altre, com hi havia infants que volien imposar el seu punt de vista i l'argumentaven molt enèrgicament fins i tot amb tu quan t'acostaves al grup”* (Psicopedagoga escola<sup>810</sup>). En aquest sentit observàvem també com hi havia infants que començaven molt convençuts del que deien però que a mesura que apareixien arguments nous, posaven en crisi els seus. *“Al nens que els hi costa més canviar el seu punt de vista o respectar l'opinió dels altres son els que són més bons, a nivell de continguts vull dir”* (Subdirectora<sup>811</sup>).

El domini del coneixement era dinàmic. És a dir, que aquell infant que un primer moment exposava el que pensava perquè creia dominar el tema, uns instants més tard, en funció de les intervencions dels companys o de si canviaven de tema, podia ser que en comptes de realitzar afirmacions passés a realitzar preguntes per a intentar seguir el que s'estava treballant, i que uns instants després els seus companys li estiguessin demanant de nou què en sabia o pensava ell (potser perquè s'havien perdut en els raonaments). Era com si tots els infants posessin sobre la taula el seu coneixement i experiència, i, allà el compartissin i discutissin per a arribar a un coneixement comú i compartit que fos el màxim d'eclèctic i que contemplés el màxim de possibilitats. Fins i tot en aquells moments en què els infants buscaven informació fora de l'horari escolar, després en feien la posada en comú a l'aula amb molt rigor. *“Per mi hi va haver un concepte nou que a mi em va sorprendre molt perquè quan em deia hem de buscar informació o el que sigui, ella em deia així però jo no ho decideixo, ho decidim amb el grup. O sigui per mi era un concepte nou, el fet que ella no tenia l'última paraula, i com a pare em va sorprendre perquè encara no ens havia arribat a casa aquest valor i em va sobtar”* (Mares companys Jan<sup>812</sup>). Això no vol dir, que no es dones-

---

(809) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er i 4rt J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(810) Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.

(811) Àudio 222. Grup d'inclusió/Sessió de treball.

(812) Àudio 40. Pares i mares dels companys Jan/ Entrevista procés i impacte.

sin situacions en les quals alguns infants no realitzessin cap aportació perquè escoltaven els companys o perquè focalitzaven l'atenció en altres direccions.

En un dels equips d'aquesta aula el funcionament solia ser diferent. De forma espontània tenien la tendència a no compartir el coneixement entre tots sinó a dirigir les seves exposicions a la nena que consideraven més potent acadèmicament. Ella no ho havia demanat però assumia aquest rol de gestora de tota la informació. No obstant, tot i que els infants esperaven d'ella que ordenés el que es deia i/o digués quines aportacions eren correctes i quines no, per fer això necessitava l'ajuda dels seus companys. És a dir, que necessitava i es nodria de les aportacions dels seus companys, els feia preguntes, si no li quedava clar o necessitava més detalls els feia aprofundir en els arguments, etc. La confiança en aquesta nena era tan gran que cap company revocava el que ella deia.

Cal destacar que tot el que estem exposant en relació a com treballaven els infants en el marc dels equips era molt més notable en els *projectes* que en el treball a partir del llibre, tot i que els infants deien que preferien treballar junts independentment de la tasca que estiguessin realitzant. *“A m’hi m’és igual el que fem però treballem així perquè així no he de sortir de classe. (...) M’agrada perquè els meus companys m’ajuden”. “No estas tan sol”. “Va millor, m’ho expliquen i ho entenc millor”. “Perquè si tinc un dubte que no sé com es fa puc demanar als companys del meu equip i m’ho expliquen.” “I que ens podem ajudar uns als altres, a vegades ajudes i a vegades t’ajuden”. “Saps més coses perquè el que no saps tu ho sap un altre”. “Si, perquè no ho has de pensar tot tu. Els altres també et diuen coses”. “Aprenem més”. “És més fàcil i aprenem més”. “Home, perquè estudiar sol...És molt avorrit. Quan tenim un examen podem estudiar tots junts”. “I podem xerrar”, “i si no treballem amb grup també podem xerrar”, “però quan xerrem ens renyen”. “És molt guay!!”. “A mi no m’agrada que tothom em copia”. “Molt bé. Perquè quan siguem grans i treballem haurem de treballar en equip”. “A mi m’agradaria fer cada dia tot en grup” (Companys Jan<sup>813</sup>).*

Totes les professionals que entraven i passaven algunes hores en aquest grup-classe, coincidien en afirmar que l'aprenentatge cooperatiu permetia un treball molt més profund sobre els continguts de les diferents àrees curriculars que quan els treballaven com ho feien habitualment, *“aprenen coses més àmplies sobre el contingut que si només responen el que diu ell llibre de text o el que tu els demanes no passa. Això passa a cada grup i llavors encara es potencia més quan tots els grups posen en comú el que han pensat a nivell de grup-classe. És que es veu claríssimament, aprenen moltes coses més i de forma més significativa diria. (...) facilita l'aproximació entre els nens i els continguts curriculars, quan es treballa així sorgeix algo perquè hi ha molts nens que et sorprenen amb el seu rendiment. A part que tu també aprens més perquè veus diversitat en les respostes i moltes vegades et diuen que a tu ni se t’havien ocorregut i això com a mestra et fa adonar de que els nens poden molt més del que nosaltres pensem o els deixem”* (Subdirectora<sup>814</sup>). *“També perquè com que són ells els que ho han hagut d’aprendre. Fan ells la tasca, són més actius, són ells els protagonistes, ho fan ells. En algun moment et pot semblar que els continguts els deixés de banda però un cop han agafat aquest hàbit de treballar així, els continguts els aprofundeixen més. Les coses més pesades, per exemple l’ortografia, els passa la tarda ràpid. I si ho han de discutir, ho han de contrarestar buscant el diccionari”* (Psicopedagoga escola<sup>815</sup>). *“Que aprenen més està clar, ara és més lent. Aprenen diferent”* (Tutora Jan 3er<sup>816</sup>). En relació al fet que aprenien més treballant de manera cooperativa els infants també tenien la seva a dir-hi: *“En equip perquè és més divertit i les entenem més bé. Perquè sols és avorrit”. “És que la feina amb grup va més bé”. “Aprenem més i a més hi ha un truco que si vols t’ajuda, que és diu u, dos, quatre”. “Aprenem més en equip, perquè aprenem a organitzar-nos”. “Perquè hi ha coses que un sap i l’altre no sap”. “Un dia estàvem discutint una cosa que ell em deia que jo tractés un tractor i ell em deia que no. És que el meu tiet és pagès i si el tractor és un transport el pot tractar”* (Companys Jan<sup>817</sup>).

(813) Àudio 20. Companys\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte i Àudio 21. Companys\_J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(814) Àudio 30. Equip directiu actual\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(815) Àudio 36. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió\_1/Entrevista procés inclusió.

(816) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(817) Àudio 20. Companys\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte i Àudio 21. Companys\_J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

La Nínive referint-se al Xavi, un altre dels infants d'aquesta aula considerat amb dificultats d'aprenentatge, afirmava que havia fet un canvi radical, *“ara vola! En comptes de tenir l'ajuda de l'educadora ara té la dels companys i aquests no el deixen repenjar tant. Els companys el cuiden, li expliquen, li diuen va guaita això és així... L'ajuden i li expliquen però si convé li foten canya també eh! A ell li ha anat molt bé, ha millorat molt l'autoestima, ara és un nen que el veus molt més integrat al grup. És un altre nen, ara fins i tot a vegades aixeca la mà. Tot el que hem fet pel Jan ha anat molt bé pel Xavi també”* (Tutora Jan 3er<sup>818</sup>). En el cas del Xavi hi va haver també, dos aspectes fonamentals perquè realitzés un gran canvi. En primer lloc, tal i com afirmava la tutora, el va ajudar molt tot el treball de l'àmbit A que s'havia fet pel Jan. I en segon lloc, una coincidència que hagués pogut suposar una dificultat però que contràriament va tenir un final feliç. Amb la retallada en els recursos, el Xavi que fins al moment havia disposat d'unes hores d'educadora els cursos precedents (primer i segon), va deixar de tenir-les. Mentre el Xavi va tenir la seva veïlladora al costat tenia una actitud molt més passiva a l'aula, era plenament conscient que si ell no feia les coses ja li faria l'educadora. Un exemple d'aquesta situació podria ser quan la Frederica (a segon) demanava als infants de l'aula en general que obrissin el llibre per alguna pàgina. El Xavi romania quiet com si el que es deia no anés amb ell o bé no ho hagués sentit. Davant d'aquesta situació l'educadora, que sempre estava asseguda al seu costat, li deia: *“va agafa el llibre, que saps quin número és el 36? doncs va, busca'l?”* (Educadora<sup>819</sup>). A tot això el Xavi seguia sense reaccionar, la mirava, mirava l'aula, els companys, estirava un braç, etc. Davant d'aquestes reaccions, i veient com la majoria d'infants ja tenien el llibre obert per la pàgina que tocava, l'educadora agafava el llibre, li obria per la pàgina que tocava, i restava esperant les següents ordres de la mestra. Tot i que cap a finals del segon curs el Xavi estava dins d'un equip de treball, al haver-hi l'educadora es considerava que era aquesta la responsable que el Xavi realitzés el seguiment de l'activitat de l'aula i per tant la interacció amb la resta de companys era nul·la. Sempre era l'educadora qui li feia fer les coses o li realitzava les explicacions de les activitats. I davant d'aquestes situacions les respostes del Xavi també solien ser sempre aquestes. Quan el Xavi (a tercer) va deixar de tenir l'educadora al costat i va passar a tenir-hi únicament els seus companys va fer un gran canvi. No només a nivell de rendiment, sinó també de participació, d'implicació, de socialització, d'inclusió al grup. Fins al moment la presència de l'educadora no li permetia tant la relació i, a més, creava la imatge del nen TDAH, que es medica i que necessita una persona al costat. *“És que tenir sempre l'educadora al costat...jo a vegades ho penso...(...) estic tan contenta pel Xavi perquè el veus tan content, el veus que ha après molt, i ho noto des que hem canviat aquesta pràctica”* (Tutora Jan 3er<sup>820</sup>).

En aquesta aula hi havia alguns infants que feien veritables esforços per ordenar i expressar correctament les seves idees. Posaven molt d'ímpetu en les accions per a resoldre la tasca que estiguessin realitzant ja fos a partir de diàlegs, ja fos a partir d'accions més manipulatives. A vegades, aquesta energia que els infants abocaven a la resolució de la tasca sumat al fet que estaven aprenent a cooperar per aprendre, generava algunes tensions entre els membres dels equips. Aquestes tensions provocaven que deixessin de banda els continguts que estaven treballant per a discutir-se entre ells, deixaven de respectar el torn de paraula, apujaven el to de veu, etc. Quan aquests successos es donaven a més d'un equip eren els que provocaven que aquell dia l'aula es destarotés. *“A vegades tenim problemes perquè aquests dos es donen patades com gat i gos”, “perquè amb les cames volem fer així com gronxar i sense voler ens donem patades”. “A vegades no ens podem posar d'acord quan aquest es cabreja perquè no ens deixa fer res”. “Que uns volen una cosa i els altres en volen una altra”. “De vegades els problemes de mates a vegades les respostes surt una i gairebé és igual que una altra i ens hem de posar d'acord”. “De vegades ens costa ficar-nos d'acord”. “Perquè de vegades no ens posem d'acord i ha de venir algú d'un altre equip i ha d'ajudar-nos”. “Uff! A vegades fatal. Són uns pesats tots tres. Sort que l'any que ve no els tindrè”, “quan em fan enfadar xerro amb la Rosa que la tinc a prop i a ells no els hi dic res”, “de vegades, algun ens tira gomes o fa riure i jo em peto el cul i després em renya”. “Nosaltres tres no ho portem gaire bé amb ell perquè enreda una mica”, “sí, una mica massa. I jo encara ho porto més malament, que estic al seu costat”, “ja és que jo m'enfado molt ràpid”, “et poses nerviós”, “n'ha d'anar a aprenent a fer això de l'equip”, “si ja ho sap, el que passa és que*

(818) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(819) Escrit 14. Investigador/Diari de camp 1.

(820) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

*no ho vol fer”, “és que de vegades li preguntem coses i el volem ajudar i ens diu que el deixem estar” “perquè a vegades jo no sé què dir i tots em mireu!”*, “també s’ha de dir que de vegades també es porta bé”, “quan vull” “això sí, quan vol. A vegades és com si no hi fos” (Companys Jan<sup>821</sup>). “Jo els problemes que hi veig és que encara n’han d’anar aprenent molt. Sí que hi ha moltes coses que bé però hi ha dies que fan un soroll! I tots amunt i avall i discussions (...) potser hi hauria alguns alumnes que podrien fer més i que no fan tant”(Tutora Jan 3er<sup>822</sup>).

Aquests conflictes, però, no eren fruit d’una competició entre ells, sinó que sorgien de l’aprenentatge de treballar uns al costat dels altres. Els infants tenien molt clar que treballaven junts per a resoldre un problema/activitat. Aquesta complicitat es feia palpable sobretot en les celebracions dels èxits compartits. Un exemple d’aquesta complicitat i dels esforços que alguns infants feien, va sorgir un dia quan treballant uns exercicis del llibre de text, la mestra (la Margarida) va decidir que els corregirien a partir d’*el Número*. Com que aquell dia, mentre els infants havien fet els exercicis, la mestra havia observat que el Pep<sup>823</sup> hi havia posat molta voluntat de participació, mostrant una actitud molt positiva, procurant fer aportacions i escoltant activament les explicacions dels seus companys (fet que no succeïa habitualment, ja que normalment eren els seus companys qui l’havien d’esperonar constantment), va decidir que es mereixia un reconeixement i que per tant faria trampa amb el número. Sortís el número que sortís diria que havia sortit el del Pep i que per tant hauria de sortir a corregir un dels exercicis davant de tota l’aula (prèviament la mestra havia controlat, quan s’havia acostat a treballar amb aquest equip, que el resultat era correcte). El Pep no tenia una expressió oral molt fluida ni intel·ligible i li costava una mica ordenar les idees, per aquest motiu la Margarida va demanar a un dels seus companys d’equip que sortís també i poguessin explicar l’exercici entre els dos. El Pep l’explicava i el seu company li aguantava una mica el llibre i feia alguns aclariments/puntualitzacions en aquells moments en què el Pep quedava més callat. Quan van haver acabat i la mestra va dir que el resultat era el correcte i els va felicitar per com ho havien fet, la resta de companys de l’equip que havien estat tota l’estona expectants seguint el succés des de les seves taules van esclatar d’alegria realitzant gestos de victòria. Una victòria que en part era seva també. La resta de companys del grup-classe van aplaudir com ja era costum. Per la seva part, el Pep es podia sentir membre més actiu i inclòs a l’equip, un més. No sabem què passava pel seu cap en aquells moments però el brillar dels seus ulls és difícil de definir amb paraules. “*Duia una riella d’aquí a aquí. A mi em va semblar que li pujava l’autoestima i tot. És que és un nen que li costa però amb això ho estem contrarestant*” (Subdirectora<sup>824</sup>).

Un altre aspecte que feia palpable la complicitat, confiança i benestar que els infants vivien en el marc dels seus respectius equips era que hi havia molts nens que només participaven quan estaven en petit grup. Dins dels seus equips, amb els seus companys es sentien més còmodes que quan havien de comentar coses en gran grup i, més segurs que quan havien de respondre a les preguntes directes de la mestra. A més, si hi havia algun aspecte de l’explicació de la mestra que no havia quedat clar, quan començaven el treball al costat dels altres tenien una segona oportunitat, ho podien demanar als seus companys. Un exemple que pot ajudar a la representació d’aquestes situacions es donava quan usaven la *Lectura compartida*. Hi havia una diferència considerable del que succeïa en aquella aula quan el contingut d’un text es treballava en gran grup i quan es treballava a partir de la *Lectura compartida*. Si la lectura es realitzava en gran grup, el procediment que es seguia era que un infant llegia en veu alta un paràgraf, quan la mestra decidia es canviava d’infant, i així successivament fins a finalitzar la lectura. Podia ser que entre un infant i un altre la mestra aturés la lectura i comentés el contingut. Acte seguit es seguia llegint. Finalitzada la lectura, cada infant, començava el treball sobre la lectura de forma individual. Això suposava diverses coses. En primer lloc que, durant la lectura del text, encara que la mestra formulés algunes preguntes o aclariments per a millorar-ne la comprensió hi havia molts infants que no volien participar responnent en gran grup o bé no gosaven demanar allò que no havien entès (que podia ser una part o el total). En segon lloc, finalitzada la

(821) Àudio 67. Companys J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte, Àudio 68. Companys J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte i Àudio 69. Companys J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(822) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(823) El Pep era un dels infants d’aquella aula considerat com a un dels infants amb dificultats d’aprenentatge.

(824) Àudio 221. Comissió inclusió/Avaluació funcionament.

lectura, els infants que, o bé no havien entès el contingut del text a partir de la lectura oral, o bé no havien entès allò que havien de fer per treballar-la, haguessin de recórrer a la mestra, o mantenir-se sense fer res. En tercer lloc, que alguns infants visquessin amb angoixa el fet de llegir amb veu alta davant de tot el grup-classe degut a no tenir un bon domini de la lectura de forma oral o per la vergonya que la situació els suposava. En quart lloc, que els infants que llegien no estaven pendents del contingut de la lectura sinó només de la correcta oralització, fet que després els dificultava la tasca. Treballant el contingut dels textos a partir de la *Lectura compartida* aquests aspectes es veien contrarestatats. El procediment que establia la *Lectura compartida* sumat a la comoditat, benestar i protecció que suposava el treball en el marc de l'equip permetia que els infants llegissin amb més tranquil·litat, que en els moments que s'encallaven llegint comptessin amb l'ajuda dels companys, que tots estiguessin més pendents de la lectura perquè tots tenien una funció a realitzar en relació al que es llegia, que si hi havia algun aspecte que no havia quedat clar s'ho demanessin, discutissin, es corregissin, que si era necessari es tornés a llegir per aclarir dubtes i que la comprensió lectora del contingut fos molt més gran perquè es treballava de forma molt més intensa. També l'infant que en aquell moment llegia acabava treballant i comprenent el contingut perquè, al marge que no l'hagués pogut entendre mentre llegia, després en el treball posterior en tenia l'oportunitat; a més, una de les consignes de la *Lectura compartida* era justament que s'havien d'assegurar que tots els companys ho havien entès. “A mi m'agrada que si em perdo els companys em diuen on passem”. “A mi m'agrada que ningú em renya”. “No pateixo per si la mestra em demana”. “Sí, a mi també m'agrada més però quan llegim junts a vegades el Bernat fa ruqueries!” (Companys Jan<sup>825</sup>).

L'increment de participació de tots els infants, no era només una qüestió de comoditat i/o seguretat sinó també en part d'oportunitat, en el sentit que usant una *estructura cooperativa de l'activitat la participació equitativa* era un requeriment, un aspecte a tenir present i al que centrar-hi atenció, fet que no succeïa quan no aprenien cooperativament. D'altra banda a nivell logístic en quant a l'organització de l'aula, tenir l'aula estructurada de manera cooperativa suposava, pel que fa a la participació de tots els infants, economia de temps ja que si la mestra hagués volgut contemplar totes les aportacions de tots els infants li hagués suposat una inversió de temps molt més gran. D'aquesta manera, en canvi, quedaven recollides totes les idees ja que després del treball dels equips es comentaven els resultats i conclusions de cada equip en gran grup.

Tal i com exposàvem, tot el treball de l'àmbit A que es va realitzar en aquest grup-classe va contribuir a que canviés el clima de l'aula i, quan es va començar a dur a terme experiències de l'àmbit B, va resultar que el canvi que s'havia produït en les relacions de l'aula en general es traspassava també als moments que els infants treballaven junts per a resoldre alguna activitat. Així doncs, les interaccions que realitzaven per al treball dels continguts eren respectuoses, s'escoltava i s'acceptava més la possibilitat d'idees diferents, es procurava respectar els torns de paraula, es compartien els pensaments propis, etc. I a més, no es tractava només d'interaccions pel contingut de les activitats, sinó que, en el treball diari, com que eren conscients que compartien objectius, els infants s'animaven, intentaven ajudar els companys que no se'n sortien, procuraven que tots els membres de l'equip hi estiguessin bé. Hi va haver un equip, però, que no va entrar en aquesta forma de funcionament. Mentre van realitzar les activitats de l'àmbit A no van tenir cap problema però tan bon punt van començar amb el treball dels continguts de les àrees, un dels infants que integrava aquest equip va començar a fer d'element distorsionador de les relacions intergrupals. Molestava constantment a tots els membres de l'equip. Interrompia les dinàmiques de funcionament internes, imposava el seu criteri, fins i tot a la força. Amb les dues nenes que conformaven l'equip es retenia bastant, però a l'altre nen el tenia espantat sistemàticament. Aquest fet va fer que quasi tots els infants d'aquesta aula visquessin de forma molt positiva aprendre de forma cooperativa, menys els infants d'aquest equip. “Bueno jo ho trobo bé, però el meu nen ha tingut problemes. Jo crec que si que han d'aprendre a si tenen problemes solucionarlos, però també crec que s'hauria de poder canviar de grup. Si un grup no funciona, no s'hauria de quedar tot el curs. Ja està a gust però clar hi ha un nen que a vegades el pica, bueno el té molt espantat, és que sinó tampoc aprenen tot el que han d'aprendre amb la cooperació. Clar, ell diu que li agrada molt treballar amb tot això però

---

(825) Àudio 18. Companys\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.



*el que no li agrada és el seu grup*”(Pares companys Jan<sup>826</sup>).

Tot i que hi va haver resultats molt positius i alguns d'extraordinaris, aquesta és una mostra que estructurar l'aula de forma cooperativa no va ser sinònim que tot funcionés perfectament. “*No tot és fantàstic, hi ha problemes també als que cal donar solució. Sort que quan més et donen el nens més els vols donar tu. A mi això m'ajudava a pensar: no, va, segueix fent-ho que va bé. Jo crec que has d'estar pendent, hi has de posar ganes, entusiasme i gràcia perquè sinó no funciona, i tot i que funcioni no vol dir que tot vagi perfecte*”(Subdirectora<sup>827</sup>). El balanç de totes les professionals que intervenien en aquella aula era més que positiu, però estructurar l'aula de manera cooperativa no era res gratuït, sinó que s'havia de cuidar i treballar, no n'hi havia prou en ajuntar als infants a fer activitats.

*El Jan va molt bé amb el grup que li ha tocat  
perquè no paren de riure i ell es posa per allà al mig i crida.  
S'haurien de dir el grup dels riallers  
Companys Jan<sup>828</sup>*

### 105. L'Àmbit C.

---

Durant aquest curs (2008-2009), tot i que es van dur a terme activitats de tots tres àmbits, les de l'àmbit A van ser, tal i com hem vist, les quals van tenir més pes. Aquest fet va ser degut, en primer lloc, a la necessitat inherent de la realitat d'aquesta aula i, en segon lloc, al fet que el primer curs que es porta a terme el *programa CA/AC* sempre es sol donar més pes a l'àmbit A i B que al C (i en aquesta experiència no va ser diferent). Això, però, no era un fet que consideréssim negatiu ja que en el nostre cas havia estat molt necessari centrar l'atenció sobretot a l'àmbit A. Havia estat necessari començar a caminar i no volíem córrer. Entenent que aquest canvi en l'estructuració de l'aula, amb l'ajuda del *programa CA/AC*, era un procés, vam pensar que a l'inici era important cohesionar el grup-classe, aconseguir que tots en formessin part, que tots fossin considerats membres de ple dret i que tothom es pogués sentir acollit, recolzat i estimat pels seus companys. Pensàvem, a més, que durant els cursos següents ja podríem anar incidint en la resta d'aspectes relatius a l'àmbit B i C (això no vol dir, tal i com estem veient, que aquell curs decidíssim renunciar a cap dels tres àmbits). Com que cohesionar el grup-classe va ser quelcom a que es va dedicar més temps, a principis del tercer trimestre, quan vam iniciar l'àmbit C, la cohesió de grup ja era quelcom que formava part de la vida ordinària del grup, i pensar en els altres s'havia anat convertint en una forma natural de funcionament. Començar a aprendre aspectes de l'àmbit C sense aquesta inversió de temps i treball previ hagués estat molt més complicat ja que “*el Jan el curs anterior no estava més de cinc minuts a l'aula. Entrava a l'aula, no entenia el lloc on estava, hi havia vint i set nens que el miraven i no s'hi acostaven per res. Però el fet d'anar canviant l'entorn i les persones que hi havia el seu voltant va ajudar a que ell anés canviant la seva forma de ser*”(Coordinadora pedagògica<sup>829</sup>). Aquests canvis tant en el Jan, com en els seus companys, com al voltant de la relació que aquests mantenien, van ser un pas molt important per a que el Jan pogués començar a caminar per la seva aula com un infant més, un alumne més. I que el moment en què es decidís que formés part d'un equip els seus companys l'acollissin, i que en el moment que es decidís que havia de treballar i aprendre amb aquest equip es sentís còmode i acompanyat per fer-ho i que en el moment que es decidís que era important que aprengués a formar part d'aquest equip de forma organitzada, treballés, com els seus companys, per fer-ho.

Durant el segon trimestre, el Jan i els seus companys, havien estat realitzant diversos exercicis a partir d'*estructures simples*. Passat un temps de vivència aprenent d'aquesta manera, van ser els propis alumnes qui sentien i per tant

---

(826) Àudio 40. Pares i mares dels companys Jan/ Entrevista procés i impacte.

(827) Àudio 25. Equip directiu actual\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(828) Àudio 71. Companys J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(829) Àudio 36. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió\_1/Entrevista procés inclusió.

manifestaven la necessitat d'organitzar-se com a equip i per tant la necessitat també que se'ls ajudés a fer-ho. Aquesta necessitat naixia doncs fruit d'alguns problemes amb els que s'havien anat trobant. Per tant, es tractava d'una necessitat compartida entre els infants, i entre els infants i la mestra, que també volia que els equips funcionessin millor.

El treball relatiu a l'àmbit C en aquesta aula es va dur a terme a partir del tercer trimestre, pràcticament vinculat al projecte de la *caputxeta vermella* (118). Si bé prèviament s'havia realitzat diverses estructures simples no va ser fins a l'inici d'aquesta *estructura complexa* que, veient les necessitats presents a l'aula, ens vam animar a començar amb el treball de l'àmbit C. Aprofitant que estàvem planificant el projecte vam organitzar també la introducció dels *plans de l'equip*. És important matisar i remarcar que si bé és cert que l'ús dels *plans de l'equip* no es va dur a terme fins a aquest moment, prèviament havíem realitzat algunes coses que podem considerar també pertanyents a l'àmbit C. Els membres de cada equip havien escollit el nom de l'equip (*Blanc i la Diana*), havien dissenyat un logotip identificatiu (de forma consensuada i que representés el seu nom) i l'havien posat en un quadern per a recollir totes les coses de l'equip.

Després de les primeres activitats a partir d'*estructures simples*, i veient les situacions que es generaven a l'aula, havíem sentit la necessitat d'organitzar l'aprenentatge cooperatiu que es duia a terme a l'aula. Aquest fet va ser el que ens va empènyer a l'elaboració d'unes *normes de funcionament*. Per fer això, la Nínive va comptar amb el suport molt directe i constant de la Margarida (que recordem que havia estat la primera en dur a terme una experiència d'aquestes característiques) i de la Maria (psicopedagoga escola). Aprofitant un dia a l'hora de *dinàmiques de grup*, la mestra i la psicopedagoga, van plantejar que per equips, a partir del que vivien, pensessin quines normes els podien ajudar a fer que el funcionament dels equips fos millor. A fi de definir aquestes normes es va usar el *Grup Nominal*<sup>830</sup>. Els infants, primerament reunits per equips van estar discutint al voltant de quins elements feien que el seu equip no funcionés bé i quines normes els podien ajudar a canviar-ho. Per a facilitar-los i orientar-los la feina, els vam oferir una mostra d'algunes *normes* que consideràvem que eren necessàries per al bon funcionament d'un equip d'aprenentatge cooperatiu. Aquestes eren fruit d'altres experiències que havien vist en la formació sobre el *programa CA/AC* (65) i sobre l'experiència prèvia que la Margarida havia dut a terme a la seva aula. A més, els infants, van comptar amb el suport directe de la Nínive i la Maria que els ajudaven en la identificació dels problemes i la formulació de les *normes*. Un cop tots els equips van haver recollit les seves, es volia que les posessin en comú per tal de seguir amb el debat a nivell de grup-classe. Preteníem que poguessin compartir entre tots les diferents perspectives i experiències. Per a aquesta posada en comú el procediment seguit va ser el següent: va començar un equip proposant una norma, que es va apuntar a la pissarra. Tot seguit un altre equip va fer el mateix i es va procedir així fins que tots els equips van haver proposat una norma. Es va tornar a començar pel que havia estat el primer equip i es van fer les voltes necessàries per a que tots els equips poguessin dir les normes que havien pensat. Hi va haver equips que en van fer més que d'altres. En el cas que hi hagués una norma que ja havia estat dita per un altre equip, se la saltaven. Un cop van tenir el llistat que les recollia totes a la pissarra es van anar comentant. Com que no hi va haver temps de finalitzar l'activitat va ser la Margarida qui en una de les seves hores amb el grup va finalitzar-la. D'aquesta manera hi va poder haver un debat més ampli i ric sobre el funcionament dels equips ja que aquest era un aspecte molt important que ocupava la seva aula. Durant el debat els infants veien que compartien alguns problemes i també s'ajudaven en la resolució d'aquests ja que

---

(830) Serveix per obtenir informacions, punts de vista o idees dels alumnes a partir d'un tema o problema, s'aplica de la següent manera: Primerament, s'explica clarament quin és l'objectiu que es pretén aconseguir mitjançant l'aplicació d'aquest estructura, i també quin és el tema o el problema sobre el qual cal parar tota l'atenció. Tot seguit, en un temps d'uns cinc minuts, cada participant, individualment, ha d'escriure les informacions, propostes o suggeriments que li vinguin al cap sobre el tema o problema que es tracta. Tot seguit es demana als participants, un per un, que expressin una de les idees que han escrit per anotar-la a la pissarra, i es fan rondes fins que tots els alumnes hagin pogut fer les aportacions que desitjaven. Al final, totes les idees han de quedar recollides a la pissarra amb una etiqueta ordenada alfabèticament: la primera idea és l'A, la segona la B, la tercera la C, etc. En el següent pas, cada participant jerarquitzava les idees exposades, puntuant amb un 1 la que consideri més important, amb un 2 la segona en importància, amb un 3 la tercera, i així successivament fins a puntuar totes les idees exposades. S'anoten a la pissarra, juntament amb cadascuna de les idees, les puntuacions que cada participant els ha atorgat. Al final, se sumen les puntuacions de cada idea. D'aquesta manera es pot saber quines són les idees millor valorades per tot el grup classe: les que hagin obtingut menys puntuació entre tots els participants. Finalment, es comenten, es discuteixen o es resumeixen –segons el cas– els resultats obtinguts. (Adaptada de Fabra, 1992).

hi va haver algunes situacions en què un equip presentava un problema i un altre equip, que ja hi hagués passat o no, els proposava solucions. Una de les situacions que va sorgir va ser el xivarri de l'aula. Amb el pas dels comentaris, aquesta va anar derivant cap a la presència del Jan a l'aula. Els seus companys afirmaven que: *“moltes vegades estem xerrant molt fort i ell crida i això vol dir que nosaltres ens portem malament i ell s'està esverant”, “quan cridem molt fort, com que ell no està bé em sembla que diu pareu”, “ell ens vol imitar” “és veritat, quan crida més és quan tota la classe xerra i fem soroll”* (Companys Jan<sup>831</sup>). Tot i que aquesta va ser una part del debat d'aquí no en va sortir cap norma explícita per a la millora de la presència del Jan. No obstant això, el debat va tenir incidència en els infants perquè uns dies més tard, en les trobades (56) que fèiem hi havia infants que afirmaven contundentment que: *“Quan hi ha el Jan la classe està més callada perquè com que no li agrada el soroll”. “És com una regla de classe perquè ens ajudem molt perquè quan cridem molt molt molt ell crida i hem de callar perquè si no s'esvera”*(Companys Jan<sup>832</sup>).

En la dinàmica original es planteja que un cop debatudes les normes per equips, les vagin puntuant (amb un u a la norma que consideren més important; amb un dos, la que ve a continuació; amb un tres, la tercera, etc.), es sumin les puntuacions que cada equip ha donat a cada norma, i així es pugui designar i ordenar les normes que els diferents equips consideren les més importants. En el nostre cas, vam decidir que el que volíem era un llistat de normes però ens resultava indiferent puntuar-les. A més a més, veient el que havia anat sortint, hi havia normes que recollien aspectes molt singulars d'alguns equips (però que per aquest eren importants), es va optar per fer que els equips recollissin algunes normes comunes i permetre que hi hagués una altra part en què hi possessin aquelles que ells desitgessin i/o aquelles que responien més a les seves particularitats (tot i que potser no havien estat considerades en el debat com a prioritàries o de les més importants). Així, doncs, un cop aprofitada la riquesa que el debat havia aportat i la possibilitat de compartir, cada equip va elaborar el seu propi llistat de *normes de funcionament* (annex 18).

Així doncs, tot i que el volum d'aplicació de l'àmbit C va ser més reduït en relació al B i sobretot a l'A, abans de començar a treballar amb els *plans de l'equip* ja el vam començar a intuir com un àmbit fonamental per a poder aprendre cooperativament de la millor manera possible. En aquest sentit la Margarida assenyalava que *“no ens va donar temps de fer gaire res, a més, fa com mandra posar-t'hi però és molt important aquesta part (referint-se a l'àmbit C) és vital. Vist ara, mirant endarrere te n'adones”*(Subdirectora<sup>833</sup>).

El treball relatiu a l'àmbit C es va organitzar tenint presents els elements fonamentals que es recullen en el *programa CA/AC*, que comprenen que ensenyar a treballar en equip, entre altres coses equival a:

1. *Ajudar-los a especificar amb claredat els objectius que es proposen, les metes que han d'assolir. Adquirir consciència de comunitat i d'equip.*

Això està estretament vinculat a *tenir consciència d'equip i treballar junts per aconseguir un mateix objectiu: aprendre els continguts escolars, ajudar-se a aprendre'ls i aprendre a treballar en equip*. Es també en aquest sentit que prèviament explicàvem que abans d'entrar explícitament als aspectes de l'àmbit C ja n'haviem treballat alguns elements. El treball que es va fer en aquesta aula per a que els infants *preguessin consciència d'equip i de comunitat* va ser molt gran degut a les característiques del grup. Els infants d'aquesta aula, havien anat integrant la consciència d'equip i de comunitat gràcies a tot el que s'havia treballat a l'àmbit A. Havien pres consciència de la importància de les característiques individuals de cadascun i el valor d'aquestes però també de la importància de ser un grup-classe unit que s'ajudés i es recolzés. Un grup-classe del qual tots formaven part i en el qual tots eren importants. Això va provocar que ells mateixos,

---

(831) Àudio 22. Companys grup\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(832) Àudio 67. Companys J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(833) Àudio 25. Equip directiu actual\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

a més, es marquessin objectius per a intentar que tots estiguessin millor. El que es va fer, arribats al moment de consolidar l'àmbit C, per continuar el treball referent a la consciència d'equip i de comunitat va ser intentar donar espais on seguir-ne parlant, fer-ho explícit i per tant reforçar-ho.

Un element que curiosament va contribuir destacadament al sentiment de pertinença als equips va ser el nom i el logotip. Tots els infants del grup-classe en feien ús com a tret distintiu. A diferència dels seus companys, el Jan no ho feia però ho feien els seus companys per ell. I tothom a l'aula sabia a quin equip pertanyia el Jan. Tot i que quasi sempre formava part del seu *equip de base*, tota la classe el sentia com a membre del grup-classe i tot i que no hi tenien una relació tan estreta com els seus companys d'equip, la resta de companys també estaven pendents d'ell i en tenien cura.

Pel que fa al *treballar junts per a un mateix objectiu: aprendre els continguts escolars, ajudar-se a aprendre'ls i aprendre a treballar en equip*, com hem anat veient, gràcies a la consciència d'equip presa i el treball que havien anat desenvolupant a partir de les *estructures simples*, aprendre els continguts escolars i ajudar als companys d'equip a fer-ho s'havia convertit en una forma de funcionament. Entenien que aprendre junts era millor. En el cas del Jan en concret, si no hagués estat per l'ajuda dels companys probablement hagués seguit com fins al moment, sense la possibilitat d'accedir a determinats aprenentatges. Que el Jan aprengués algunes coses era viscut pel seu equip en concret i pel grup-classe en general com un èxit de tots.

Aprendre de forma cooperativa va oferir als infants la possibilitat i l'espai de treballar i anar adquirint les habilitats socials i organitzatives necessàries. En el cas del Jan això encara era més palpable ja que quan estava a l'USEE li resultava impossible. Era la pràctica a l'aula el que els permetia a tots els infants posar aquestes habilitats en funcionament. El que es volia en aquell moment era que reflexionessin sobre la seva pràctica per a millorar-la, ja que havíem vist que de forma espontània no sorgien determinats mecanismes necessaris per a que l'aprenentatge cooperatiu funcionés de forma engranada. A més, no només ho havíem vist nosaltres sinó que també els infants se n'adonaven i per això reclamaven que se'ls ajudés a organitzar-se.

## 2. *Ensenyar-los a organitzar-se com equip per aconseguir aquests objectius.*

*Autoregular el funcionament del seu propi equip: identificar els punts dèbils, consensuar una norma per a superar-los i responsabilitzar algú perquè controli aquesta norma.* L'elaboració de les normes havia estat el primer pas per a tirar endavant l'autoregulació del funcionament dels equips. Va ser el primer element que permetia als infants la gestió i revisió del funcionament de l'equip. Un aspecte molt destacat pels infants en relació a aquestes normes, era la possibilitat que se'ls havia ofert d'elaborar-les ells mateixos. Partien d'una necessitat explícita que ells vivien a la seva pell i per tant "*és diferent si ho dius tu*". "*A mi m'agrada més si les normes les dius tu*". "*A vegades la mestra em castiga o em renya i jo no sé ni què he fet*". "*A mi no m'agrada quan la mestra em castiga*". "*Jo no faig més cas si em castiguen eh!*". "*Jo si em castiga després ho faig quan no mira*". "*Jo ja no hi torno perquè a mi no m'agrada que em castiguin*" (Companys Jan<sup>834</sup>).

Les hores de dinàmiques de grup i algunes de les hores que tenien amb la Margarida<sup>835</sup> (visual i plàstica), s'aprofitaven per al treball específic de l'àmbit C. Partint d'alguns aspectes que ja havien sorgit quan realitzaven l'anàlisi per a l'elaboració de les normes de funcionament i aprofundint en com millorar l'organització de l'equip, els infants van seguir reflexionant sobre quins eren els aspectes necessaris per a que funcionés

---

(834) Àudio 67.Companys J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(835) Quan vam començar el treball de l'àmbit C la Margarida també va prendre-hi certa responsabilitat per diferents motius. En primer lloc perquè volíem alliberar a la Nínive perquè no es sentís sobrecarregada ni agobiada ja que, a més, volíem començar el *projecte de la caputxeta vermella (118)*. En segon lloc perquè la Margarida ja havia dut a terme una experiència de la mateixa índole i per tant en tenia més coneixement i seguretat. Finalment, perquè cercàvem una forma que els infants visquessin que el que feien amb totes les mestres que intervenien en aquell curs seguia una mateixa línia.

de la millor manera possible l'aprenentatge cooperatiu i quines eren aquelles condicions organitzatives que podien contribuir a evitar problemes per poder treballar de la millor manera possible. Conjuntament analitzaven situacions problemàtiques i cercaven possibles solucions. Aquesta anàlisi se'ls va proposar amb la finalitat que, a partir de la base de les seves experiències, identifiquessin i proposessin quines accions creien que podien ajudar que s'evitessin alguns dels problemes més freqüents en el funcionament dels equips. A partir d'aquí calia decidir qui assumiria el desenvolupament d'aquestes accions com a tasques i responsabilitats dins de l'equip per a fomentar-ne una millor organització i funcionament. Per dur a terme aquest procés, van disposar de l'exemple de tasques i responsabilitats que es proposava al *programa CA/AC*, que se'ls va oferir per facilitar-los l'inici de l'anàlisi, per tenir un material sobre el qual començar a discutir. En l'equip del Jan, a banda de les tasques i responsabilitats que van assumir cadascun dels membres, n'hi va haver una de comuna, per tots menys per al Jan, suggerida per la Maria (psicopedagoga) i la Margarida, que era "Ajudar al Jan" (annex 19). Després de la suggerència rebuda i havent-ne parlat entre tots els membres de l'equip, van decidir que desenvolupar aquesta tasca entre tots faria que l'equip funcionés millor. No va resultar gens difícil arribar a aquest acord ja que els infants van entomar la suggerència de seguida com a una aportació positiva, que no se'ls havia ocorregut o que no sabien que podien contemplar<sup>836</sup>. Entenien que ajudar-lo a estar bé dins de l'equip faria que funcionés millor. Sabien que tots hi havien d'estar bé i poder-hi aprendre però també sabien que qui necessitava més ajuda per fer-ho era el Jan.

Prioritzant la relació en el marc de l'equip, vam optar per deixar de banda estratègies organitzatives de suport com el company tutor perquè pensàvem que a fi de que el Jan estigués bé dins de l'equip hi havien de participar els seus tres companys, i no només un, perquè eren els quatre qui formaven l'equip. De la mateixa manera que el Jan havia d'aprendre a estar bé, demanar ajuda, relacionar-se, amb els seus tres companys i no només amb un. A més, enteníem que, ajudar el Jan com a membre de l'equip per a que el global funcionés millor, havia de ser una tasca que havia de ser compartida per no carregar el pes<sup>837</sup> ni la responsabilitat a sobre d'un sol infant. Aconseguir que l'equip funcionés bé era una cosa d'equip. No hi havia companys tutors, només companys.

En el moment de decidir quins càrrecs desenvoluparien els diferents membres de l'equip no hi va haver massa complicació. Durant la discussió el Toni, el Cintet i la Josepa van mostrar interès i li van donar molta importància al càrrec que el Jan desenvoluparia. Després de parlar-ne van decidir que el càrrec que desenvoluparia seria el de *responsable del material*. Els va semblar un càrrec adequat perquè deien que els altres eren una mica massa difícils però que aquest el podria fer i l'equip el podria ajudar i ell ajudar a l'equip. A més a més, deien que ell havia d'aprendre a *tenir cura del material* ja que sempre ho tirava tot a terra, i que per tant, aquest li aniria molt bé a ell i a l'equip. Tant la Margarida com la Maria hi van estar d'acord ja que els semblava una bona opció.

### 3. *Ensenyar-los a autoregular el funcionament del seu propi equip.*

*Planificar i revisar el treball en equip i ser responsables en la realització de les tasques acordades i assignades a cadascú, així com en el compliment dels compromisos personals.* A tercer curs, el moment en que vam començar a usar els *plans de l'equip* va ser, a partir del tercer trimestre, pràcticament vinculat al *projecte de la caputxeta vermella (118)*. A banda de la necessitat que en sentien els propis infants del grup, havien de treballar junts per a tirar endavant *el projecte* i per tant no podien sorgir els problemes que havien anat sorgint mentre havien après a partir de les *estructures simples*. Calia un treball coordinat i

---

(836) Recordem que estaven realitzant aquesta activitat per primera vegada a les seves vides i per tant no sabien si existia la possibilitat de fer tasques comunes. En aquest sentit era important l'acompanyament de la mestra i la psicopedagoga, per realitzar aquelles aportacions a les quals els infants no havien arribat sols i que els obrissin noves possibilitats.

(837) Quan el Jan volia alguna cosa o reclamava atenció podia ser molt absorbent.

organitzat entre els membres dels equips, que funcionés de forma engranada. Per a aconseguir-ho tots s'hi havien d'esforçar. En aquest sentit l'instrument que enteníem que podia ajudar als diferents equips eren *els plans de l'equip*. Seguint el que es proposava al *programa CA/AC* vam intentar donar un tracte *als plans de l'equip* com a aquell document que recull: una mena de “*declaració d'intencions*” de l'equip per a un període de temps determinat (un mes, per exemple), en el qual fan constar:

Els *plans de l'equip* a 3er curs de primària.

En primer lloc, es recollien els noms i els cognoms dels infants i, les tasques i responsabilitats que desenvoluparien durant aquell període. Les que es van desenvolupar en aquest *pla de l'equip* de l'equip del Jan van ser les exposades a l'annex 19.

En segon lloc, es recollien els objectius de l'equip, és a dir, allò que com a equip els infants es proposaven aconseguir d'una manera especial per tal de funcionar millor com a equip i aprendre més i millor. Els infants reunits amb els seus companys d'equip pensaven, analitzaven les particularitats de la seva forma d'aprendre junts i discutien per poder respondre la pregunta que se'ls va formular: què és molt important per a que treballem bé en equip i puguem aprendre millor? La resposta a aquesta pregunta havia de ser decidida, de forma consensuada, per tots els membres de l'equip. A l'equip del Jan, els objectius que es van proposar van ser quatre (annex 20). El primer el va establir la mestra (en base al que havia treballat en la formació sobre el *programa CA/AC*) com a objectiu indispensable i comú per a tots els equips de l'aula: “*Que tots els membres de l'equip aprenguin*”. Aquest havia de ser un objectiu de base fonamental dels equips, una premissa que tots havien d'aconseguir perquè era un dels elements que donava sentit a l'estructuració cooperativa de l'aula i a tot el treball que havien estat fent des que havien començat. El segon objectiu i el quart que van establir van ser vinculats al projecte de *la caputxeta vermella (118)*. Tot i que la intenció dels *plans de l'equip* era la de pensar objectius per a millorar el treball en equip al marge del contingut del projecte (i de les àrees curriculars) que s'estigués duent a terme, com que els infants d'aquest grup-classe en general, i de l'equip del Jan en particular, es van sentir molt emocionats, implicats i responsabilitzats amb la demanada que se'ls va fer en el projecte de *la caputxeta vermella (118)*, van pensar que per a funcionar bé com a equip una de les coses que els ajudaria seria que tots es comprometessin fermament amb el que el seu equip havia de fer en relació al projecte<sup>838</sup>: “*Que tots facin les tasques de la caputxeta*” i “*Saber com anaven vestits del temps de la caputxeta*”. El tercer objectiu que es van plantejar va ser: “*Que no hi hagi baralles*”<sup>839</sup>, ja que era un equip els membres del qual, per diversos motius, tenien petites topades. Tot i que aquestes topades es donaven entre tots els membres de l'equip, els principals protagonistes d'aquestes solien ser el Cintet i el Toni, ja que eren dos infants molt “juganers”, sobretot el Toni, i moltes vegades el que començava com una forma de relació basada en el divertiment acabava amb certa tensió. Si ens centrem en el Jan no es tractava de topades molt intenses però sí que en algunes ocasions els seus companys, sobretot el qui estigués situat al seu costat directament, esgotats del seu reclam d'atenció (els dies que el Jan estava més inquiet) podien dir-li les coses amb un to més exaltat.

En tercer lloc, es recollien als plans de l'equip també els compromisos personals, és a dir, allò a què es comprometia cada infant de l'equip a títol individual per al bé de l'equip, per a que l'equip funcionés millor. La mestra abans de començar, els va remarcar la seva singularitat en la composició global de l'equip, és a dir, recordar-los que l'equip ha de treballar i aprendre com a equip però al mateix temps està conformat per persones individuals i, que per tant calia tenir en compte les seves particularitats ja que aquestes influïrien en el funcionament de l'equip. “*Més que res penso que són avantatges perquè fa treballar molt més als altres alumnes i que els altres fan que no s'ho tirin a l'esquena perquè tenen compromisos. Jo recordo que*

(838) Com veurem al projecte de *la caputxeta vermella (118)*, l'entusiasme, il·lusió i compromís dels infants per dur a terme aquest projecte va ser molt significatiu.

(839) Escrit 12. Equips aprenentatge cooperatiu Jan/Quaderns de l'equip

quan els hi explicava això del treball en equip, recordo que els vaig dir que era una cosa de tots”(Tutora Jan 4rt<sup>840</sup>).

Per ajudar a la reflexió al voltant d'aquest aspecte, la mestra va proposar als infants que es formulessin la pregunta següent: què puc fer jo personalment per a que el meu equip funcioni millor? Per a donar resposta a aquesta pregunta els infants van haver d'entrar en un procés d'autoreflexió i autorevisió. Aquest procés el van dur a terme primer sols i llavors en equip. Cada infant va pensar què havia de fer per al bé de l'equip i llavors ho van posar en comú. Això va donar lloc a diverses situacions. La major part dels infants tenia molt clar què havia de canviar de la seva forma d'actuar en el marc de l'equip per a que aquest funcionés millor, però també hi va haver alguns infants que deien que no sabien què dir i llavors va ser l'equip qui ràpidament els va trobar aspectes sobre els quals comprometre's. També hi va haver alguns infants que exposaven que havien de canviar varies coses, i en aquest cas l'infant sol o l'infant amb l'equip, van decidir quina era la prioritària. Hi va haver algun infant que creia tenir molt clar quin compromís adoptar i en canvi a l'equip li'n plantejava un de nou. Un cop s'havia dut a terme la discussió i consens entre tots s'anotaven els compromisos personals de cadascú. Els compromisos personals que van assumir els membres de *l'equip del sol* (3er) van ser els següents (annex 20): El Cintet es va comprometre a “Estar atent quan els altres parlen” ja que quan es duïen a terme les activitats solia estar pendent de tot menys d'allò que se li requeria, i a més a més, moltes vegades intervenia mentre els altres infants parlaven sense deixar-los acabar les frases. El compromís personal de la Josepa va ser “Ajudar els altres” ja que era una nena molt autònoma que solia anar bastant a la seva, sobretot en aquelles situacions en les quals el Cintet i el Toni començaven a jugar. Per la seva banda el Toni va prendre el compromís de “Compartir les coses” ja que li costava fer-ho. Pel que fa al Jan, el compromís que havia d'adoptar va ser el de “Estar assegut quan toca”<sup>841</sup> ja que ell sempre s'aixecava quan volia o necessitava, independentment del que s'estigués realitzant. El compromís a adoptar pel Jan va ser escollit i redactat pels seus companys, que analitzant la situació van decidir que era el més oportú, ja que moltes vegades volien explicar-li coses i ell se n'anava. Per tant, era important que aprenguéssim, per a participar de la millor manera de la vida de l'equip, a estar assegut quan toca i contribuir així també a millorar el funcionament de l'equip. De la mateixa manera que va succeir en altres equips els membres de l'equip van discutir i consensuar quin havia de ser el compromís personal de cadascun dels membres de l'equip. L'única diferència significativa va ser que en el cas del Jan, la seva participació no va ser activa en la reflexió com en el cas dels altres infants. “Però ell sí que pot decidir, quan una cosa li agrada fa així amb els dits, i això vol dir que li agrada i nosaltres mirem quan ho fa” (Companys Jan<sup>842</sup>). Els seus companys, li anaven comentant el que discutien, el que hauria de fer i la importància del seu compromís personal com a membre de l'equip. Un fet rellevant va ser que els seus companys li anaven comentant que ja l'ajudarien a fer-ho, introduint un element, inicialment per al Jan, però que després es va fer extensiu a tots els membres de l'equip, i per al qual no se'ls havia donat cap consigna. És a dir, que sense que ningú els ho demanés, aquells infants van establir que els compromisos no havien de ser quelcom que, tot i la seva personalització i singularitat, hagués de fer cadascú tot sol, sinó que també podia rebre el suport dels seus companys per a aconseguir tirar-los endavant.

Amb els *plans de l'equip* però, no només es cercava fer una declaració d'intencions vinculada als càrrecs, objectius i compromisos sinó que també, passat un temps, se'n poguéssim fer el seguiment i valoració. És a dir, que es poguéssim revisar com havia funcionat allò que s'havien plantejat. A tercer, tot i tractar-se d'una revisió amb no molta profunditat, es va realitzar finalitzat el projecte de *la caputxeta vermella* (118). La revisió va ser superficial, degut al fet que ja s'havia arribat a la fi del curs i va quedar molt difuminada pel volum de tancaments d'activitats que es va realitzar en aquell període. A quart, ja es va poder fer dedicant-hi més temps.

---

(840) Àudio 79. Tutora 4rt Jan/ Entrevista origen, procés i impacte

(841) Escrit 12. Equips aprenentatge cooperatiu Jan/Quaderns de l'equip

(842) Àudio 72. Companys grup\_J\_5/ Entrevista origen, procés i impacte.

Tot el treball específic de l'Àmbit C que els infants d'aquesta aula van anar realitzant quedava recollit en el *quadern de l'equip*. En aquest hi havia: la portada amb el logotip de l'equip, el *Blanc i la Diana* que van fer per conèixer-se millor i posar nom a l'equip, els càrrecs i les tasques dels membres, les normes, i el pla de l'equip. “*El Jan va ser l'encarregat de pintar el dibuix perquè es deien l'equip del sol i després el van enganxar amb aironfix, i els altres ho havien posat sobre el quadern i ell era l'encarregat d'anar-ho enganxant i també era l'encarregat de guardar el quadern, sempre tenia alguna tasca que podia fer*” (MEE<sup>843</sup>)(annex 21). En aquest quadern no hi van recollir aspectes vinculats al desenvolupament de les activitats com hagués pogut ser el material del projecte de *la caputxeta vermella (118)* perquè ho guardaven en un altre espai.

Tot i que a tercer no va tenir molt pes, totes les membres de la *comissió d'inclusió*, quan analitzàvem el funcionament de les activitats que s'havien realitzat, coincidien en afirmar que l'Àmbit C és important perquè ofereix espai per al treball sistemàtic de les habilitats per a l'organització, bon funcionament i aprenentatge en equip. “*Aprenien a ser responsables, autònoms, a autoregular-se, a ser crítics però respectuosos. Aprenen moltes habilitats socials*” (Psicopedagoga escola), “*i uns valors també han après eh!! De respecte de compromís de responsabilitat*” (Subdirectora, sessió treball comissió).

Els plans de l'equip a 4rt curs de primària<sup>844</sup> (annex 22).

Tot el treball iniciat en relació a l'aprenentatge cooperatiu que es va desenvolupar a tercer, va tenir la seva continuïtat i coherència a quart, quan la Margarida va assumir la tutoria de la classe del Jan. Tant el treball de l'Àmbit A com el del B van seguir molt en la mateixa línia tant pels aspectes més favorables com pels que no ho eren tant. El treball que va incrementar a quart va ser el de l'Àmbit C. Com que la Margarida ja tenia domini en l'estructuració cooperativa de l'aula ho va començar tot abans, tant el treball dels tres àmbits en general com la posada en pràctica de les *estructures cooperatives complexes* en particular (que desenvolupaven en forma de projectes). El fet que comencés abans amb el desenvolupament *dels projectes*, però, no va ser degut només al seu domini en l'estructuració cooperativa de l'aula sinó també al fet que, com veurem a: *Plantejament del futur de la comissió d'inclusió (120)*, els projectes van passar a ser un element de línia de centre.

Pel que fa als objectius que es van plantejar a quart, hi va haver el primer objectiu que seguia sent com el de tercer però els següents, degut a que era un equip nou format per altres infants, van ser totalment diferents. En el plantejament fet a quart, com que el projecte que duïen a terme no els fascinava tant van centrar-se més amb aspectes de logística d'equip. Així, en el tercer i quart objectiu els infants van prioritzar el canvi d'un element que al seu entendre provocava que el seu equip no treballés i aprengué de la millor manera possible. Era un equip amb l'atenció molt dispersa, els agradava molt parlar d'aspectes no vinculats als continguts de les àrees i que a més, quan parlaven ho solien fer tots a la vegada, sense respectar el torn de paraula. Sabien a més, que això suposava molt enrenou i que aquest fet neguitejava al Jan. Per aquests motius van proposar-se: “*Que tots els membres de l'equip parlin quan toqui*” i “*Escoltar a la mestra*”<sup>845</sup>.

A banda que tots els infants entenguessin que millorar el soroll de l'aula els faria treballar millor a tots, tots tenien molt clar, a més a més, que mantenir un clima menys sorollós i mogut era important en particular per

---

(843) Àudio 73. MEE I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(844) En aquest apartat de l'explicació de com va transcorre la vida del Jan en relació a l'Àmbit C no només farem referències a tercer curs sinó que també parlarem de quart. El motiu de la inclusió d'aquests aspectes de la vida del Jan a quart rau en que en l'apartat de *121. Quart curs (2009-2010). A mode d'epíleg*, no recollirem aspectes tan concrets, i ens semblava que era interessant no perdre l'oportunitat de recollir-ho aquí perquè, el treball dels àmbits A i B es va mantenir molt en la mateixa línia però el de l'Àmbit C a quart es va intensificar una mica pel que fa als plans de l'equip.

(845) Escrit 12. Equips aprenentatge cooperatiu Jan/Quaderns de l'equip. Annex 22.



al Jan. Els infants d'aquesta aula es mostraven molt respectuosos amb aquest aspecte. Quan se'ls demanava eren plenament conscients del fet que tenien dos motius de pes per mantenir un soroll no estrident a l'aula, però tot i així no sempre ho aconseguien. Hi havia alguns moments en què el fervor de l'activitat, combinat amb les situacions de distracció i joc d'alguns infants, provocaven que els decibels s'enflessin massa amunt. En aquest sentit la mestra no deixava de seguir-ho treballant.

Quan van començar quart aquest equip es va crear de nou, per tant, ni el Jan ni els seus companys tenien molta experiència en com relacionar-se. Amb tot, en l'elaboració d'aquest equip es va tenir molt present que hi hagués algun infant que mantingués una relació especial amb el Jan. Aquest era el Jordi, un dels infants que des de que el Jan entrava a l'aula a primer ja se'l mirava molt encuriós i un dels primers infants d'aquell grup-classe que hi va tenir interaccions directes. Va ser el primer nen que s'hi va acostar quan el Jan es posava objectes a la boca per a procurar treure'ls-hi. Tot i que el Jordi hi havia mantingut una relació més propera, tots havien d'aprendre a estar bé com a equip. Després de dur a terme activitats de manera cooperativa durant un mes i procurar aprendre plegats, quan els seus companys i el Jan es van posar a plantejar-se els objectius de l'equip, manifestaven que havien notat que "*Ajudar el Jan*"<sup>846</sup> era un element important per a que aquest funcionés millor. Entenien que el Jan era el membre de l'equip que necessitava una ajuda més significativa i que per tant per a que es sentís més com a membre de l'equip i aquest pogués funcionar millor l'havien d'ajudar entre tots. Sí que era quelcom que podia semblar que es plantegessin només tres dels quatre membres de l'equip però tal i com els seus companys explicaven, per a que l'equip funcionés millor ells l'havien d'ajudar i ell s'havia de deixar ajudar. "*Quan van escriure els objectius del grup va ser molt emocionant perquè tots tres es van posar d'acord en que el primer objectiu havia de ser ajudar el Jan. Dic emocionant perquè jo ni els vaig dir res, va ser una iniciativa seva*"(Tutora Jan 4rt<sup>847</sup>).

Quan es van plantejar els compromisos personals a quart, els seus companys exposaven que el Jan havia de seguir treballant l'*estar assegut quan toca* (tot i que havia millorat molt) perquè era molt important, però que prioritzarien el "*No cridar tant*" perquè ells eren un equip que entre tots feien molt soroll. Per tant tots s'havien de comprometre a millorar aquests aspectes personals pel bé de l'equip. Aquest fet es veia reflectit en els compromisos personals de la resta de l'equip: dos infants tenien "*No jugar tant*" i un altre "*No xerrar tant*"<sup>848</sup>, i també, tal i com hem vist, en els *objectius de l'equip* que s'havien plantejat.

Pel que fa a la revisió dels *plans de l'equip* van generar alguns aspectes destacables<sup>849</sup>. Es va demanar a tots els infants de tots els equips que reflexionessin, revisessin i valoressin quin havia estat el seu grau de responsabilitat en el compliment dels acords presos i recollits en els *plans de l'equip*. Calia destacar què havien fet bé i malament per a que el seu equip en sortís beneficiat. Això va generar diverses situacions. Els infants pensaven sobre el que havien fet i com s'havien comportat i treballat, analitzaven situacions que havien anat vivint en aquell període de temps, les compartien, si hi havia hagut conflictes se'ls demanava que pensessin quines responsabilitats n'havien d'assumir ells mateixos, sense donar les culpes directament a un company i procurant no barallar-se sinó mirant de resoldre les situacions, intentant entendre i valorar altres punts de vista encara que fossin contraris. Hi va haver situacions en les quals a alguns infants no els agradava el que els companys els comentaven, però la mestra procurava que s'entengués que no eren atacs personals sinó intents per resoldre una situació. Tots havien de poder dir el que pensaven i sentien i entendre el que els companys exposessin. Intentava que anessin d'una anàlisi personal a un de més global. Lògicament no sempre se'n sortia i hi havia alguna situació d'autèntic conflicte, tensió i atacs personals. La presència de la mestra era indispensable per a anar remarcant l'objectiu de la revisió (millorar el funcionament de l'equip), perquè si no a alguns infants els resultava molt fàcil aprofitar aquests moments per ser molt crítics si creien

---

(846) Escrit 12. Equips aprenentatge cooperatiu Jan/Quaderns de l'equip. Annex 22.

(847) Àudio 79. Tutora 4rt Jan/ Entrevista origen, procés i impacte

(848) Escrit 12. Equips aprenentatge cooperatiu Jan/Quaderns de l'equip

(849) Aquest fet va tenir lloc de manera semblant a 3er.

que no s'havien complert els compromisos. A la Margarida ja li agradava veure com eren ells mateixos que s'esparveraven per millorar (així no havia de fer-ho sempre ella) però també afirmava que *“és important que els vagis acompanyant perquè sinó n'hi alguns que es renyen fort eh! al principi s'ha d'estar al cas”* (Tutora Jan 4rt<sup>850</sup>). Aquests espais van resultar útils per ajudar els infants a aprendre a dir-se les coses bé. Això és quelcom que es va anar treballant amb certa insistència, des de l'àmbit A fins al C ja que havíem anat comprovant que no era quelcom que pel fet de treballar en equip i aprendre cooperativament sorgís de forma espontània, sinó quelcom que calia anar educant<sup>851</sup>. No obstant, no es tractava només d'ajudar-los en les formes sinó també en el contingut, *“al principi com que no hi estan habituats necessiten ajuda, no saben dialogar, llavors ja van fent més sols però al principi els has d'ajudar a reflexionar i a compartir idees, i a expressar el que pensen, i a més fer-ho sense ofendre o barallar-se. Estan acostumats a treballar d'una altra manera. No estan acostumats a l'anàlisi de problemes i a trobar solucions perquè abans no responien mai preguntes d'aquest estil. Però és bonic veure com en van aprenent”* (Tutora Jan 4rt<sup>852</sup>). A més, hi va haver dos aspectes que vam decidir que havíem de tenir molt presents. En primer lloc, fer molta incidència en el fet que a les revisions no només sortissin aspectes negatius o que no havien funcionat, sinó que era molt important que es fomentés la possibilitat de dir-se les coses bones. I en segon lloc, que quan apareguessin les coses dolentes procuréssim donar-li un sentit positiu a l'error. Que l'utilitzessin com a instrument d'ensenyament/aprenentatge. Se'ls suggeria que pensessin en què els podia ajudar.

En el cas del Jan, com també succeïa amb els altres infants, els seus companys feien la valoració de com s'havia comportat ell en relació als objectius de l'equip i els compromisos personals. Tots tres dirigint-se a ell li deien coses com: *“Molt bé Jan, has cridat menys i has treballat molt”* *“encara ho has de fer més bé, però”* *“ho has de fer sense que t'ho diguem nosaltres”* (Companys Jan<sup>853</sup>). Així doncs, quan els infants d'aquesta aula revisaven el seu funcionament, no es tractava tan sols d'autoavaluació personal sinó que, de la mateixa manera que en el moment d'escollir els objectius i els compromisos hi havia la participació de tot l'equip, per a l'avaluació també. Per tant, per a la regulació del funcionament de l'equip coexistien l'auto i la coavaluació.

#### A mode de tancament sobre els àmbits del programa CA/AC.

Si ens referim a l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge a l'aula i el grup-classe en general, les mestres de la *comissió d'inclusió* van valorar molt positivament tots tres àmbits perquè *“tots tres a la seva manera fan que el tot funcioni millor”* (Mestres comissió<sup>854</sup>). No obstant, també van destacar aspectes a millorar o que al seu entendre dificultaven l'estructuració cooperativa de l'aula.

Amb tot, si ens referim al Jan en concret, els aspectes considerats com els més importants en general, per les mestres de la *comissió d'inclusió*, van ser els de l'àmbit A (incloent-hi també com a fonamentals totes les (76) *Les accions per la inclusió del Jan al seu grup: Som 28 no 27+1*) ja que partint de la situació en què el Jan es trobava a la seva aula i en relació al seu grup-classe van ser indispensables. No tots els canvis que el Jan va anar mostrant en les seves formes i estats fisiològics són atribuïbles a l'àmbit A, perquè hi ha els altres àmbits, estar més hores a l'aula amb els seus companys, etc. però va ser una passa fonamental a la seva vida perquè va ser la primera, que en va permetre moltes altres.

---

(850) Àudio 79. Tutora 4rt Jan/ Entrevista origen, procés i impacte

(851) El que sí que facilitava l'aprenentatge cooperatiu en aquesta aula, i que no ho permetien altres formes d'estructurar l'aprenentatge, eren els espais en què poguessin aflorar i desenvolupar i per tant poder treballar tots aquests aspectes de relació.

(852) Àudio 79. Tutora 4rt Jan/ Entrevista origen, procés i impacte

(853) Escrit 16. Investigador/Diari de camp 3.

(854) Àudio 50. Comissió inclusió/ Entrevista sessió Avaluació.

Entusiasmats pels resultats que s'havien donat, a partir de l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge, en relació a la millora de la vida del Jan a l'aula<sup>855</sup>, des de la *comissió d'inclusió* en volíem més. Volíem que el Jan pogués participar de forma més activa de les activitats de l'aula. Tot i el suport que l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge oferia a la participació del Jan, les barreres que li imposava el llibre de text eren insalvables. Havíem començat el treball de *l'àmbit B* però no trobàvem la fórmula per a que el Jan participés de forma plena. Conscients que amb el que havíem fet no n'hi havia prou per aconseguir la seva participació ens sentíem amb la necessitat de realitzar altres tipus d'estructures que permetessin anar més enllà, que ens permetessin crear un entorn ric en diversitat d'oportunitats, una didàctica tan panoràmica que no suposés una porta tancada per a ningú. Comptàvem amb l'experiència realitzada a la classe de la Irene amb el *projecte cuiners (59)*, on havíem plantejat activitats tan obertes que permetien diferents formes de participació en funció de diferents aspectes (característiques, estils, prioritats, etc). Aquesta experiència ens encoratjava a pensar que si ho havíem aconseguit en l'aula de la Irene també ho havíem de poder fer a la del Jan. A partir d'aquell moment vam començar a pensar quin projecte podíem dur a terme. A fi que el Jan i els seus companys es seguissin coneixent, pensessin com ajudar-lo a estar millor a l'aula, poguessin treballar continguts contemplats al currículum i desenvolupar determinades competències, i a més, el Jan pogués participar de les activitats d'ensenyament-aprenentatge (vam planificar diverses formes que ho pogués fer), pensàvem en dur a terme un *projecte* vinculat a la figura d'un *científic*. Es tractava d'inventar un *científic*, amb bata blanca, que vingués a l'escola a visitar els infants. Aquest els hauria de dir que estava molt interessat en estudiar el Jan i que necessitava la seva ajuda. Els demanaria que es formulessin i responguessin les preguntes necessàries per a donar resposta a una de més general: com i què podríem canviar per a que el Jan estigués millor? I a partir d'això treballar sobre aspectes d'observació, de registre sistemàtic, d'anàlisi estadístic, de creativitat, de comunicació, etc. i el món de possibilitats que això i les aportacions dels infants donessin. Aquest va ser el primer projecte frustrat. Va ser una llàstima que no es pogués tirar endavant perquè tots enteníem que oferia moltes possibilitats. Tot seguit anirem veient perquè no va tirar endavant.

A mesura que des de l'equip directiu van apostar perquè el Jan i la Irene accedissin més a l'aula van fer el que estava a les seves mans per a aconseguir-ho. Posteriorment, des del moment que van prendre consciència que no n'hi havia prou que estiguessin a l'aula sinó que, a més, hi havien de poder participar i aprendre, també van oferir tot el seu suport. No obstant, en aquest darrer cas van sorgir algunes controvèrsies, ja que quan des de la *comissió d'inclusió* es va plantejar la possibilitat de dur a terme aquest *projecte del científic*, no hi va haver una negativa, perquè l'equip directiu volia fermament que es pogués realitzar el que fos necessari perquè el Jan pogués participar, però sí que hi va haver una frenada. Des de l'equip directiu es vivien amb molta preocupació diferents aspectes. En primer lloc, que els canvis, innovacions i experiències positives fossin extensives al màxim possible d'aules<sup>856</sup>. En segon lloc, des de l'equip directiu hi havia també preocupació perquè no tornés a tenir lloc el que havia succeït el curs anterior amb el *projecte cuiners (59)*<sup>857</sup>. Aquesta preocupació no la tenia només l'equip directiu sinó també la Nínive. A més, la Nínive, amb l'experiència viscuda, sentia certa pressió pel fet d'haver d'anar coordinada amb la seva paral·lela ja que, al cap i a la fi, realitzar un projecte específic a la seva aula com era el

---

(855) Havia passat de no poder estar més d'uns instants a l'aula cridant i neguitós, a poder estar assegut amb tranquil·litat amb interacció amb els seus companys en un equip d'aprenentatge.

(856) A banda de la voluntat de generar canvis més globals a l'escola, com a equip directiu havien rebut algunes crítiques d'algunes mestres per haver donat un tracte singular a les aules del Jan i la Irene. Aquest fet suposava una de les discussions que teníem freqüentment amb la Margarida perquè ella sempre volia que el màxim d'aules es poguessin beneficiar de l'assessorament directe que des de la universitat s'oferia a l'escola. La nostra posició com a assessors i recercadors sempre va ser que no ens suposava cap problema, al contrari, ajudar a tothom a que els canvis anessin tenint lloc de forma més global i que la tendència del centre en general fos cada vegada més inclusiva, sempre i quan això no fos en detriment del Jan i la Irene. Li argumentàvem, a més, que per a oferir un tracte just, equitatiu, amb igualtat d'oportunitats, les aules que havien de rebre més ajuda eren aquelles que tenien una situació més difícil.

(857) Quan vam voler començar el *projecte cuiners (59)* el curs anterior, vam consultar a la paral·lela de la Nínive si volia participar-ne i dur-lo també a terme. Aquesta s'hi va negar. Finalitzat el *projecte* però, després de l'èxit assolit i quan alguns pares van demanar perquè no s'havia realitzat a les dues classes aquesta es va molestar i va propiciar un seguit de retrets vers la Nínive, el *grup d'inclusió* i l'equip directiu, que van ser viscuts negativament per totes les persones.

del *científic* havia de ser una inversió d'hores que a l'aula paral·lela no farien i això podia descoordinar el treball del llibre de text de les dues aules. Tots aquests aspectes que frenaven la possibilitat de dur a terme el *projecte del científic* ens van dur a una discussió força intensa en el marc de la *comissió d'inclusió*. A alguns membres ens costava acceptar els arguments de l'equip directiu. I encara més, potser de forma massa radical, ens costava entendre el fet que si una mestra no volia dur a terme canvis, per què això havia de limitar les possibilitats de la seva paral·lela? Era l'hora de canviar aquesta tendència tan marcada a l'escola i si una mestra volia fer quelcom en comptes de veure's limitada per seva la paral·lela, fos aquesta darrera qui s'agafés de la mà de la seva companya i aprofités l'impuls per perdre la por als canvis. A més, era important tenir present que el *projecte del científic* no tenia massa sentit a les altres aules perquè era quelcom que depenia molt de l'especificitat de l'aula del Jan<sup>858</sup> i per tant si la resta no ho feien no suposaria cap d'altabaix més enllà de la possible descoordinació amb la paral·lela. Finalment, però, es va decidir que aquest projecte no es faria i que s'en portaria a terme un a nivell de cicle, realitzat per les quatre classes que el conformaven.

El projecte que vam dissenyar per dur a terme a nivell de cicle va ser el de la *porta màgica*. Per a iniciar aquest projecte vam consultar a un amic africà si ens podia ajudar. Li vam demanar que ens indiqués algun lloc proper al nostre entorn, on la vegetació fos semblant a la de Mali. Un cop vam tenir la localització de l'espai vam fer la gravació d'un vídeo com si es tractés d'una notícia qualsevol del telenotícies. Tot seguit en vam fer el muntatge situant-la dins un telenotícies de TV3. Aquesta notícia consistia en simular l'entrevista d'un corresponsal de TV3 desplaçat a Mali a un veí de la zona per la troballa d'una porta misteriosa. El projecte va començar quan la mestra de matemàtiques, conjuntament amb la tutora, arriben un dia a l'aula i els expliquen als infants que al mig dia han pogut gravar aquesta notícia que ha sortit a la televisió, i els l'ensenyen. A més, la Margarida els diu que trucarà un amic seu que és africà i que els traduirà el contingut de la notícia. Aquell mateix dia recullen les primeres impressions dels infants i tanquen el tema. El dia següent la mestra els porta el contingut de la notícia que diu així: *“Al voltant de les onze del matí la policia local d'un poblet de Mali ha rebut l'avis, d'un home que passejava per un bosc, que els alertava que havia trobat uns trossos de porta una mica especials i de colors molt brillants. Immediatament els agents de policia s'han adreçat al lloc dels fets, on han comprovat que efectivament hi havia una porta de dimensions molt proporcionades. Els agents d'investigació s'encarregaran d'aclarir les circumstàncies de la troballa, però de moment han pogut comprovar que aquesta porta té uns poders màgics. Els poms de la porta són unes llànties màgiques que cada vegada que es freguen passen coses extraordinàries. Més d'un s'ha acostat a la zona per poder veure els seus efectes i molts d'altres s'han atrevit a construir-ne una d'igual per poder-ne gaudir dels efectes. Sabem que la porta té tres costats. D'altura fa cent cinquanta centímetres i la base es de cinquanta centímetres (diuen que és una porta equilàter i d'una simetria perfecta), però les autoritats de la zona no ens han volgut donar més detalls. Doncs el Jutge d'instrucció en funcions, que s'ha fet càrrec del cas, n'ha decretat el secret de sumari”*.

Exposat el contingut de la notícia, la mestra els va proposar construir-ne una i els infants es van entusiasmar molt i van acceptar tirar-ho endavant. La idea que s'havia planificat des de la *comissió d'inclusió* passava per començar situant geogràficament Mali, descobrir l'idioma que parlen, característiques del medi, rius importants, cultura, menjars, etc. De Mali ampliar la recerca a Africa en general, i partir, a més, de les contribucions dels infants i famílies de l'escola provinents d'aquest continent. Però iniciat el projecte van començar també els problemes de coordinació. Algunes mestres del cicle en comptes d'aprofitar totes aquestes oportunitats de treball, advoquen per anar directament a la construcció de la porta. Acceptada aquesta proposta (amb resignació per part d'alguns membres de la *comissió d'inclusió*) es comença a pensar com iniciar la construcció de la porta, però també aquí hi havia desavinences entre les propostes de la *comissió d'inclusió* i les preferències de les mestres del cicle. Finalment, sotmesa a la voluntat de la majoria de les mestres del cicle, la Nínive va començar el projecte de la porta amb els infants de la seva aula. Quan els infants van voler començar a construir la porta es van adonar, però, que com que només tenien dades sobre les mides, i no sobre els colors havien de pensar la manera d'aconseguir-les. Es

---

(858) Calia treballar coses diferents per l'especificitat dels membres del grup-classe.

va decidir que des del cicle s'enviaria una carta (i així aprofitar i treballar l'estructura de les cartes, el llenguatge formal, els mitjans de comunicació, etc.) a TV3 per demanar més informació (annex 23). Ja disposant de tota la informació es van repartir la feina entre els cicles i comença l'activitat. L'origen del projecte de la porta màgica rau en que volíem que d'aquesta en poguessin anar apareixent diferents personatges de contes o bé de diferents èpoques de la història. Personatges que ens ajudessin a anar treballant de forma motivadora i funcional amb els infants, ja fos a partir de les característiques de la seva època i context, o bé a partir dels enigmes i preguntes (amb caràcter científic) que es formulessin als infants<sup>859</sup>. Un cop els infants van haver treballat els continguts necessaris per a la construcció de la porta es van posar mans a l'obra. “Sí, la vam fer amb porexpan. I darrera de la porta vam fer una tenda amb roba del gimnàs” (Companys Jan<sup>860</sup>). Un cop construïda aquesta es va posar en funcionament. “Va ser molt guai”. “Sempre sonava la mateixa música i quan sonava molt forta, sortíem tots, era molt guay”. “A vegades ja sabíem que sortiria alguna cosa perquè veïem que la Margarida estava nerviosa. Perquè es veu molt”. “A mi m'agradava molt els personatges que sortien i ens feien fer coses i els ajudàvem”. “Vam pintar la porta i el primer dia va sortir un bufó”. “Ens va demanar ajuda per fer disfresses i vam fer unes màscares amb unes bosses”. “El Jan també va fer la màscara aquella i li va quedar molt bé. Crec que era un pallaso”. “La Glòria el va ajudar i li va quedar molt maca”. “També li va agradar quan vam sortir a baix al pati amb el bufó” “Amb els gegants”. “Al Jan li agrada molt el carnestoltes”. “La porta va ser una mica rollo jo crec que les posaven ells les coses allà dins” “va ser guay però el final no gaire, només va dir que ja estava i la vam plegar”. (Companys Jan<sup>861</sup>).

Després d'aquesta activitat es va optar per tancar el *projecte*. Aquest final precipitat va convertir aquest, a diferència del que havia estat el *dels cuiners*, en un projecte molt curt, sense èxit, frustrat. El segon projecte frustrat (aquest, a diferència del del científic va començar i es van desenvolupar algunes activitats, però va tenir una durada molt limitada). Les principals causes de la fallida d'aquest projecte van ser la suma dels següents factors:

- No va ser desitjat per les mestres del cicle. Va ser viscut com si se'ls hagués demanat amb certa imposició per part de l'equip directiu. Cal matisar, però, que la voluntat de l'equip directiu no va ser en cap moment aquesta, sinó al contrari. Des de l'equip directiu es va fer la proposta, ja que aquell curs el desenvolupament d'algun projecte interdisciplinari va passar a ser obligatori per normativa<sup>862</sup>, i per facilitar-ho es va voler oferir al cicle el suport en la planificació i desenvolupament d'aquests a través de la *comissió d'inclusió*.
- Hi va haver dificultats de coordinació. Aquestes dificultats es van donar a dos nivells. En un primer nivell es tractava de dificultats de coordinació entre la *comissió d'inclusió* i les mestres del cicle. La situació en la qual es trobava la *comissió d'inclusió* i la principal finalitat per a la qual havia estat creada<sup>863</sup> feien que el que s'havia demanat fos difícil i que consegüentment no resultés. Si es volia que aquesta comissió oferís suport al cicle, i per tant hi haguessin bones línies de coordinació, s'havia d'haver fet tal i com es va proposar per al curs següent<sup>864</sup>, és a dir, que la *comissió d'inclusió* estigués formada per un mestre de cada cicle i que per tant hi hagués la suficient representació com per a que el que s'ideés i es gestionés des de la comissió tingués més arribada a totes i cadascuna de les aules, i a més, les tutores s'ho poguessin sentir

(859) Un exemple molt clar del que hagués pogut ser això el veurem en el *projecte de la caputxeta vermella (118)* ja que aquesta hagués pogut ser un dels personatges que sortís de la *porta màgica*, els demanés ajuda als infants per a resoldre la situació en la qual es trobava i aprendre així el que els proposéssim. Com que el projecte de la *porta màgica* no va funcionar la vam fer aparèixer d'una altra manera.

(860) Àudio 67. Companys J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(861) Àudio 67. Companys J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte i Àudio 68. Companys J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(862) Instruccions inici de curs 2008-2009 punt 9.3 “A cada cicle de l'educació primària, es realitzarà, com a mínim, un treball o projecte interdisciplinari de caire competencial, sobre un aspecte de la realitat, amb activitats que requereixin l'aplicació de coneixements de diverses àrees”.

(863) La situació en la qual es trobava la *comissió d'inclusió* era que només hi havia les tutores dels infants amb NESE i no mestres de tot el cicle, i, la principal finalitat per la qual havia estat creada era donar suport a aquestes tutores. Era comprensible que des de la direcció del centre es volgués aprofitar la *comissió* per allargar el suport al màxim de classes però amb la situació que hi havia a la *comissió* i a nivell de cicle era difícil. No es tractava que des de la *comissió* no es volgués donar suport al màxim de tutores però enteníem que les que necessitaven més ajuda eren les tutores de la Nawal, la Irene i el Jan i que per a l'atenció a la diversitat en general a tot el centre ja hi havia d'haver la CAD.

(864) Veure 120. *Plantejament del futur de la comissió d'inclusió*.

més seu<sup>865</sup>. Un altre aspecte del primer nivell de dificultats de coordinació era que la Nínive trobava certes complicacions en fer d'enllaç entre la comissió i el cicle ja que si les mestres de cicle no estaven d'acord amb les propostes de la comissió, ella es trobava al mig i formant part dels dos òrgans.

El segon nivell de dificultats de coordinació, va ser entre les mestres del cicle. Van trobar complicacions a l'hora de planificar, dissenyar i distribuir les tasques de tants infants en un projecte d'aquesta índole i magnitud.

- Per alguns membres de la *comissió d'inclusió* dur a terme el projecte a nivell de cicle va ser viscut com a un fre per a les aules del Jan, la Irene i la Nawal i com a una restricció de les possibilitats i concreció dels projectes.
- El projecte va començar amb un "boom" fort d'emoció però a mesura que va anar avançant es va anar desinflant. Mestres i infants van anar perdent la il·lusió per les activitats que realitzaven. Van ser activitats massa separades en el temps i van anar perdent continuïtat, sentit i finalitats.
- Va resultar difícil que les mestres que no havien dut a terme mai un projecte basat en *l'emoció de conèixer* entressin en el concepte. El nivell d'exigència va ser massa alt sense poder tenir el suport tan directe de la *comissió d'inclusió* com havien tingut les altres mestres que ja havien o estaven desenvolupant aquests projectes<sup>866</sup>.

En l'experiència vinculada a la vida del Jan es van dur a terme accions i activitats en un primer bloc per a millorar la seva situació a l'aula en relació als seus companys (que van començar amb 76. *Les accions per a la inclusió del Jan al seu grup: Som 28, no 27+1*, van prosseguir amb les activitats que es feien per a la cohesió del grup en particular i en general (l'àmbit A) i es van concretar també amb alguns aspectes de relació en l'àmbit C), i en un segon bloc accions i activitats per a millorar la seva situació a l'aula en relació a la seva participació en activitats d'ensenyament-aprenentatge vinculades al currículum. Tot i que la motivació inicial d'aquests blocs d'activitats va ser la presència del Jan, aquestes van ser molt beneficioses en diferents aspectes (tal i com afirmen totes les persones vinculades a aquestes activitats, tal i com hem vist a 76. *Les accions per a la inclusió del Jan al seu grup: Som 28, no 27+1* o a 87. *Activitats per a la inclusió del Jan. Ajudem-lo a ser un més. Garantim la seva presència*) per a tots i cadascun dels infants del grup-classe. És per aquest motiu que des de l'equip directiu es va promoure que aquestes no romanguessin només a l'aula del Jan sinó que s'expandessin a la resta de classes i se'n poguessin beneficiar més infants. Aquestes activitats van ser una font de motivació. Al cap i a la fi, la major part es tractava d'activitats que suposaven canvis en les formes de relació i d'aprenentatge que eren positius per a tots els infants, no requerien la participació plena del Jan i per tant es podien dur a terme a d'altres aules. Quan l'equip directiu va proposar generalitzar les activitats del primer bloc no hi va haver massa problemes, més aviat al contrari. Els motius d'aquesta bona acollida van ser principalment la tipologia de les activitats, l'espai horari en què es realitzaven i el suport que l'equip directiu hi va donar. És a dir, es tractava d'activitats que no suposaven canvis estructurals ni a l'aula ni en les formes didàctiques, no tractaven continguts de cap àrea específica, es podien dur a terme en poca estona, eren motivadores pels infants, fet que provocava que estiguessin contents de realitzar-les, etc. Aquestes activitats es van dur a terme a l'espai creat a l'horari (com hem explicat a 65. *El programa CA/AC. Un assessorament per a tot el claustre*) de *dinàmiques de grup*. L'equip directiu va demanar a la psicopedagoga del centre que anés a la classe on es portessin a terme aquestes activitats per a oferir suport directe a les tutores. El suport de la psicopedagoga va ser molt ben valorat per algunes mestres per diferents motius. En primer lloc, perquè els donava molta seguretat tenir algú al costat que coneixia l'estructuració cooperativa de l'aula i la tipologia d'activitats. En segon lloc, perquè els anava molt bé ser dues mestres a l'aula per a la gestió de tots els infants i, finalment perquè les guiava en el desenvolupament de les activitats. Però d'altres mestres van adoptar una actitud molt més passiva davant de la mateixa proposta i abandonaven a la psicopedagoga la gestió de l'aula, algunes fins i tot de forma

---

(865) L'any següent van fer un projecte a nivell de centre i va ser coordinat d'infantil a cicle superior de primària.

(866) Quan vam fer *el projecte de la caputxeta vermella (118)* només amb la paral·lela de la Nínive va ser diferent. Des de la *comissió* només es va haver de donar cert suport a una mestra (que sent el segon que feia ja va entrar de ple en el concepte i va desenvolupar un projecte molt interessant) i de forma puntual a la seva paral·lela.

explícita sortint a fer altres coses de caire personal<sup>867</sup>. Fos com fos, les activitats del primer bloc es van dur a terme a totes les classes de l'etapa de primària. Com hem estat veient, però, els problemes més importants van sorgir quan es va voler generalitzar les activitats del segon bloc. A banda de les raons que hem vist, a la generalització d'aquestes activitats s'hi sumava el fet que necessitaven canvis més profunds (que algunes mestres no van voler assumir) i que al haver-se de dur a terme en el marc de les àrees curriculars no podien disposar sempre del suport de la psicopedagoga.

Finalitzats aquests projectes, vist el poc èxit que havíem tingut i les dificultats sorgides en l'execució, però continuant sentint la necessitat de fer activitats per a que el Jan pogués participar activament del que es dugués a terme a la seva aula, vam optar per dur a terme un altre projecte, el projecte de *la caputxeta vermella (118)*. “Els que havíem plantejat no van funcionar perquè o no van acabar d'entendre bé el projecte, o jo no el vaig saber explicar o no se'l van entomar de la manera que tocava. La qüestió que no va anar com havia d'anar. Clar, amb els pares del Jan es van agafar uns compromisos a principi de curs i clar, havíem de fer alguna cosa. Nosaltres havíem adquirit uns compromisos amb els pares del Jan que havíem de complir i si amb la resta de cicle no funcionava nosaltres havíem de fer-ho a la nostra manera i per això en vam fer un altre” (Tutora Jan 3er<sup>868</sup>). Aquest projecte, però, només el durien a terme les dues classes de tercer. No obstant, aquest projecte no es va dur a terme tan bon punt es van finalitzar els que havien estat frustrats sinó que va ser al cap d'un mes, quan es va tornar a viure'n la necessitat perquè si no el Jan era a l'aula sense poder participar-hi de forma activa.

#### 107. L'estada a l'aula sense participar en les activitats: “This is the question”.

---

Tal i com hem anat veient, habitualment, a no ser que es requerís el contrari, quan el Jan arribava a l'aula l'activitat ja estava iniciada. Sovint i principalment el motiu era que venia a l'escola més tard, però d'altra banda quan ens plantejàvem la necessitat que pugés amb el seu grup per fer-lo participar més en la vida del centre, ens semblava que al fer-lo pujar ràpidament per seguir el ritme dels companys suposava forçar massa el seu i es neguitejava molt. A més, l'espai de la pujada era molt caòtic en quant a xivarri i moviment. Vam anar veient que, tot i que es tractés d'una forma menys inclusiva des del punt de vista de la participació de la vida de l'aula i del centre, era millor que ell pogués arribar a l'aula quan estigués preparat, ja que després hi estava millor. Sobretot al principi per tal que no visqués l'estada a l'aula de forma traumàtica. No obstant, sempre cercàvem l'equilibri entre que ell es pogués sentir bé, i la necessitat de forçar-lo suaument per fer algunes accions. I així va ser, el Jan es va anar habituant cada cop més a determinats moments de caos i multitud d'infants, fet que va provocar que amb el pas del temps i l'experiència visqués cada vegada aquests espais amb més normalitat.

Aquest curs, (tal i com hem vist a 86. *Una nova tutora. Una història diferent*) un dels aspectes que va canviar més singularment van ser les entrades a l'aula, però també les sortides. A mesura que el Jan va anar passant hores en la vida i dinàmica de l'aula, es va anar relaxant i acomodant en molts aspectes i un d'aquests va ser les sortides de l'aula. El que havia estat un espai que l'angoixava força pel soroll i caos que es solia generar i per com la vetlladora l'agafava i conduïa (l'agafava per la jaqueta i el dirigia com si es tractés d'un titella més aviat perillós), amb el pas dels dies, el coneixement dels seus companys i amb el canvi de vetlladora la situació es va anar transformant. Tot i que el caos seguia sent el mateix el Jan ja no s'angoixava tant. Acompanyat per la seva vetlladora (que l'agafava de la mà com qui acompanya a qualsevol altre infant), o bé sol, aquells dies que la vetlladora decidia donar-li un espai més ampli, el Jan es posava a la fila com la resta dels seus companys. El que era habitual era que el Jan ocupés l'últim lloc de la fila, tot i que en alguna ocasió en què la Glòria (vetlladora) li donava distància, el Jan s'havia trobat situat entre els seus companys. Quan la fila iniciava el seu recorregut aquests el conduïen amb

---

(867) Algunes mestres van entendre aquest recurs com si se'ls anés a fer les classes en comptes d'entendre la idea plantejada per l'equip directiu que consistia en oferir suport a les mestres per anar acompanyant-les a fi que els canvis en les pràctiques docents fossin més fàcilment integrables.

(868) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

tota la normalitat dient-li: “*va Jan anem*”<sup>869</sup> i se l’enduien entre ells. Aquest fet succeïa de forma totalment natural. Els seus companys no miraven on era la Glòria, el Jan ja no era el nen de la vetlladora, era cada vegada més el seu company. També hi podia haver el dia que estigués neguitós i no es volgués posar a la fila, però va deixar de ser l’habitual. Fins i tot es va convertir en un espai confortable per ell perquè com que l’ambient era distès molts companys s’acostaven a dir-li coses o a mantenir-hi algun contacte.

Referint-nos encara a les sortides de l’aula cal matisar que aquestes no sempre es realitzaven amb tot el grup-classe ni tampoc en els moments que hi havia canvi d’aula o sortida al pati, sinó que es podia donar la situació que el Jan abandonés l’aula prèviament. Aquesta situació, però, també havia canviat respecte la dels anys anteriors. Durant aquell curs quan el Jan sortia de l’aula no era perquè molestés o perquè se’l miressin malament o perquè estava extremadament angoixat, sinó perquè ja hi duia molta estona i es manifestava saturat de la situació o bé cansat de l’activitat “*Que no vol dir que ara no hi vagi dies a l’USEE, si comença a fer sorolls o molestar i no para, se n’hi van. Però ho anem trampejant perquè es porta molt bé el Jan ara*” (Tutora Jan 3er<sup>870</sup>). Això no obstant, també en força ocasions sortia perquè no tenia la possibilitat de participar gaire de l’activitat i tot i que estar allà present era un estimul constant per a aprendre a conviure, perdia sentit la seva presència viscuda de forma aïllada.

Tot i que el Jan havia començat a viure a l’aula, participant, convivint, relacionant-se, aprenent, etc. encara hi havia massa hores en què no se li oferia l’oportunitat de fer res. La presència i participació del Jan a l’aula, no obstant, era una qüestió de grau. És a dir, un contínuum que podia anar des de l’absència fins a la presència i participació plena passant per diferents graus. Tal i com hem anat veient, la presència del Jan a l’escola i a l’aula era molt limitada per causes físiques. El Jan sofria crisis diàries, tot just despertar, que el deixaven molt mermat d’energia i aquest fet condicionava significativament la seva assistència a l’escola fins a quotes de només el 35-40% del curs (dels tres dies que anava a aquella escola). Així doncs, si tenim present que el Jan tenia aquest baix tant per cent d’assistència a l’escola, les hores que estava present i participava plenament de l’aula, eren oasis en el gran desert d’un curs acadèmic. És a dir, que els moments d’inclusió plena tenien un caràcter puntual en la totalitat del volum d’hores de l’any.

Quan el Jan era present a l’aula, la participació tampoc era qüestió d’extrems sinó que es tractava també, com dèiem, d’un contínuum. Un contínuum que oscil·lava entre el que podríem definir com a tres grans punts de menor a major participació. Un primer punt eren les hores en les quals el Jan entrava a l’aula i no es comptava amb la seva presència en absolut, no es modificava l’estructura de l’aula ni les activitats i per tant ell hi era present però no participava del que hi succeïa ni pràcticament de la vida de l’aula. En general estava a la taula però de cara a la seva vetlladora que era qui li dirigia la seva activitat, (sempre, en aquests casos, una activitat a part). Un altre punt en el contínuum eren aquelles hores en les quals se’l tenia present, participava de la vida de l’aula però no de l’activitat (ja que les característiques que aquesta tenia li suposaven barreres massa altes), estava amb el seu equip d’aprenentatge i la vetlladora oferia suport a l’equip. I un darrer punt eren les hores en què la seva participació era plena participant tant de la vida de l’aula com de les mateixes activitats que la resta de companys, com un infant més. Les hores que tenien un caràcter més ocasional eren aquestes últimes, ja que eren els moments estretament vinculats a l’estructuració cooperativa de l’aula i la realització dels projectes que s’estaven duent a terme en aquella aula.

Així doncs, tal i com acabem de veure, gran part de les hores que estava a l’aula la participació del Jan es veia limitada per l’estructura i dinamisme de l’aula. “*Penso que potser s’hauria de canviar el model d’impartir classe. Més que res perquè s’explica molt. Llavors clar, amb aquestes explicacions, el Jan no hi participa amb res. En canvi penso que si no fos tanta explicació i fos més que els nens poguessin fer més per iniciativa pròpia, sempre seguint unes pautes, penso que el Jan hi podria participar molt més*” (Vetlladora Jan 3er<sup>871</sup>), tant a l’hora de tenir-

---

(869) Escrit 16. Investigador/Diari de camp 3.

(870) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(871) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt\_J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.



lo en compte en general, com a nivell de les activitats. Si ens centrem en les activitats, aquestes limitacions venien marcades principalment per les característiques del que es plantejava en el llibre de text. A banda dels moments en què s'intentava que les activitats fossin més actives per ampliar el ventall de possibilitats de participació dels infants a les activitats, les barreres que el llibre de text imposava al Jan, i a alguns dels seus companys, eren insuperables. A més, no era tan sols una qüestió d'imposició de barreres, sinó que el llibre plantejava activitats massa tancades per a que s'hi pogués veure respectada la diversitat de totes i cadascuna de les persones que hi havia en aquella aula. Els exercicis que s'hi plantejaven eren bàsicament en la seva gran majoria activitats d'avaluació i no d'ensenyament i aprenentatge, de manera que aquells infants que entraven en la lògica del funcionament i treball escolar se'n sortien però la resta trobaven limitades o estroncades les seves possibilitats d'aprenentatge. A més a més, es tractava d'exercicis totalment desvinculats de la realitat que ells vivien i de la resta de coneixements plantejats a les altres àrees curriculars, de manera que la presentació i proposta d'aprenentatge era totalment parcel·lada i descontextualitzada (fins al punt que en alguns exercicis es parlava d'elements que no es podien ni trobar al seu entorn més proper), fet que sovint dificultava que l'aprenentatge pogués ser significatiu, o simplement hi pogués ser. Un altre aspecte vinculat als que acabem d'explicar i que per a alguns infants suposava una dificultat concreta, especialment per al Jan, era que tant l'explicació del tema, com la de les pautes per a realitzar els exercicis corresponents, com la correcció d'aquests, es feia única i exclusivament de forma oral. A tot això se li sumava també el fet que es tractava d'exercicis en base a un pensament molt abstracte sense prèvia seqüenciació, sense sentit ni funcionalitat i sobretot, com afirmaven directament els infants, *"molt avorrit!"* (Companys Jan<sup>872</sup>). A més d'avorrides, en relació a les classes quan es treballava de forma individual a partir del llibre de text, els infants també afirmaven que: *"sempre han de ser en silenci"* *"sempre són explicar (referint-se a la mestra) i exercicis"* *"Moltes fitxes i llibre"* *"Les fitxes són mortals perquè a sobre hem de copiar l'enunciat, és el que m'agrada menys. (...) La mestra ens fa un dictat de la pregunta i després l'hem de fer"* *"A les fitxes comencem a posar el nom, després la data... El llibre només te l'has de llegir i fer-lo, i a la fitxa has de copiar el que diu l'exercici"* *"A mi m'agrada quan hem de pintar coses però quan la mestra pregunta no"* *"El que fem és exercicis del llibre i de les fitxes, aprendre, llegir, i dibuixar a llibres. A mi quan és així no m'agrada anar al cole"* *"Jo a segon, quan vaig acabar el curs, vaig agafar els llibres i començava a estripar les planes"* (Companys Jan<sup>873</sup>). *"També és molt avorrit de matemàtiques el radi de les circumferències i la diagonal"* (Company Jan). *"Com ho feu?"* (Assessor UVic). *"Encara no ho hem fet però jo ho trobo avorrit"* (Companys Jan). *"Per què dius que ho trobes avorrit si encara no ho has fet?"* (Assessor UVic). *"Perquè cada any cau lo mateix"* (Companys Jan<sup>874</sup>). Per la seva banda la tutora exposava en relació al llibre de text que *"ho fas perquè els altres també ho fan, i clar llavors t'has de coordinar. Jo no tindria llibres de text. Una cosa és que els mestres tinguin els llibres de l'editorial però que l'eix del treball sigui un llibre de text, jo crec que és comoditat pel mestre i tampoc és això... sense llibres de text pots fer exercicis individuals i de grup i facilita el tema projectes. Que les dinàmiques de treball portin això. Si el funcionament és per projectes et serà molt fàcil Si les dinàmiques de l'escola és que hem d'acabar el llibre, això no t'ho facilita. Això implica una forma de fer i de ser"* (Tutora Jan 3er<sup>875</sup>).

Val a dir que quan el Jan no participava en absolut de la vida de l'aula, la seva vetlladora sempre procurava fer activitats que almenys tinguessin certa relació amb l'aula, activitats que li poguessin ser funcionals a la vida encara que no fossin relatives als continguts generals que s'estaven treballant. Aquesta era una situació que incomodava bastant la Glòria, perquè tot i que la situació hagués millorat respecte el curs anterior no era una situació fàcil. No obstant, també hi havia un seguit d'hores que això li resultava impossible i el que intentava la Glòria en aquests casos era fer el treball d'alguna cosa que li captés mínimament l'atenció i que contribuís d'alguna forma a l'aprenentatge d'alguns elements. Un exemple de les situacions en les quals es trobava la Glòria el podíem trobar un dia qualsevol. Mentre la resta de companys del Jan buscaven paraules al diccionari la Glòria, preocupada per l'activitat que podia realitzar el Jan perquè no tenien res a fer, es va fixar que l'estoig dels colors del seu company

---

(872) Àudio 68. Companys J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(873) Àudio 67. Companys J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte i Àudio 68. Companys J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(874) Àudio 68. Companys J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(875) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

li cridava molt l'atenció i va intentar iniciar una activitat en què el Jan reconegués els colors. Primer li mostrava tres colors i li explicava coses de la seva vida quotidiana que eren d'aquells colors. Tot seguit li demanava que en discriminés un d'entre els tres, després li posava dins de l'estoig amb la resta de colors per a que el Jan el trobés, etc. El Jan responia mostrant atenció al que feien però no discriminava els colors. Com dèiem, una activitat al marge de la resta que permetia que el Jan estigués a l'aula, assegut i amb certa atenció però sense participació de la vida de l'aula.

Quan estava a classe amb el Jan, la Glòria es decantava especialment pel treball a partir de les fotos que els seus companys li havien elaborat<sup>876</sup> (ja que era quelcom proper a ell), o el conte de *la caputxeta vermella* que era un dels materials del projecte que s'estava realitzant (118), ja que el Jan l'havia viscut d'una forma singularment positiva<sup>877</sup>. La principal raó d'aquestes decisions era que en el moment que es trobava que no sabia què fer podia aprofitar coses que ja s'havien fet, ja que amb el Jan present li resultava quasi impossible poder elaborar coses noves. Tant el treball a partir de les fotos, com el conte ens semblava una alternativa estimulante i interessant per a treballar, i per a aprendre-hi.

La Glòria no era l'única vetlladora que es trobava en aquesta incòmode situació. Totes les vetlladores, la MEE i l'educadora sempre coincidien en assenyalar que si anaven a classe i no podien fer res ho passaven malament. A banda de pensar en la participació del Jan i que no perdés sentit la seva presència a l'aula, aquest va ser un altre dels principals motius pel que es va introduir l'hora de coordinació (tal i com hem vist a: 83. *Avaluació final amb l'equip directiu i planificació del curs següent*). De totes maneres les vivències dels infants, la vetlladora i la tutora eren diferents. Els infants es trobaven que en segons quines situacions d'aula estaven tan collats per la feina plantejada que els resultava difícil estar molt pendents del Jan. Per la seva banda la vetlladora manifestava que: *“Clar, a la classe, aquest any una mica... bé jo no sé com eren els altres any però jo m'he trobat una mica... clar, si, arribem “hola, hola” si, però a l'hora de la veritat estem allà assentats i la gran majoria de vegades no fem res. Et sents com desplaçat. Bueno una sensació com de passotisme i d'indiferència una mica. Quan arribem molt bé i el saludo i “hola Jan i com estàs” però quan ens hem assentat a la cadira, com qualsevol altre nen, saps? No només és la tutora, és una mica en general això. És que, si el Jan no ve, ja et passes les hores aquí sense fer res. I quan ve, pugues a dalt i amb els nens molt bé, i al principi molt bones paraules, i quan t'asseus com si no hi fóssim. Que tenen feina jo ja ho sé... Jo, si volem fer alguna cosa, ho haig de fer jo. Hi ha hagut alguna vegada que algú ha dit “això també ho podríeu fer amb el Jan” però molt poc. Al principi jo no volia que semblés que arribés i jo fes la meua però ara ja veig que si no m'ho agafó... Si veig que reparteixen o fan alguna cosa, jo m'espero perquè penso que potser hi haurà una cosa pel Jan però mai arriba. Llavors un cop s'ha repartit per tothom jo m'espavilo i agafó això o allò i fem alguna cosa. A vegades estan més pendents els nens que la mestra perquè un dia no sé què repartien però era un material, no sé si un dibuix o no sé què però el Jan no hi era i els del seu grup deien “falta una fulla pel Jan” volent dir, que en falta un” (Vetlladora Jan 3er<sup>878</sup>). I la visió de la tutora era que: “tu com a tutor tens feina i vas atabalat, la Glòria que és la vetlladora no és la seva feina i moltes vegades ho fa. Clar això et deixa tranquil però llavors hi ha com un buit al mig que ningú s'hi fica perquè vol dir feina. (...) Jo m'hi relaciono i vaig a la seva taula a vegades però estic molt més tranquil-la quan hi ha la Glòria. Sobretot saps què em passa que quan més quadres tinguin d'autisme et trobes més deseparat i et fa com més por. Ho desconeixes i et fa més respecte. La Glòria alguna vegada m'ha dit “espera't aquí que ara vinc, un moment” jo em quedava allà i pensava que si li passava alguna cosa o feia alguna crisi què faig. Això és desconexença i se't fa una bola grossa” (Tutora Jan 3er<sup>879</sup>).*

Sent plenament conscients que la participació del Jan en les activitats d'aula estava completament limitada per les característiques d'aquestes ens sentíem amb l'obligació de plantejar una alternativa que no li suposés ni a ell ni a

---

(876) 89. *Qui són els meus companys? El CD + el plafó:*

(877) Aquest treball serà àmpliament recollit al capítol de *la caputxeta vermella* (118) i la forma com el va viure també.

(878) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(879) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

la resta de companys barreres a l'aprenentatge tan altes, i a més, que es tractés d'una alternativa d'aprenentatge que contribuís a la interacció entre companys, la motivació per aprendre, el respecte als diferents estils cognitius, a les diferents memòries, etc. És per aquest motiu que vam intentar iniciar el projecte de la *porta màgica* (106) i pel que vam desenvolupar el de la *caputxeta vermella* (118). Com hem vist (a 106. *Uns projectes frustrats. No tot és possible*) els problemes en la coordinació i la lentitud en el seu desenvolupament van provocar que el Jan passés moltes hores a l'aula sense poder participar de l'activitat. No obstant, aquest panorama va canviar amb el projecte de la *caputxeta vermella* (118).

*Si no haguéssim conegut al Jan,  
seríem una miqueta diferents  
perquè tindríem un espai més al cor  
perquè no l'hauríem conegut  
i no seria el nostre amic  
Companys Jan<sup>880</sup>*

#### 108. La relació del Jan i els seus companys ja té un altre color.

---

Tal i com hem vist, aquest inici de curs va ser diferent. Hi va haver la continuïtat del treball, per a la realització d'una aula més inclusiva, iniciat el curs anterior. *“L'any passat una mica tenies la sensació aquesta quan anaves a la classe, de que no era massa acceptat. I això ha canviat radicalment!. Al final de l'any passat estàvem una mica desesperats perquè casi bé no sabíem com fer per tractar-lo perquè se'ns escapava de les mans el seu comportament. Vull dir que inclòs vam intentar accelerar el tema d'anar al CEE, que dius mira allà potser sabran més a veure què...què s'ha de fer i bé la nostra percepció després d'aquest any és que al CEE hi ha anat molt poc i aquí hi ha anat més, menys del que hi anava l'any passat. Però estava millor aquí i per això entre nosaltres parlem d'estar quatre dies aquí i un dia al CEE, perquè pensem que ara en aquest moment està més bé aquí i aprofita més el temps i està més integrat. Té una inclusió més positiva. Ara creiem que val la pena aprofitar aquesta oportunitat de normalització...”* (Pare Jan<sup>881</sup>). Tot i que a l'inici de curs la relació del Jan amb els companys s'havia refredat una mica pel pas de l'estiu i el que va trigar a tornar el Jan per les causes físiques que ja hem explicat, el treball a partir de les *Activitats per a la inclusió del Jan. Ajudem-lo a ser un més. Garantim la seva presència* (87), i el transcurs del dia a dia va tornar la situació al lloc on s'havia deixat. *“Sí, no hi ha color. Amb el principi de curs amb ara no hi ha comparació i suposo que del curs passat amb aquest, encara més. A principi de curs era ni tocar-lo casi i ara fins i tot l'agafen i això ho ha rebut moltíssim. Aquest any ha rebut molt, aquella estoneta que tots els nens tenen per dir-li alguna cosa o simplement per agafar-lo. (...) Jo penso, bé, el principi de curs no tant, el principi de curs potser si que el renyaven, bé el renyaven, li deien “Jan, això no es fa”* (Vetlladora Jan 3er<sup>882</sup>). *“El Jan és diferent però dins de la seva diferència els seus companys el tractaven com un més perquè si li havien de dir que no li deien que no i si li havien de dir que molt bé li deien que molt bé”* (MEE<sup>883</sup>). *“Però a part d'això, saps, hola i adéu. Ara no, ara veus que s'apropen i li diuen “què Jan, que estàs bé avui?” clar que llavors responc jo “doncs mira, avui està més bé” o “avui està una mica així” però ells li pregunten i el miren a ell saps, que no és que s'adrecin només a mi sinó que hi van i l'agafen de la ma i diuen “què Jan, què has fet avui o què has fet al cap de setmana?” saps, moltes vegades. Està molt bé”* (Vetlladora Jan 3er<sup>884</sup>). Una altra mostra d'aquest canvi el manifestava la mare. M'explicava que un matí, després que el Jan hagués estat quinze dies sense anar a l'escola per causes físiques, quan el va portar a l'escola, va quedar molt sorpresa perquè van ser nombrosos els nens que es van acostar a saludar-lo i a dir-li a veure on s'havia ficat. La mare estava colpida i emocionada per una acollida

---

(880) Àudio 69. Companys J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(881) Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.

(882) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(883) Àudio 73. MEE I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(884) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

dels companys que mai havia vist. Comentava que la rebuda dels seus companys l'havia sorprès molt gratament però que la reacció del Jan també. Quan un dels seus companys s'hi va acostar i el va tocar ell es va apartar, però de seguida, en comptes de fer com feia sempre que abaixava el cap, es posava nerviós i marxava, va aixecar la visió, va reconèixer el seu company i va somriure, mantenint-se agafat de la seva mà, sense fugir. *“No només li han perdut molt la por sinó que ara el tracten com un més, abans això no passava”* (Mare Jan<sup>885</sup>).

El Jan va començar a trobar la tranquil·litat necessària per estar en un entorn que per a ell havia estat durant molt temps desconegut. Va començar a conèixer i comprendre un entorn que mica a mica va anar deixant de semblar-li hostil (els seus companys van jugar un gran paper en aquest canvi). *“El notar que els nens de la seva edat li donen caliu i el tracten com un més penso que és el millor que li podia passar”* (Tutora Jan 3er<sup>886</sup>). *“Ha anat millorant a mesura que nosaltres l'hem anat entenent a ell i que ell també ha vist que això no és una cosa que va en contra d'ell. Sobretot els nens de l'escola, això ha sigut lo millor de tot, com un xarop màgic”* (Mare Jan<sup>887</sup>). *“Jo penso que els companys han tingut un paper fonamental, perquè, a veure, aquest any no crida el Jan però canta, fa sons i de vegades ho fa més fort i de vegades ho fa més fluix. Clar, que els nens això ho entenguin com a normal i que no els molesti, perquè mai han dit res sinó tot el contrari “Jan escolta, fem silenci”. Jo penso que el fet aquest fa que els companys l'acceptin i és el Jan i bé, potser avui farà un crit però no passa res, ja callarà i un altre dia no ho farà. Jo penso que els companys és important. Fins i tot, jo no sé si el Jan se n'adonarà o no però penso que ell sí que percep si és acceptat o no, però jo em sentiria malament si veiés que el Jan cridés i veiés que els nens diguessin “ostres el Jan” o que es molestessin. En canvi mai he vist que els molestés”* (Vetlladora Jan 3er<sup>888</sup>).

És important remarcar que aquests canvis en les formes de viure del Jan no van aparèixer d'un dia per l'altre sinó que formaven part d'un procés en el qual hi intervenien el Jan, les persones que l'envoltaven i la interacció entre el Jan i l'entorn. Fos quin fos dels tres elements podien viure desenvolupaments i retrocessos. Hi podia haver dies millors i dies pitjors. El fet que algun dia o en algun moment s'hagués donat una situació molt positiva no volia dir que quedés establerta. La situació generada era com una planta que no es podia deixar morir, que s'havia de seguir cuidant, regant, abonant i ni això era sinònim de que no hi hagués dies que es pansís.

Acabem de veure que hi havia hores que el Jan no podia realitzar un ple aprofitament del treball de l'aula, però és important remarcar que la seva presència el convertia dia a dia en un membre més de l'aula, algú amb qui els seus companys compartien la vida, algú que ja començava a tenir presència en els diferents àmbits de relació del seu entorn proper. *“És que tots, tots s'apropen molt al Jan. La Judit, el dia que havíem de fer no sé quina activitat em va dir, i què farà el Jan? El Jan no hi era aquell dia perquè era un dels dies que no ve, però el troben a faltar, estava pendent. I a més del que t'adones és que els contes. Qui falta algú avui?. I diuen “el Jan”. (...) Inclús el Manel que és així, el dia que vam fer els dracs, quan els vam acabar, va anar a ensenyar-li corrents al Jan”* (Subdirectora<sup>889</sup>).

Els companys vivien la presència del Jan de forma cada vegada més intensa, la seva presència era cada vegada més constant, allò que havia començat principalment a finals de segon, a tercer era ja una realitat. Una situació que vivien cada vegada amb més naturalitat i tranquil·litat ells també. Era una situació que ja s'havia convertit en el seu dia a dia. Els seus companys vivien la realitat des de la seva perspectiva, des del seu rol. En aquest sentit, per exemple no estaven tan preocupats per la participació en les activitats del Jan al llibre de text o almenys no des del punt de vista de la docència, de la recerca o de l'organització de l'aula com ho estàvem nosaltres. La seva preocupació era sempre buscar la forma i fer el possible perquè pogués estar cada vegada més inclòs i actiu a la vida que compartien minut a minut amb el Jan. El tenien en compte com un igual, tot i que l'ajudaven i tenien present el

---

(885) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(886) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(887) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(888) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(889) Àudio 30. Equip directiu actual\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

seu benestar d'una forma especial. És a dir, en funció de la situació en tenien més cura que la que haguessin tingut per qualsevol altre company. El més significatiu d'aquestes situacions és que es van anar donant cada vegada de forma més natural, sense que ningú els hagués de donar les indicacions perquè ho fessin (una mostra clara del fet que l'ajuda es donava sense les indicacions de la mestra és que, com veurem a 112. *Una nova situació en relació a l'entorn proper*, en entorns extraescolars succeïa el mateix que dins de l'escola). Alguns exemples d'aquestes situacions que es donaven en el dia a dia els trobàvem quan veïem que els seus companys havien assumit el rol d'ajudar-lo a estar bé a l'aula i a ensenyar-li com s'havia de comportar (a banda del que ja hem vist en els apartats vinculats a l'aprenentatge cooperatiu). Com que la participació del Jan a les activitats continuava sent baixa era habitual que es donessin situacions com que el Jan estigués a la taula o assegut al terra amb les peces d'un tangram, mentre els seus companys duïen a terme les activitats que se'ls havia encomanat. També era habitual que el Jan al cap d'una estona comencés a tirar peces per terra. Mentre que amb anterioritat aquesta situació hagués estat motiu de mirades estranyes, en aquell moment les reaccions ja eren diferents. Infants que no li feien ni cas perquè ja veïen que era ell, i infants que s'aixecaven a recollir les peces, portar-li, i tocar-li el cap mentre li deïen que no les tirés més. El mateix succeïa quan començava a picar amb algun llibre i maltractar les pàgines. Fins i tot es donaven situacions en què els mateixos companys intentaven encobrir les accions que el Jan feia. Per exemple, un dia dels que el Jan voltava per l'aula, va tirar a terra les fulles, llàpissos i estoig d'un dels seus companys que en aquell moment no estava a la seva taula perquè era a la taula de la mestra comentant-li alguna cosa. Aquesta situació ja no era tan habitual perquè els seus companys quan estaven a la taula havien après a dir-li al Jan que no els tirés les coses, i ell els feia cas. En aquell moment, però, com que no hi havia el propietari de les coses a la taula el Jan les va veure i les va tirar a terra, tot buscant aquells sorolls que tan li agradaven. Acte seguit, en veure-ho, la nena que seia al costat va reaccionar ràpidament recollint-les i deixant-li sobre la taula més o menys com les hi tenia perquè no s'adonés que el Jan li havia tirat. Mentre les recollia li deïa al Jan que havia quedat allà dret: *"No Jan, que es trenquen i s'embruten, no ho facis!"*<sup>890</sup>. Resultava interessant veure com aquestes relacions que s'anaven construint resultaven ser com totes les relacions socials, fins i tot amb les variants expressives que fossin necessàries. Així doncs, un dia el Jan cansat d'escriure (amb l'ajuda de la Glòria), va llençar el llapis al terra. Davant d'aquesta situació el Jordi que seia al seu costat, mig rient, li va dir: *"Jan t'ha caigut el llapis a terra"*, i va seguir amb la rialla a la boca. El Jan no el va recollir sinó que va començar a balancejar-se. La Glòria sí que va recollir el llapis i quan el va tornar a deixar sobre la taula i va procurar que el Jan l'agafés, el va tornar a tirar. Davant d'això el Jordi li va dir: *"Va Jan, que t'ha tornat a caure el llapis"* i ell en un intent de manifestar alguna cosa o de reclamar l'atenció dels seus companys va agafar amb força al Jordi per la bata. En aquests instants el Jordi va abandonar tota rialla i posant-se seriós i agafant-lo per la mà li va dir: *"No em pessiguis eh!"*. Davant d'aquesta reacció el Jan va afluir la força i va seguir balancejant-se. El Jordi tornant a un estat de més tranquil·litat uns instants després es va dirigir al Jan de nou i li va dir: *"què vols? Va diga-m'ho"*<sup>891</sup>. *"Penso que amb això del Jordi ha fet com un joc perquè el Jan intenta i el Jordi diu "Jan no", ell hi torna i el Jordi li diu lo mateix. Això és una manera de que un crida l'atenció i l'altre li respon. Una mica potser ha fet un joc però també està bé perquè és com una forma de comunicació. Potser és com un joc comunicatiu però és cap a fora, i està molt bé perquè el Jordi li segueix el joc"* (Vetlladora Jan 3er<sup>892</sup>).

Però la mostra més clara de com la relació del Jan i els seus companys tenia un altre color la trobem escoltant directament la veu dels protagonistes. Quan els vam demanar per com havia canviat la seva relació al llarg dels anys els seus companys explicaven que *"Al començament quan va venir no li dèiem res, però amb el temps ja el vam anar coneixent"* *"I també perquè al principi no sabíem si era de la nostra classe"*. *"I després ja vam començar a jugar i a ajudar-lo"* (Companys Jan<sup>893</sup>). Seguint amb la conversa els vam demanar què era el que feia que ara el coneguessin més, i ells valoraven que<sup>894</sup>: *"el seu caràcter"*. Què vols dir amb el seu caràcter? *"Com es porta."*

(890) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(891) Escrit 15. Investigador/Diari de camp 2.

(892) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(893) Àudio 14. Companys J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(894) En el transcurs de tota la conversa les paraules en cursiva corresponen a la veu dels companys del Jan i les paraules que no estan en cursiva corresponen

*Perquè abans pessigava". "I perquè ara ve al nostre grup i ve més". "I abans com que marxava més d'hora que nosaltres no el vèiem tant". "Des de que fem aquests coses per ell el coneixem més". "De vegades a la classe el Jan quan crida se n'enriuen, i els de l'altre classe també". Per què dirieu que se n'enriuen? "Jo crec perquè quan fa tatatatata els hi fa riure". "Si, però perquè no el coneixen". "I com camina d'aquella manera". "Si els hi pas-sés amb ells no riurien tant. Perquè se n'han de riure del Jan? no tenen dret". "Jo em vaig posar trist un cop quan vam anar a la ràdio i va venir el Jan i no va fer res. Havia de fer alguna cosa. Pobre Jan". "Alguna cosa ha de fer, és un company de classe. L'han de tractar com nosaltres". Us agrada que hi sigui a la vostra classe el Jan? "Sí. El Jan molt" Per què? "Perquè sempre ve a fer-nos companyia, i canta i nosaltres aprofitem per concentrar-nos més" "A mi a vegades no m'agrada perquè quan no hi ha el Jan a la classe, la classe no està completa, hi falta el Jan". "És que ara no sé què li passa al Jan, no ve gaire". "A mi si que m'agrada però quan pessigava sempre no". Com creieu que se sent a la vostra classe? "Bé!" Per què? "Perquè té molts amics que l'ajuden molt". "Perquè sempre està amb nosaltres". "Perquè està molt content de tenir-nos de companys" I creieu que se sent com un company més? "Clar". Per què? "Perquè ho és!" Creieu que és important pel Jan anar a la vostra classe? "Sí" Per què? "Perquè així coneix els nens i si el fan canviar li costaria molt tornar-los a conèixer". "Perquè sap la nostra veu i ens coneix bé" I si ara li diguessin que ha d'anar sempre a l'escola especial, què en penseu? "Que molt malament, perquè el Jan és un nen com nosaltres, només que està malalt". "Malament perquè el Jan té dret a ser com un nen, normal". "Jo el que no trobo bé és que la gent que està malalta no pugui anar a l'escola com nosaltres. Si a un altre nen no el deixen entrar que vingui a la nostra escola". "No ho sé. Bé, si pot aprendre més i pot parlar una mica". "Potser si se'n va a l'altra escola potser no farà tants amics. Val potser aprendrà més però no tindrà tants amics". "A mi això no m'agrada perquè el Jan ha d'anar a l'escola com nosaltres i no a una escola apart. Perquè el Jan és un nen com un altre, no és diferent". "Quin dret tenen a les escoles de dir que no volen nens com el Jan? Si és un nen com nosaltres només que està malalt. Perquè tingui una malaltia no vol dir res perquè és un nen com nosaltres". "Jo si fos el director d'una escola jo l'acollia". "Nosaltres l'hem acollit i no ens ha passat pas res. Encara millor. Encara tenim un amic més". "Sí, és millor perquè hi ha més nens, tenim més amics". "La classe està més completa". "Però això ara ho dius tu però ells no saben com és".*

Amb el pas del dia a dia i de la vida que en aquells moments s'havia generat a l'aula, l'increment d'interaccions que els seus companys tenien amb el Jan havia augmentat notablement. Els seus companys, uns més que d'altres però tots en general, sempre buscaven la interacció, preguntar-li coses (encara que no obtinguessin una resposta oral), explicar-li tot, etc. Lògicament la relació dels seus companys amb el Jan es donava de forma desigual. És a dir, hi havia alguns companys que tot i el pas dels dies encara es sentien cohibits en les interaccions que hi mantenien, o encara tenien cert respecte a algunes de les reaccions del Jan, però pel contrari hi va haver infants que van viure la seva presència constant a l'aula amb gran motivació i implicació. Tot i que fins al moment haguem centrat la història principalment en el Jan, també s'ha pogut intuir que la vida del Jan no transcorria de forma aïllada de la resta, que els canvis que ell realitzava no eren els mateixos que els dels seus companys però sí que tenien lloc de forma paral·lela. La presència del Jan també va canviar la manera de ser dels seus companys. "Jo el que veig és que a més de pendents tenen molta curiositat, vull dir que els desperta ganes de descobrir i llavors arriben a casa i també t'omplen de preguntes i moltes vegades tampoc tens les respostes i veus que a vegades en sap més ell que tu. I veus que vol resoldre coses. L'altre dia deia que inventaria una màquina perquè el Jan aprengués a parlar". "A més se n'alegren dels logros del Jan. Com al corrent de lo que va aprenent. Potser arriba a casa i et diu saps què, avui el Jan ha baixat correctament totes les escales. No sé, veus que estan pendents i contents". "És que a vegades estas allà parlant amb la seva mare i veus que el Jan s'escapa i li dius al teu nen, va, ves-lo a buscar i veus que cap problema i ben content i el Jan també quan està amb els nens i això és molt maco". "Jo crec que aprenen molt. Clar això també depèn dels pares de com els ho facis veure, per mi no depèn només de l'escola". "Clar, jo sóc mare però ja saps que també els tinc a classe i jo el que veig és que han après a respectar-lo a ell i a les diferències en general". "Ells veuen que no tots són iguals i que no tots tenim les mateixes capacitats i que s'ha de respectar i que al cap i a la fi comparteixen el món" "Clar, això és important i tu com a pare ja vols que

aprenguin matemàtiques i a llegir però clar, aquests valors són molt importants. N'hi hauria d'haver més i a cada escola". "És un dels beneficis que permet, generar el valor del respecte, de la tolerància, són una oportunitat per treballar-ho" (Mares companys Jan<sup>895</sup>). "Perquè aprenen a acceptar i respectar la diferència perquè han pujat amb ells. Tracten al Jan molt de tu a tu" (Psicopedagoga escola<sup>896</sup>). "Saber que el món no és tot igual, que hi ha diferències. Que són gent que se'ls ha d'ajudar, tractar normal. Salvant les diferències, com és positiu que hi hagi immigrants a les aules, també és positiu que hi hagi nens amb discapacitats a les aules. És veure la realitat, si no és com enganyar-los. Que tampoc és qüestió de fer-los créixer més ràpid, però sí creixen entenent la diferència. El dia que surtin no els estranyarà, no se n'enriuraran, ni els hi agafaran por" (Tutora Jan 3er<sup>897</sup>). "Penso que potser no en són conscients però se senten importants a l'hora de poder controlar i cuidar una mica el Jan. Es senten una mica responsables. Hi ha nens que els hi va molt bé que se'ls hi donin responsabilitats.(...) Ells no ho saben però n'aprenen molt del Jan. Sobretot del fet de que és un nen més diferent que pot estar a la classe, que potser no podrà fer mates ni català però que pot fer coses. I sobretot el fet aquest de que ells inconscientment aprenen com tractar-lo. El Jan és un més, però evidentment no el tractaran igual que un altre. (...) Ajudar-lo a pintar agafant-lo la mà, i això els agrada fer-ho perquè es sentien importants, el fet de que el Jan fes una cosa a la classe. (...)Una cosa es que tu els hi puguis explicar què es viure amb un nen com el Jan i l'altra es que ho visquin" (Vetlladora Jan 3er<sup>898</sup>). "Aprenen a tractar l'altre, a empatitzar, i això es veu amb moltes coses que fan. baixar-li la cadira si la tenia apujada, la capacitat des de dir-li "no Jan no que pots fer mal". O a trobar-se'l i "què Jan que et va agradar l'excursió?". O anar al teatre i tenir la normalitat de que si el Jan crida no passa res, i si els altres nens se'l miren fer-los adonar que no hi ha cap problema. Una mica agafant el rol de ser model pels altres nens, per nens que no tenen un nen discapacitat a l'aula de que si nosaltres ho podem fer doncs altres nens també" (Psicopedagoga escola<sup>899</sup>).

L'entrada del Jan a l'aula, les situacions que això provocava i tot el treball realitzat al voltant d'aquestes situacions va anar generant que aquests moments d'ajuda i cura de l'altre no es donessin només amb el Jan sinó també entre la resta de companys. A mesura que va anar avançant l'experiència tot es va anar normalitzant i es va deixar de parlar de la inclusió del Jan per parlar de la vida del grup-classe. El treball fet per millorar les relacions i cohesió de grup amb el Jan va acabar tenint incidència, per tant, en la vida de tots i cadascun dels membres de l'aula. "Està clar que tot aquest treball no ha canviat coses només en relació al Jan, ara són un grup més fort, es cuiden més. Sempre hi ha coses i que les has d'anar treballant eh, però sí que hi ha hagut molt canvi. S'ajuden molt més tots, quan es discuteixen veus com que si raonessin més, no sé, abans era com diferent. (...) Ho veus que les relacions entre tots han canviat molt. I és que en aquest grup no només hi ha el Jan n'hi ha varis, n'hi ha un amb TDAH també i veus que les relacions han canviat també amb aquests, bueno i entre tots en general eh" (Tutora Jan 3er<sup>900</sup>).

#### 109. Una relació especial amb alguns companys més enllà dels seus companys d'equip.

---

Com sol passar en grups tan nombrosos (vint i vuit), no tots els infants es relacionaven de la mateixa manera entre ells i lògicament tampoc amb el Jan. Tal i com hem anat veient al llarg de la història, tots els nens es relacionaven amb el Jan però alguns de forma més especial. Aquells que hi tenien més contacte eren els seus companys d'equip però a banda d'aquests, "sempre hi ha aquests quatre o cinc que són els que més estan amb ell. Hi ha una nena que sembla que no hi sigui però sempre li diu alguna cosa i el va controlant, sempre que el veu sol s'hi acosta i hi parla. A vegades no és molta estona però sempre té aquella coseta pel Jan" (Vetlladora Jan 3er<sup>901</sup>).

---

(895) Àudio 40. Pares i mares dels companys Jan/ Entrevista procés i impacte.

(896) Àudio 36. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió\_1/Entrevista procés inclusió.

(897) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(898) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(899) Àudio 36. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió\_1/Entrevista procés inclusió.

(900) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(901) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

Els infants que mantenien una relació més estreta amb el Jan, no corresponien d'una forma directament proporcional amb aquells infants que eren millors a nivell de resultats acadèmics. N'hi havia un parell que justament eren tot el contrari, eren infants que trobaven certes dificultats a nivell acadèmic, però, tots ells amb gran una sensibilitat. Entre aquests infants hi havia un cas molt més singular que la resta. Es tractava d'un nen que repetia curs i que, per tant, no havia format part del grup de Jan fins llavors. Era un infant amb un caràcter fort i que encara no havia trobat el seu lloc en aquell grup-classe. Fins i tot es trobava amb certs problemes a nivell de relació. En ser més gran, moltes vegades s'imposava en les relacions i tenia els seus companys força cohibits. És a dir, un infant que en les relacions solia imposar la seva llei, que era la del més fort. Curiosament, però, amb el Jan tenia una actitud totalment inversa, el cuidava com aquell que té cura d'un pollet. Sempre estava pendent d'ell si estava a terra, l'aixecava, que no entrés en un bucle d'estereotípies, etc. *“el que no m'agrada dels companys de classe és que a vegades amb el Jan fan “ecs, ecs” i jo li faig així amb la mà i li trec les babes. I ells em diuen quin fàstic, li has tret les babes. I jo els contesto i què, és un company de classe”* (Companys Jan<sup>902</sup>). *“Un dia plovia i estàvem al porxo caminant. El Jan havia caigut i va aparèixer ell amb la bicicleta, xop i moll i de seguida “Jan!!!!” i llavors em diu a mi “que s'ha fet mal?” i jo li vaig dir “no, no tranquil” i llavors em va dir “ja obre la porta, ja l'obre ja”. I llavors li fa amb ell maco, maco. Però em va fer gràcia perquè em va voler dir que ja havia après coses i això demostra que es preocupa perquè aprengui coses”* (Mare Jan<sup>903</sup>).

#### 110. La participació en la vida de l'aula. Sortides i activitats extra.

---

Tot i que, com hem anat veient, el Jan passava part del temps a l'aula sense participar per les barreres que el llibre de text li imposava, el fet de passar-hi més hores, el canvi de relació amb els seus companys i mestres, començar a entendre tots plegats l'aula d'una forma més inclusiva, va fer que la situació del Jan a l'aula canviés i també que comencés a participar d'activitats en les quals no ho feia habitualment.

Pel que fa a les activitats extra com anar a cantar, anar a veure una obra de teatre, o sortides que no suposessin un gran desplaçament, aquell any el Jan va anar a totes. Havia estat convidat a totes i a més la seva vetlladora el va acompanyar a tot arreu. La gran diferència és que els seus companys reclamaven la seva presència, és a dir, que quan es plantejava la sortida hi havia companys que deien *“li hem de dir al Jan”* (Companys Jan<sup>904</sup>). En aquesta direcció, on es va fer més notable la presència del Jan, però, va ser en les excursions que el seu grup-classe va realitzar. *“Vam anar a dues excursions i molt bé. S'ho va passar super bé. I amb els nens, una passada. Van anar cap a Lleida a veure uns animals i molt bé. Anàvem tots però ell caminava al seu ritme però els nens l'anaven a buscar. S'hi apropaven i li deien “vine Jan que t'ensenyarem uns porcs”, o “vine que anirem a veure uns ocells”... Sortia d'ells eh! ningú els hi havia dit. Hi havia l'home que els hi explicava a els nens i mentrestant el Jan caminava per allà i era quan l'anaven a buscar i li deien “Jan vine, que mirarem...”. Molt bé, jo aquesta excursió, un deu. Penso que disfruta molt perquè ja és diferent, no és estar-te a una cadira de braços plegats, ja és sortir, caminar i veure coses que ell també les ha de veure. I els nens, fins i tot, clar, a la classe sí que li diuen coses però, clar, està assentat a una cadira i ja està. Penso que li va molt bé.(...) Llavors vam anar a una altra que va ser la primera que vam fer, que va ser en la que vam seguir el riu Cardener que també molt bé però potser els nens no s'hi apropaven tant, però va estar molt bé i s'ho va passar molt bé. Però potser a la segona donava més per dir “anem-li a ensenyar això”. En canvi en aquesta del riu, la primera, era anar a escoltar i anar a fer fitxes i no donava tant per dir que el Jan també pot anar a mirar això i potser per això els companys no es van acostar tant. (...) Vam baixar a la presa per dins i vam baixar cap a baix i va ser molt bo perquè érem els primers i aquell home ens ajudava a pujar a baixar i llavors aquell home va agafar i va dir “ara els farà una broma” i va tancar la llum. El Jan es pixava de riure. Però a carcajada eh! Jo no sé si va sentir tots els nens o que realment era conscient que*

---

(902) Àudio 250. Companys\_J\_1/ Entrevista/Comissió de suport entre companys.

(903) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(904) Escrit 16. Investigador/Diari de camp 3.



*havia fet aquella broma de tancar la llum o què” (Vetlladora Jan 3er<sup>905</sup>). “Quan va tancar la llum i tots els nens van començar a cridar, el Jan reia a més no poder, estava eufòric. Vull dir que són activitats que les gaudeix molt. Fa molta por emportar-te'l però les gaudeix moltíssim. També ajuda molt, que s'ha de valorar, la família perquè el que fan és confiar amb nosaltres i deixar-lo sabent i dient el que pot passar. Un vot de confiança molt bo. Amb aquesta confiança que et donen els pares tothom va més tranquil. (...)L'any passat emportant-se el Jan un dia fora hi havia molta gent que deia que no. Que fer-ho passa malament, ganes de patir. Ho justifiquen amb ganes de fer patir la criatura quan és el contrari perquè ell no hi pateix res, gaudeix” (Tutora Jan<sup>906</sup>). “A la tarda ens va fer una crisi però jo penso que potser de l'excitació de tot el dia o no sé. Jo al principi pensava així, ja veuràs tot el dia i sense poder tornar a casa, però no, molt bé” (Vetlladora Jan 3er<sup>907</sup>).*

A banda del fet que ell estigués bé i gaudís de les sortides, una de les principals coses que destacaven tant la tutora com la vetlladora era en aquests espais, hi havia la possibilitat que els companys hi interaccionessin i s'hi acostessin d'altres maneres i on es veia també el canvi que s'havia produït en les relacions entre el Jan i els seus companys. “Amb els companys molt bé eh perquè tots “què Jan com estas?” clar, fora de la classe també és més fàcil que es puguin acostar-s'hi, i fins i tot el Jan anava passant i tocava ara aquest, ara aquell, i en cap moment interacció d'esgarrapar o tibar els cabells, molt bé com molt content molt relaxat. I ja et deia, amb els companys vaig al·lucinar perquè quan no era un, era l'altre, molt bé, “va vine Jan anem cap allà”... després quan van jugar ja de forma més lliure tots van a la seva i el Jan també estava per allà però al principi, molt tots” (Vetlladora Jan 3er<sup>908</sup>). “Tots, però tinc la imatge del Cintet que al principi li feia tant respecte, doncs tota l'estona molt pendent d'ell. Quan vam anar a veure una granja d'animals i amb els astrussos tots corrien, doncs el Cintet va agafar el Jan, i els altres tots corrent, li anava explicant el que eren els animals. Vull dir que clar això és un canvi. (...) A nivell dels nens hi ha molt canvi. I sobretot se li veu molt a les excursions. És feliç, però molt, s'ho passa molt bé. Va tenir un comportament, va ser impecable, es va portar molt bé i va disfrutar molt. Crec que a nivell de grup gaudeix molt d'estar amb els seus companys, s'ho passa molt bé i els altres també, també els agrada tenir-lo allà i poder-li ensenyar coses...” (Tutora Jan<sup>909</sup>).

No obstant, el Jan no va anar a totes les excursions. “Ara, hi va haver una altra excursió però no hi vam poder anar perquè com que es llevava tan tard i la mare va dir que no calia. Perquè quan es lleva molt d'hora és quan fa crisis. I era uns dies que no havia estat molt fi. Llavors si la mare el deixa dormir, potser es despertarà a les nou farà una crisi però llavors dormirà fins a les onze i estarà tot el dia super bé. Suposo que a la mare li feia por trencar-li aquest ritme perquè ara torna a estar bé i que no torni a agafar més crisis i que no puguin seguir. Ara veu que deixant-lo dormir fins que el nen es desperta, el nen està bé tot el dia. Clar jo entenc que la mare s'estima més que dormi fins a les onze i que llavors estigui bé a la tarda i tot” (Tutora Jan<sup>910</sup>).

## 111. L'esbarjo.

---

No obstant tot això, encara restava un espai que el Jan no compartia mai amb els seus companys, que era l'hora del pati. Tot i que vam decidir que sortís de l'aula una mica abans que els seus companys per començar a esmorzar i poder compartir aquest espai també amb ells no es va aconseguir. Bé fos perquè el Jan seguia trigant massa en esmorzar o bé perquè la Glòria ho decidís, aquest és un espai que el Jan no va compartir quasi bé mai amb els seus companys. En algunes ocasions, de forma esporàdica, aquells dies que casualment havia aconseguit esmorzar o que havia arribat tan tard a l'escola que ja podia anar directament al pati sortia a la mateixa hora que els seus com-

---

(905) Àudio 42. Vetlladora 3er i 4rt J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(906) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(907) Àudio 42. Vetlladora 3er i 4rt J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(908) Àudio 42. Vetlladora 3er i 4rt J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(909) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(910) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

panyes. Els dies que això succeïa eren pocs i per tant el Jan no hi estava habituat. Com que el nombre d'infants de primària era superior al d'infantil, l'hora que els seus companys sortien era molt més caòtica, molt més sorollosa, amb molt més moviment que quan sortien els infants d'infantil. Així doncs quan era hora de sortir al pati amb els seus companys, el Jan s'agafava a la mà de la Glòria. Aquesta, que procurava que ho fes de forma autònoma, es situava darrera i li posava la mà a l'espatlla. En aquests moments el Jan o bé s'aturava o bé buscava algú que reconegués i li donés seguretat com podia ser la Nora. No obstant aquesta angoixa inicial, quan ja duia una estona voltant es tranquil·litzava una mica. Deixava de córrer exaltat i de moure's amb energia i es passejava amb més pausa i sense moure's tant. A més, aquest estat de relaxació era palpable *“Ara estem al pati, ell pot córrer pel pati i jo estar per allà al mig sense haver de patir. Potser alguna vegada hauré de córrer però abans es veu que era constant, no n'havia deixat a un, que ja en tenia un amb l'altra mà”* (Vetlladora Jan 3er<sup>911</sup>).

Durant l'hora del pati el Jan no es relacionava massa amb els seus companys ja que ell es situava cap a la zona de la font perquè era en la qual es sentia més còmode i els seus companys ho feien per altres espais. Si en algun moment coincidien a la font sí que hi havia interaccions, però si no era difícil. Des de la *comissió d'inclusió* no ens va semblar indicat fomentar de forma directa també les interaccions al pati ja que enteníem que als seus companys ja els havíem demanat molta ajuda com per a convertir també el pati en un espai dirigit. Preferíem donar espai a la naturalitat més que no pas carregar-los, també en aquell espai, amb la responsabilitat de que el Jan es relacionés.

## 112. Una nova situació en relació a l'entorn proper.

---

Un dels aspectes més considerables d'aquesta història va ser que el canvi que van viure els seus companys en relació al Jan no es va quedar dins de l'aula, sinó que en va traspasar les parets. I aquest canvi no només va ser en relació als espais sinó també a les persones. *“Inclòs a nosaltres, que és el menys important, però que també hi és. Clar quan vas a l'escola acabes fent-te amic dels pares dels amics dels teus fills i llavors en aquest aspecte jo no en coneixia cap perquè clar...i no ara molt bé, els vas coneixent. De rebot tot això ha fet que nosaltres també ens sentim una mica més bé, una mica menys estranys, no sé una mica més normals, no? (...) Et coneixen més pares i els nens. Com que l'agafó a baix, a vegades quan baixen i jo estic al passadís passen i em diuen el Jan encara és a dalt, ara baixa o em saluden i em miren. Amb aquest aspecte també hem millorat molt perquè pels altres nens érem com invisibles. (...) I és bo perquè això vol dir que ara els altres pares saben qui és el Jan i qui és la seva mare i això vol dir que està més inclòs si ha arribat a ells. I penso que a ell l'ha beneficiat molt, de retruc a nosaltres, a tots i als mateixos nens que els ha fet com més proper una cosa... sempre sigui on sigui, a l'escola, pel carrer...”* (Mare Jan<sup>912</sup>).

El Jan va començar a ser un infant més present i participatiu en el món, en tots els àmbits de la seva vida. El treball fet i la seva inclusió en el marc de l'escola va generar més inclusió a nivell també de poble. *“És que sortim al carrer i trobem qualsevol de la classe i de seguida s'acosten... que fins i tot et sap greu perquè et saps tots els noms dels nens encara... i ho veus que quan s'apropen a saludar-lo es posa molt content”* (Mare Jan<sup>913</sup>). *“Aquests nens quan seran grans i veuran el Jan sempre el saludaran tota la vida li diran una cosa o altra. En canvi si és un nen que no ha pujat amb ells no li diran res perquè no l'han conegut i això és molt positiu”* (Educadora<sup>914</sup>). *“Jo per exemple ho veus... el Jan pel carrer amb la mare per la fira de Sant Isidre i sempre hi ha un nen o altre que li va a dir alguna cosa. El fet d'anar a la mateixa escola fa que els nens el coneguïn, si no compartirien ciutat però no es coneixerien i així tots el coneixen i saben qui és. Fins i tot segur que el mirarien raro com fa altra gent. No sé el Jan voltava sol per allà la plaça i de tant en tant se li acostava un nen què Jan, què fas? Si no no sé si se li hagués acostat ningú, si no hagués estat conegut de la família, i inclòs abans de tot aquest canvi que s'ha fet no*

---

(911) Àudio 42. Vetlladora 3er i 4rt J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(912) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(913) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(914) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

*sé si se li haguessin acostat” (MEE<sup>915</sup>). “Estem contents sobretot per haver-li evitat que entrés en un món autista i això de cridar...això ens feia molta por perquè llavors és molt difícil fer una vida normal tota la família amb una persona que crida tot el dia i que ho tira tot. I més si es va fent gran. I quan surts al carrer...” (Mare Jan<sup>916</sup>).*

Aquest fet ens va fer adonar, de nou, de la importància de la cohesió de grup, ja que la vida seguia fora de l'escola i qui el podia trobar pel carrer, ajudar-lo, ser el seu amic o veí eren els qui ell tenia al costat. Hem vist el canvi en l'actitud dels seus companys, que van passar de mirar-lo com un estrany a acostar-s'hi, acollir-lo, ajudar-lo, etc. Quan el Jan anava pel carrer, als escoltes o a l'escola de música el coneixien. Havia deixat de ser aquell nen que apareixia de tant en tant, era el Jan. *“Tot el fet de que la gent l'entengui i l'accepti li possibilita poder estar amb els altres a on sigui i fan que sigui un nen més de la seva edat”* (Tutora Jan 3er<sup>917</sup>). El Jan compartia aquests àmbits extraescolars amb nens de la seva classe però també amb altres nens. Naturalment els infants que no compartien aula amb el Jan no el coneixien tant, estaven una mica més estranyats amb les seves reaccions i no s'hi acostaven tant. En canvi els seus companys de classe el tractaven, fos en l'entorn que fos, de forma normalitzada. Aquest fet va anar provocant que els infants que no coneixien tant el Jan deixessin de veure'l com un estrany i comencessin també a apropar-s'hi. Hi havia companys del Jan que fins i tot fomentaven explícitament que la resta s'hi relacionés sense por, és a dir, que eren els seus propis companys qui funcionaven d'element normalitzador.

Una de les mancances que va tenir aquest procés va ser que des de la *comissió d'inclusió*, centrats en l'escola, no vam promoure cap acció específica encaminada a crear també un entorn més inclusiu per afavorir-hi la vida del Jan. L'única cosa que vam procurar a mesura que ens anàvem endinsant en el procés i intentàvem ser coherents amb tots els entorns als quals el Jan accedia, va ser realitzar algunes reunions amb els responsables per compartir l'experiència que vivien amb el Jan. La principal finalitat, a part de l'intercanvi d'experiència i coneixement, era establir una línia d'actuació que permetés al Jan viure amb el màxim de coherència possible (per exemple en temes de a través de quins signes i/o objectes intentaríem comunicar-nos-hi). La via per dur a terme aquestes trobades de coordinació van ser dues reunions a l'escola amb la seva mestra de l'escola de música. En el cas del grup d'escoltes, al ser una activitat que es desenvolupava durant el cap de setmana, va ser la Maria (la psicopedagoga de l'escola) qui va anar a trobar-se amb els monitors i amb la noia que li feia de vetlladora en aquest espai.

La vida del Jan a l'escola de música *“molt bé, va a cant coral. Hem tingut una professora molt maca, un dia fins i tot va entrar sense la vetlladora i els nens ja li va dir seu aquí Jan... i hi ha una altra mestra que li fa classe individual que molt bé també. Entre una i l'altra casi bé hi podria anar sense vetlladora perquè s'hi està quiet. I és això que diem que si tu t'hi asseus molt a prop o el tens molt agafat es mou més. Has de deixar-lo i córrer el risc que en faci alguna. Té una professora que aquell moment no té classe i en aquell moment l'acompanya i aquest curs potser hi tornaré a entrar jo, perquè aquesta mestra no podrà. Fins ara hem estat molt de sort amb les mestres perquè ens ho han facilitat molt i a més són noies amb un to de veu molt agradable, molt tranquil·les...”* (Mare Jan<sup>918</sup>).

Els dissabtes a la tarda el Jan, des de feia anys, assistia a una agrupació escolta (“Cau”) que hi havia a la ciutat. La mateixa que anaven els seus germans i la mateixa que anaven els seus companys d'edat de la ciutat. La situació del Jan en l'agrupació durant aquells anys va ser força semblant a la que havia viscut a l'escola. No era un infant rebutjat però tampoc era una infant que participés plenament de la vida dels escoltes ni de les activitats i jocs que realitzaven. Tal i com hem vist, aquesta situació va canviar, el fet que el Jan comencés a viure les relacions de forma diferent en el marc de l'escola va provocar que també ho comencés a fer en el marc d'aquesta agrupació.

Una mostra d'aquest canvi ens la van transmetre els pares del Jan. Un dia van venir a l'escola i es van voler trobar

---

(915) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(916) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(917) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/Entrevista origen, procés i impacte.

(918) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

amb l'equip directiu. La Nora explicava que “*va ser especial perquè al gener, sense nosaltres ser molt conscients de les repercussions i magnitud que això anava agafant, van venir els pares a dir que no sabien què havíem fet però mentre que abans als escoltes ell no estava tan integrat sinó que corria més sol i tal, que en aquell pessebre vivent que havien fet, els seus companys de classe no l'havien deixat ni un moment sol, que havien estat molt pendents d'ell, acompanyant-lo, demanant-li: Jan tens fred? Jan necessites algo?, va Jan anem a passejar, etc. miraven que no tingués fred, que pogués estar tranquil i còmode. I deien i mira que feia fred eh però tenia tants nens que el cuidaven. Tots volien estar per ell i ell encantat i feliç i que s'hi va estar l'estona que havia calgut. Els pares realment et deien que s'estava fent una feina molt bona.*” (Coordinadora pedagògica<sup>919</sup>).

A banda d'aquestes activitats més esporàdiques que s'organitzaven, el Jan hi anava cada dissabte perquè “*li agrada molt anar-hi, torna sempre content. Nosaltres lloguem una noia que l'acompanya però alguna vegada que no hi ha pogut anar els monitors se l'han quedat igual. Nosaltres la veritat és que els estem molt agraïts. (...) Ell pot estar per allà, els deixen córrer i ell està content perquè pot participar per allà al mig*” (Mare Jan). “*Sí, de tant en tant es posa pel mig li toca el braç amb algun per cridar l'atenció*” (Germans Jan). “*I també ara mateix al casal hi ha molts nens més petits que ell i el tenen com un peluix, com que ja no agredeix. Tenen curiositat, i el miren i l'acompanyen, vull dir que senten molta curiositat. (...) Jo crec que li va bé estar amb nens, per això hi anem però tampoc ho podem allargar gaire, perquè es fan grans i cada vegada fan més colles i els jocs ja són més tipus gincames... o a vegades és una mica el mateix. A tot arreu on vas passa una mica el mateix, com que són activitats dirigides, costa més, i com que ell ja porta l'auxiliar doncs... i l'any que ve farà deu anys. Mira si n'hi ha pogut anar quatre o cinc... jo ho veig que els grans ja parlen més entre ells, els monitors ja els deixen més al seu aire... clar no sé que passarà quan hi arribi el Jan, però... Mira hi ha anat uns anys i crec que l'haurà ajudat perquè tornava molt content i al final tot el que li fa pujar l'autoestima i el fa estar content també és positiu. Doncs ja farem altres coses, no sé...*” (Mare Jan<sup>920</sup>).

### 113. La coordinació entre la tutora i les especialistes de l'USEE.

---

Hem fet ja referència constantment a llarg d'aquest curs al fet de la participació del Jan en les activitats d'aula. Aquest era un fet que ens preocupava i per tant ja des que ens va resultar possible<sup>921</sup> vam crear una espai de coordinació per a la millora d'aquest aspecte. Aquest espai es va crear també amb la voluntat que la MEE i l'educadora s'acostumessin a pujar-los més a classe. “*Ara últimament s'ha acostumat a pujar algun dia encara que no hi hagi projecte. Que abans no ho feia. Al començament només estava a la classe amb la vetlladora*” (Tutora Jan 3er<sup>922</sup>). A més, es volia a través de la coordinació que el que es fés a l'aula amb el Jan li permetés participar de les activitats i no treballar completament al marge. “*Perquè durant molt temps pujaven amb els seus estris d'estimulació a dalt i ja està. Llavors vam intentar que hi hagués vincle. Perquè recordo que el trimestre passat a medi vam treballar els planetes i recordo que inclús li vaig deixar el llibre a la MEE perquè muntés un power per al Jan. Però amb l'excusa de que l'assistència és la que és, es va quedar el power allà i no sé si l'han fet servir mai a baix amb el Jan però el que és a la classe no. Que de fet és l'única alternativa que es plantejava*” (Tutora Jan 3er<sup>923</sup>). Entre la tutora i la MEE es va generar una situació d'una controvèrsia total. La relació es va convertir en donar les culpes a l'altra i quedar-se tranquil·les. Com a la dita “el uno por el otro la casa sin barrer”, el fet que s'anessin retraient responsabilitats només perjudicava a una persona, al Jan. “*A principi de curs es veia amb moltes ganes. Però a la que han anat passant els dies se n'ha anat desentenent totalment. Penso que s'estan fent coses que estan molt bé però que penso que no en podem treure profit pel fet de que la tutora no s'implica. A veure, és que amb tot el curs hem fet dues coordinacions. Clar, si la tutora ja no és la primera interessada amb que aquest nen pugui fer coses*

---

(919) Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.

(920) Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.

(921) A 83. Avaluació final amb l'equip directiu i planificació del curs següent.

(922) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(923) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

a la classe, llavors jo aquí ja no hi puc fer res més. Jo el podré agafar i podrem treballar a baix. Però a la classe jo no. (...) Jo a vegades estic molta estona a classe esperant que em diguin a veure què fem amb el Jan” (MEE<sup>924</sup>). Per altra banda quan la tutora expressava el que pensava del suport que havia rebut per part de les professionals de l’USEE no vacil·lava en afirmar que “puc ser molt breu. Molt malament. La coordinació amb l’USEE ha estat de pena. Però no d’ara, no... quan vaig tenir la Irene, pràcticament no els vaig ni veure. Ara amb el Jan els he vist una mica més, però res... (...) Entre passadissos encara deien que ens havíem de trobar però acabàvem sense trobar-nos i cadascú tirava pel seu costat. Sort n’he tingut de la comissió d’inclusió i la Maria com a psicopedagoga, la Nora com a coordinadora de la comissió, bé de tota la gent que en formava part. I més enllà, si s’ha volgut fer alguna cosa sempre hi ha hagut l’equip directiu a darrera. Jo m’he sentit recolzada per la gent del dia dia que està amb tu i és d’aquesta gent de la que et refies i de la que tibes quan necessites alguna cosa. Que a vegades no ho has ni de demanar que ja t’ho han ofert. A mi la comissió d’inclusió m’ha ajudat molt. A vegades no demanes però saps que hi són. Saps que per qualsevol cosa els tens aquí i això et dona molta tranquil·litat. Però l’USEE... jo no m’he sentit gens recolzada per l’USEE, no han tingut ni la voluntat de facilitar la tasca al tutor o de demanar amb els dubtes, problemes que ens trobem... Jo no sóc especialista, hi ha moltes coses que no sé, no sé a mi em sembla que ens haurien d’ajudar una mica i no sóc l’única tutora que s’hi ha trobat eh. Hi va haver un intent que es va quedar amb paraules. Ja et dic, per part de l’USEE et sents sol” (Tutora Jan 3er<sup>925</sup>). Sigui com sigui, com hem pogut veure, aquest espai no va tenir els resultats que esperàvem.

Estretament vinculat a la coordinació per a la participació del Jan, també hi havia, encara que no disposessin d’un espai, la relació que tenien la vetlladora i la tutora. En aquest sentit, aquesta tampoc va acabar de funcionar. Pensar que la vetlladora no n’era la responsable, pensar que el Jan estigués a l’aula i que participés, volia una relació molt fluida, treballada i coordinada per a la qual encara no estaven avesades ni la tutora ni la vetlladora. Això les evocava a situacions de desajust. Quan la tutora s’atabalava pel que s’estigués fent o s’hagués de fer deixava tota la responsabilitat en mans de la vetlladora, i la vetlladora en aquesta situació no es sentia gens còmode. “Si hi ha una bona coordinació a darrera, podria ser molt millor. Falta buscar això com fer que participi de les activitats, i això és el que s’hauria de fer amb l’USEE, i no es fa. Perquè a l’USEE no hi són i tu com a tutor tens feina i vas atabalat. La Glòria que és la vetlladora no és la seva feina i moltes vegades ho ha fet. Llavors hi ha com un buit al mig que ningú s’hi fica perquè vol dir feina. (...) Jo de la Glòria n’estic encantada, molt, molt. És un sol de nena. El Jan quan està amb la Glòria se li nota que està bé. A més, la Glòria és molt voluntariosa. Sempre ha tingut un sí” (Tutora Jan 3er<sup>926</sup>). A la tutora en els moments de desbordament, angoixa o no saber què fer li anava molt bé tenir una vetlladora així, però aquesta situació, entre d’altres, era malviscuda per la vetlladora. “És que a vegades no saps si pujar-li o no perquè tampoc saps què farà. En els projectes és diferent però en les classes normals... i a vegades amb els projectes no et penses eh! que estas a l’USEE i potser acabes d’esmorzar i et diuen puja que farem projectes... clar elles no ho pensen però el Jan vol temps per tot i no el pots agafar i de cop pujar-lo. Clar si jo ho sabés, o almenys de dir-m’ho d’avui per demà: demà a tal hora farem projectes. Jo per això els hi vaig dir que fessin un calendari i que me’l donessin. I que també se li doni a la mare. Clar llavors t’ho montes d’una altra manera. Per exemple, si pugem una hora després del pati, llavors potser a la tarda no pujarem. Perquè a vegades segons com tingui el dia s’atabala molt. Però clar costa molt de que comptin amb tu” (Vetlladora Jan 3er<sup>927</sup>). Aquesta, però, no era l’única situació que la vetlladora malvivia. Sempre manifestava que no se la tenia en compte i que no es sentia inclosa a la vida del centre. “És molt trist perquè s’està treballant la inclusió. I a més jo m’ho miro com lo que sóc, que vaig fer integració social. Vaig pensar, mira una escola que treballa la inclusió, ostres que bé i t’adones que realment ets la persona més exclosa de totes. I dius, bé, no sé fins a quin punt es treballa la inclusió. (...) A més, és que sents comentaris que diuen “és que les auxiliars només estan per quan els nens tenen una crisi o per quan els nens han d’anar al lavabo” però llavors resulta que ets tu la que estàs fent la feina. Si s’ha de fer un conte ho fas tu, si s’ha de fer no se què ho fas tu... Clar, la llei diu que les auxiliars només estan per

(924) Àudio 73. MEE I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(925) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(926) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/ Entrevista origen, procés i impacte.

(927) Àudio 26. Vetlladora 3er i 4rt J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

*vigilar aquests nens que no els hi passi res. Bé, doncs si la llei diu això, farem això. És que, si nosaltres només estem per vigilar els nens, perquè he de fer la feina que hauria de fer una altra persona? O a totes o a cap, però no a estones. Que només em diguin tu només vigila però quan els hi interessa, doncs hauries de fer això o hauries de fer allò. (...)Penso que hauria de ser una cosa de “tots alhora”. I a l’hora de preparar coses, tenir en compte aquella persona. Jo he pujat moltes vegades a dalt i no saber què fer perquè si ho sé t’ho pots preparar una mica. Amb el Jan és diferent, ha de ser tot una mica més organitzat” (Vetlladora Jan 3er<sup>928</sup>).*

#### 114. La música, sempre un espai on estar a gust.

---

A tercer curs, com a la resta d’anys, el Jan es seguia sentint molt a gust a l’aula en una àrea concreta, música. Una de les coses que va canviar, però, respecte als anys anteriors, va ser que ja no anava tantes hores a música amb d’altres grups perquè estava més hores a l’aula amb el seu grup de referència. Música ja no era l’únic espai en què podia compartir l’aula amb el seu grup-classe. A més d’aquest fet, també hi havia un altre canvi important i és que durant aquest curs, encara que la franja horària de música seguís sent la tercera hora, i encara que ja hagués estat a la seva aula les dues primeres hores, després del pati la Glòria li tornava a pujar perquè al Jan li agradava, hi estava bé i li era positiu. Li era positiu, en primer lloc, per la continuïtat de les relacions que havia establert amb els seus companys, *“aquí té vidilla, té companys, té amics. Es comunica, o no, però té amics, un grup que li fa de referència. Penso que ara té molt clar quins són els seus companys. El tenen com un més del grup i són conscients de que no ho farà tot com ells però és un dels dos Joans de la seva classe. Jo penso que ha canviat, que ja no el miren com el nen “malalt” de la seva classe, és un més, i ja saben com és. Jo penso que els nens ho viuen de manera natural. I el Jan penso que és ideal que faci coses com els altres nens de la seva mateixa edat. Totes aquestes relacions que ha tingut amb els seus companys, si hagués estat a un centre d’educació especial, el Jan no estaria com està ara ni a nivell emocional ni a cap nivell perquè allà et trobes amb una sèrie de casos que no són els que ell té aquí”*(Mestra música<sup>929</sup>).

I en segon lloc, pels aprenentatges, *“jo sempre ho dic, la música entra a tothom i més amb aquests casos de nens tant per l’edat com perquè són especials. A tots els nens els hi agrada molt la música. És estrany si a un nen d’aquesta edat no li agrada. Ara, jo quan veig una classe de música que els nens estan tots assentats, penso que hi fan assentats? O amb un llibre que fan amb un llibre? El ritme va molt bé aprendre’l amb moviment, el ritme és matemàtica pura, o l’aprenentatge de l’espai i el temps són importants, i el ritme també és una relació espai temps. Són moltes les coses que la música pot donar per aprendre. Jo crec que el Jan ha guanyat moltes coses i gran part gràcies a l’aula de música”* (Mestra música<sup>930</sup>).

A l’aula de música el Jan no només hi aprenia sinó que a més s’hi sentia a gust i motivat, *“els dies que tocava música, ben content, només li haves de dir: “vinga Jan que agafem la flauta que anem a música eh!” Agafava la flauta i pujava content i ja el deixava al passadís sol i ell anava i es parava davant de l’aula...”* (MEE<sup>931</sup>). *“La música li entra. La classe de música jo disfrutava per tots però el fet de veure com ell ho vivia, ja valia la pena. El veies com molt concentrat. És un nen que escoltava. Escoltava, veies que tenia la mirada perduda però sabies que tenia les orelles atentes”* (Mestra música<sup>932</sup>).

La forma de procedir de la mestra i les situacions que es generaven a l’aula permetien que el Jan pogués sentir-se, no només integrat en el grup-classe sinó també en les activitats. D’una forma o d’una altra el Jan sempre tenia una oportunitat de participació. La mestra el tenia present. Curiosament, en aquesta àrea, la mestra i la vetlladora o la

---

(928) Àudio 26. Vetlladora 3er i 4rt J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(929) Àudio 60. Mestra música J(Primària)\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(930) Àudio 60. Mestra música J(Primària)\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(931) Àudio 73. MEE I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(932) Àudio 60. Mestra música J(Primària)\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

MEE no tenien cap espai assignat per coordinar-se i pensar en la participació del Jan, però tot i així aquesta era freqüentment una realitat. Tal i com es desenvolupava la classe, el rol de la MEE seguia sent el mateix, simplement acompanyar l'infant, romandre al seu costat i ajudar-lo a fer el que se li demanés, però la mestra de música sempre tenia un pensament per al Jan *“i si tots els nens tenien trenta segons per tocar la flauta, també hi havia el moment de va Jan et toca a tu. En un principi vaig pensar què diu aquesta loca no? I ja em veus a mi posant els dits. Que em va encantar eh! però allò que et sobte, perquè no et conten mai per res. I vaig agafar la flauta i li vaig posar als morros i va Jan bufar, va Jan que ho has fet molt bé. Un dia va fer piiiip la flauta i tots els nens el Jan ha tocat la flauta eh!! l'ha tocat!! doncs això no ho hem hagut pas de planificar ha sortit ja del qui porta la classe”*(MEE<sup>933</sup>).

#### 115. Altres mestres, altres àrees en les quals poder estar a l'aula.

---

Lògicament de les professionals que envoltaven al Jan qui tenia més pes en la seva inclusió a l'aula eren la tutora i la seva vetlladora. No obstant, de la mateixa manera que el curs anterior hi van tenir gran incidència les mestres d'anglès i la de biblioteca ja que van ser les qui van iniciar el procés d'inclusió del Jan (en la realització de (76) *les accions per a la inclusió del Jan al seu grup: Som 28, no 27+1*, i a més la mestra d'anglès va buscar la participació del Jan en les activitats curriculars de l'àrea a través del *portfolio (81)*), aquest curs la mestra de l'àrea d'anglès, la de biblioteca i la de visual i plàstica també van ser part implicada i compromesa. Hi va haver, però, un canvi substancial, ja que mentre que el curs anterior van iniciar l'experiència, aquest curs donaven suport a la línia que es perseguia des de la tutoria.

Al final del curs anterior, quan la *comissió d'inclusió* conjuntament amb l'equip directiu van estar planificant aquest curs<sup>934</sup>, una de les principals decisions que es va prendre va ser la selecció de la tutora i de totes les mestres que intervindrien al grup-classe del Jan. La finalitat d'aquesta acció era que, fos l'àrea que fos, la mestra que hi hagués a l'aula estigués predisposada a que el Jan hi estigués i participés. Aquesta acció es va dur a terme concretament per a que aquesta inclusió pogués ser més real, més àmplia, que no es limités només a les hores en què hi havia la tutora a l'aula sinó que el Jan hi pogués estar el màxim d'hores i sobretot perquè l'adaptació de l'entorn i la resposta que s'oferís al Jan fos més global. L'horitzó final perseguit era que la inclusió es fes extensiva a tot el centre, i poder parlar així d'inclusió plena i de participació a la vida de l'escola, que no fos tan sols limitada a l'aula. Enteníem, doncs, que la inclusió no era només cosa de la tutora, sinó que volíem que el plantejament fos el màxim de complet, que fos quelcom que es pogués viure i respirar tot el dia i no només en moments puntuals.

Deixar de banda el que succeïa en aquestes àrees seria esbiaixar la història perquè, a banda de permetre-li al Jan estar més hores a l'aula, justament es tractava d'hores en les quals, degut a les característiques del tipus d'activitats que s'hi duïen a terme, la seva participació era força alta. No només la seva participació era alta sinó que, a més, era diferent de la que solia tenir quan era la tutora qui estava a l'aula. Degut a que en la impartició d'aquestes àrees hi havia franges horàries en les quals dividien el grup-classe en dos, i no es va prendre com a criteri que els integrants d'un mateix equip d'aprenentatge cooperatiu estiguessin en la mateixa part del grup, els equips que tenien formats habitualment es trencaven. Aquest fet suposava, per tant, que el Jan trobés espais on es relacionava amb més companys que els que eren estrictament del seu equip d'aprenentatge cooperatiu.

Aquestes tres professionals van realitzar una important contribució al benestar i inclusió del Jan. La prova d'aquest fet era palpable ja que fos a la classe que fos d'aquestes tres mestres, el Jan sempre hi podia estar molta estona, participant i a gust. Totes tres eren mestres que no solien cridar i que tenien un to de veu agradable, suau i càlid. A banda de les seves característiques i predisposició personal, aquestes mestres generaven un clima d'aula molt distès, cercaven i permetien molt la relació. Així doncs, es tractava d'un clima de l'aula marcat per les concepcions de

---

(933) Àudio 73. MEE I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(934) 83. *Avaluació final amb l'equip directiu i planificació del curs següent.*

les mestres (en relació a allò que volien que succeís a l'aula) i les activitats plantejades. A més, al ser totes mestres integrants del *grup d'inclusió*, la coordinació i coherència estava assegurada. I no només això, sinó que la cohesió entre aquestes mestres era tan important que planificaven, i si convenia, executaven activitats de forma conjunta. L'àrea d'educació artística: visual i plàstica.

La mestra de l'àrea de visual i plàstica d'aquell curs era la Margarida. La Margarida, que formava part de l'equip directiu, del *grup* i la *comissió d'inclusió*, era plenament conscient de la necessitat de realitzar un tipus de treball a l'aula que permetés l'atenció a la diversitat i l'aproximació als temes artístics des de les motivacions i singularitats de cadascun dels infants.

Els companys del Jan tenien molt clar que: *“a plàstica sí que fa el mateix que nosaltres”* (Companys Jan<sup>935</sup>). Els seus companys ho tenien tan clar, i per sort les mestres que l'envoltaven aquell any també. *“Jo entenc que pugui tenir més limitacions que els altres nens però deixar-li un marge de poder dir vam provem coses. Deixa de pensar que el Jan no ho pot fer. Se li ha de deixar un marge de que almenys ho provi. A vegades havíem sentit, és que el Jan no pot fer plàstica, “has provat de donar-li un pinzell?” Per això amb la Glòria ha guanyat tant, perquè li ha deixat aquest marge”* (Mestra Anglès<sup>936</sup>).

Lògicament, la participació del Jan sempre estava supeditada a les professionals que hi hagués a l'aula. És a dir, a que aquestes li oferissin quelcom a fer. *“En canvi a plàstica el Jan també podia fer coses. A les hores de plàstica entre que li posen música i tal sempre està molt tranquil. El que passa és que a mi mai m'havien donat res sinó era jo que m'aixecava i demanava, “i pel Jan?” Un dia em vaig estar parada tota l'estona parada, per veure si la mestra ens ho donava i no em van donar res, quan va acabar de repartir i organitzar els altres va seguir amb un grup”* (MEE<sup>937</sup>). Seure i esperar podia ser una opció molt fàcil però la menys beneficiosa pel Jan.

Hi podia haver moments en els quals la mestra estigués més saturada organitzant la feina dels companys del Jan, però sempre tenia un moment per a ell. Fins i tot, en algunes ocasions, la mestra aprofitava la presència del Jan per fer recordatoris o per iniciar la classe i ressituar a la resta de companys. Per això podien ser habituals frases com *“va, que avui ha vingut el Jan expliquem-li el que estem fent que també ho pugui fer”* (Mestra visual i plàstica<sup>938</sup>). Per fer això la mestra es situava a l'altre pol de la classe, on hi havia la cadira del Jan, i des d'allà iniciava l'activitat. Tots els companys dirigien les mirades en aquella direcció i alguns infants s'acostaven al Jan i amb el material, li explicaven a ell i a la resta de la classe què estaven fent.

Per les característiques del tipus d'activitat hi solia haver molt moviment a l'aula i per tant molta interacció del Jan amb la resta de companys. *“A plàstica que els nens s'aixequen, van a buscar això, van a buscar allò, o jo què sé, a lo millor passen per la taula d'allà al fons i “Jan, hola, com estàs?” i “mira què he fet”. I si passa per allà un altre també “Jan, què fas?”. O sigui que més o menys amb tothom. Clar, ell està més amb el seu grupet, perquè tret de plàstica que potser van a buscar material o això, estan tots assentats”*(Vetlladora Jan 3er<sup>939</sup>).

### L'àrea de llengua estrangera (anglès).

La mestra de l'àrea de llengua estrangera d'aquell curs era la Paula. Per qüestions organitzatives, la Paula no va poder formar part de la *comissió d'inclusió* però en canvi sí que formava part del *grup d'inclusió*. La Paula ja havia estat la mestra d'anglès del grup-classe del Jan també el curs anterior. Tal i com hem vist va ser una de les

---

(935) Àudio 68. Companys J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(936) Àudio 28. Especialista anglès (Primària)\_J/ Entrevista procés i impacte.

(937) Àudio 73. MEE I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(938) Escrit 16. Investigador/Diari de camp 3.

(939) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.



mestres que el curs anterior va dur a terme (76) *les accions per a la inclusió del Jan al seu grup: Som 28, no 27+1*, i a més va buscar la participació del Jan en les activitats curriculars de l'àrea a través del *portfolio (81)*, per tant, coneixia bastant bé el grup. La Paula feia amb aquell grup-classe expressió oral en anglès i també expressió oral en castellà, així doncs, era una de les mestres que hi impartia molta docència a part de la tutora.

En l'àrea d'anglès, la Paula disposava d'hores en les quals tenia el grup-classe sencer i hores en les quals només tenia la meitat del grup. Les hores en les quals solia assistir més el Jan, única i exclusivament per qüestions horàries, era l'hora en què hi havia mig grup. Durant aquestes hores la Paula aprofitava la baixa ràtio per a realitzar activitats més dinàmiques, amb més moviment. La realització d'aquestes activitats però, no era només una qüestió de ràtio sinó que la Paula ho feia per treballar la llengua d'una forma amena, divertida i més funcional, a fi de fomentar un clima de distensió i interrelació entre tots els membres d'aquella meitat de grup i per a procurar la participació de tots els infants incloent-hi el Jan. *“Tenir el Jan a classe et fa replantejar moltes coses. Penses que el tens a una classe i ara s'ha de fer això i no tothom ho aprèn igual ni de la mateixa manera. Allò de cada persona és un món... cada nen és un món i mig. Per tant, t'has d'espavilar per adaptar-te i buscar més recursos. Ell potser no pot aprendre aquestes coses però n'aprèn d'altres, s'ha de buscar coses més pràctiques, coses que el puguin estimular”*(Mestra anglès<sup>940</sup>).

Les activitats que proposava solien ser jocs i dinàmiques en anglès. Però per les característiques d'aquestes permetien que el Jan participés i estigués al grup. No era una participació directament vinculada als continguts de l'àrea (el vocabulari li traduïen al català) però sí que participava de l'activitat i de la relació amb els seus companys. Es tractava de jocs i dinàmiques que a banda de treballar els continguts d'anglès, algunes haguessin pogut formar part de l'àmbit A, ja que les accions que proposaven als infants podien servir per guanyar confiança en l'expressió, lluitar tots junts per un objectiu comú, agafar confiança els uns als altres, el coneixement també corporal, compartir l'espai classe de forma agradable, etc. La Paula usava gairebé sempre l'ampli espai que hi havia al fons de l'aula per poder fer les activitats i que fossin activitats que combinessin la paraula amb el moviment. Aquest fet suposava que el Jan, a banda de poder participar de l'activitat, es sentia més còmode, menys angoixat i per tant també hi pogués estar estones més llargues. *“El Jan necessita moure's. Necessita moviment, se li veu quan es pot moure que està més a gust. (...) Canviar les taules de posició, és fàcil... enretires les taules de la classe i al final hi ha més espai, tant per moure's ell com per moure's tothom. Però és tenir-ne ganes. A més jo com que fèiem classe en aquella part de darrera, quan es cansava molt o es saturava una mica que ja el veies, el posàvem a aquell silló que hi va haver bastant temps i es quedava ben tranquil”*(Mestra anglès<sup>941</sup>).

Un exemple de l'activitat que feien un dia a classe consistia en que, en funció de les paraules en anglès que deia la mestra (colors, animals, etc.), els infants, situats d'empeus i en fila, s'havien de quedar al centre, desplaçar-se a la dreta o a l'esquerra. A l'inici de l'activitat el Jan estava assegut a terra i no volia fer res però al cap d'una estona la Glòria li va demanar al Jordi si el podia ajudar, que així el Jan també hi jugaria. A partir d'aquell moment el Jordi es va situar darrera el Jan i el guiava en el moviment. En aquells instants el Jordi havia d'estar pendent del que anava dient la mestra i de guiar el Jan en les instruccions. El Jordi li anava dient quina era la direcció que havien de prendre i com que el tenia agafat el feia moure a la vegada. Hi havia alguns moments que el Jan s'enfadava i s'intentava deslliurar del Jordi, perquè hi havia un canvi de posició massa brusc i ràpid, és a dir, que el Jan anava a la dreta i el Jordi el tibava a l'esquerra i el Jan es desconcertava. Això no obstant, la gran majoria dels cops el Jan seguia l'activitat, i el contacte amb el Jordi, somrient i amb tranquil·litat. El moviment que generaven aquestes activitats provocaven que fossin quasi tots els infants els que hi interaccionessin tan físicament com oral. *“Els dies que vam estar tant aquí a dalt a classe, podies veure la millora,. Veies que li anava bé tenir tots els nens asseguts al seu voltant i dient-li coses, i ell veia moviment al seu voltant... el que passa és que ve poc, li faria més bé venir, necessita el contacte. Tot i que moltes vegades és una qüestió de salut”*(Mestra anglès<sup>942</sup>). En el desenvolupament

(940) Àudio 28.Especialista anglès (Primària)\_J/ Entrevista procés i impacte.

(941) Àudio 28.Especialista anglès (Primària)\_J/ Entrevista procés i impacte.

(942) Àudio 28.Especialista anglès (Primària)\_J/ Entrevista procés i impacte.

d'aquestes activitats, la Glòria restava a un metre i mig de distància observant què succeïa i pendent de si calia la seva intervenció. “*L’any passat quan venia el Jan i ell s’acostava amb un nen, la Reme ja deia “no, no, no, això no Jan”. Però si encara no sabia què faria ni com reaccionaria que ja li deia que no fes res. La Gloria, molts dies que va pujar, el Jan es va acostar a tots els nens i no passa res. És que si no li deixes provar, no saps com reaccionarà, i encara menys ho aprendrà. Deixa-li un marge i si veus que pessiga o fa alguna cosa que no ha de fer, ja li diràs i el frenaràs que és el que fa la Gloria*”(Mestra anglès<sup>943</sup>). Així com en aquells moments en què el Jan decidia sortir de l’activitat, qui el perseguia i el retornava al lloc de l’activitat era la Glòria. La Glòria i la Paula es sentien a gust juntes a l’aula perquè compartien concepcions al voltant de quin havia de ser el rol de la vetlladora. “*Ha de tenir algú al seu costat. Però quan el nen creix l’has de deixar fer. Que cau, doncs ja s’aixecarà*”(Mestra anglès<sup>944</sup>) “*si cau ja s’aixecarà o ja l’ajudarem, tots els nens cauen*” (Mare Jan<sup>945</sup>). “*Sempre es va amb ai que cau, ai que no sé que... Crec que necessita algú al costat però una mica més de marge de maniobra. Que ell pugui dir això, si o no, per ell mateix també*”(Mestra anglès<sup>946</sup>).

Tal i com hem anat veient la relació amb el seu grup-classe havia canviat molt i per tant aquest fet era palpable a totes les classes. “*Jo veig que els nens des de que ho vam treballar pensen molt amb el Jan perquè quan els dic “porteu això o porteu allò” ells pensen i alguns diuen “i el Jan?”. O per exemple quan fem grups i demano “quants som?”, sempre diuen el número exacte comptant el Jan*”(Mestra anglès<sup>947</sup>). Aquest fet contrasta molt significativament amb el que va succeir el curs anterior quan van fer la dinàmica del *cercle d’amics* (66) en què els infants no sabien ni si hi havien de posar el Jan.

#### L’hora de biblioteca i la relació amb altres professionals del centre.

La mestra de biblioteca d’aquell curs era la Mia. La Mia estava en la mateixa situació que la Paula, el curs anterior va dur a terme (76) *les accions per a la inclusió del Jan al seu grup: Som 28, no 27+1*, i també pels mateixos motius no va poder formar part de la *comissió d’inclusió* però en canvi formava part del *grup d’inclusió*. Aquell curs ja tenia cert bagatge amb el grup-classe del Jan perquè era un grup que havia tingut des de primer. “*Jo els coneixia bastant però al Jan no tant perquè no havia vingut massa. Aquell any va ser el primer que va venir més sovint i molt bé, a la biblioteca hi estava bé, i amb els companys i els contes, hi estava bé*”(Mestra biblioteca<sup>948</sup>).

La Mia, des de sempre, havia cercat que els infants s’entusiasessin per la lectura i pels llibres en general. Amb la seva motivació personal transmetia aquestes sensacions però, a més, jugava amb l’avantatge que la biblioteca era un espai diferent al de sempre, era un espai còmode, acollidor. Aquell era un espai on els infants es situaven i vivien de forma diferent a com ho feien a la classe. Era un espai de recerca, de lectura, un espai distès on poder-se aixecar i moure amb més llibertat. A més, la biblioteca disposava d’un petit espai amb coixins i llibres per a infants de diverses edats. Aquest era un espai ideal per a estar tranquil. Moltes vegades la Glòria, quan el Jan ja estava cansat de l’activitat que estiguessin fent, se l’enduia una estoneta. L’asseia a terra amb els coixins i fullejaven contes. Aquells contes eren diferents als que el Jan sempre mirava a l’USEE o a l’aula. Un dels aspectes més significatius que va succeir en el marc d’aquest espai va ser que quan els companys del Jan ja van anar-hi tenint certa relació, el lloc on estiguessin era indiferent ja que sempre n’estaven pendents. Tot i estar acompanyat per la Glòria, els seus companys s’hi atansaven i li deien coses. Alguns, sense que ningú els ho comentés i/o donés la indicació, s’hi acostaven i s’asseien al seu costat. Li demanaven com estava o agafaven el conte que estiguessin fullejant i li començaven a explicar.

---

(943) Àudio 28.Especialista anglès (Primària)\_J/ Entrevista procés i impacte.

(944) Àudio 28.Especialista anglès (Primària)\_J/ Entrevista procés i impacte.

(945) Àudio 4. Pare i mare Jan\_2/Entrevista inicial.

(946) Àudio 28.Especialista anglès (Primària)\_J/ Entrevista procés i impacte.

(947) Àudio 28.Especialista anglès (Primària)\_J/ Entrevista procés i impacte.

(948) Àudio 59. Mestres projectes J/Entrevista explicació projectes.

*“Ara estan fent uns contes tàctils. Estem en tres grups diferents. (...) Mira, un dia vam decidir fer-ho amb l’Alba. I jo li vaig dir que podríem fer una cosa que, a part de la resta de nens, també en poguessin gaudir el Jan i la Irene i vam fer això. I molt bé. Els hi vam deixar veure’n un parell o tres, els hi vam marcar unes pautes i cada grup va fer la seva historieta. Els hi vam dir que havien de ser contes molt senzills. I el que importava era els dibuixos i la textura dels contes. Van quedar molt bé. Per sant Jordi tot i que hi ha alguns que no el tenen acabats, els que estaven els vam exposar a baix”*(Mestra biblioteca<sup>949</sup>). *“A mi a la biblioteca m’ajuda a vegades. Amb un conte tàctil i hem de fer un gran rusc amb plastilina. Ell m’ajuda a aplastar la plastilina, i l’enganxem junts. Mira, va al meu grup de biblio i ara fa molts dies que no venia i vam portar palla per enganxar al conte tàctil. El Rodolf va posar la cola i la Glòria anava ajudant al Jan a enganxar la palla. La Mia ens diu que hi posem molta cola perquè si molta gent ho toca de seguida caurà tot”*(Companys Jan<sup>950</sup>).

Tal i com dèiem la fita que perseguíem era la inclusió a nivell de centre. Globalment, de les professionals que envoltaven al Jan a l’aula, la tutora, la vetlladora i les mestres de les àrees que hem anat veient van ser les principals protagonistes<sup>951</sup>. Lògicament, acompanyades del fet que es comencessin a qüestionar determinades pràctiques, el suport de l’equip directiu, engegar processos de formació-assessorament vinculats a la inclusió i la participació de membres de la universitat realitzant recerca al voltant del Jan i la Irene. Gràcies a tot això es va generar molt més debat. Van passar a ser infants visibles a l’escola quan durant molts anys havien passat desapercebuts. Se’n parlava i per tant hi va haver alguns mestres que en van prendre consciència i van començar a canviar la seva mirada. Però, a banda de tot aquest moviment generat, també hi havia altres professionals a l’escola que amb el seu granet de sorra contribuïen dia a dia a la inclusió del Jan i la Irene al centre.

A la recepció de l’escola, hi havia la Mariona, una senyora d’edat avançada amb un caràcter molt entranyable que feia la seva contribució a la inclusió del Jan a l’escola. La Mariona des dels primers dies que el Jan va estar escolaritzat en aquella escola hi va tenir una deferència especial. No hi havia dia que quan el Jan arribava a l’escola ella no sortís de la porteria per saludar-lo i dir-li algunes coses, sempre parlant-li amb tranquil·litat, oralitzant-li tot, amb un tracte respectuós. Mai es va tirar enrere per les característiques de l’infant, sinó que al contrari, sortia com a donar-li la benvinguda a l’escola, un primer acolliment. Hi havia ocasions en les quals pares i mares que esperaven la sortida dels infants s’ho miraven estranyats però al mateix temps veien com ella s’hi relacionava de forma normalitzada, tractant-lo sempre com un infant més. A més, en les ocasions que la Mariona anava a fer algunes classes a l’aula del Jan transmetia el mateix.

El mateix succeïa amb les cuineres de l’escola. A banda del fet que la cuina, possiblement per resultar-li un lloc familiar (estructura, olor, etc.), ja era un lloc on el Jan se sentia còmode, el tracte que havia rebut sempre per part d’aquestes professionals, tant quan hi anava sol com quan hi havia la resta d’infants al davant, era un tracte molt proper.

#### 116. La coordinació amb el CEE.

---

El fet que en l’escola hi hagués un infant amb l’escolarització compartida amb un CEE era una situació totalment nova per a tothom. Per tant, calia organitzar de nou, des de zero, una forma de funcionament i coordinació. Aquesta situació era viscuda, a l’inici, per les professionals de l’escola amb certa ambivalència. Per un cantó, que el Jan anés al CEE els semblava un pas endarrere en la seva inclusió, però, al mateix temps, també els semblava com a escola i com a professionals una oportunitat d’entrar en contacte amb una realitat nova que els podia aportar un

---

(949) Àudio 59. Mestres projectes J/Entrevista explicació projectes.

(950) Àudio 21. Companys\_J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(951) A banda de la Psicopedagoga de l’escola i la Coordinadora pedagògica que sempre van estar pendents d’oferir tot tipus de suports al procés.

ampli camp de coneixement, més respostes a les preguntes i inquietuds que tenien i poder així oferir una millor resposta al Jan (les mestres que envoltaven al Jan sempre tenien la sensació de no saber-ne prou a l'hora d'atendre les seves necessitats).

L'organigrama de coordinació que es va establir amb les professionals del CEE va venir marcat per quatre situacions que l'afavorien. En primer lloc, tots els qui envoltàvem al Jan sabíem de la necessitat de garantir la millora de la seva situació vital. En segon lloc, tots valoràvem molt positivament el fet que d'aquesta manera hi hauria molts més ulls observant el Jan des de diferents perspectives i espais, i que això seria positiu per a tothom i en tots els sentits. En tercer lloc, pel fet que aquell CEE tenia preestablert com a norma fer l'acompanyament a les escoles ordinàries amb les quals compartia alumnes. A més, volien ser un suport a l'escola ordinària perquè era un CEE que entenia l'educació des de l'òptica de la inclusió. I finalment, en quart lloc, perquè tant la coordinadora pedagògica com la psicopedagoga de l'escola posaven sobre la taula una actitud molt voluntariosa i d'humilitat. Entenien aquesta situació com una oportunitat d'aprenentatge. La Nora (coordinadora pedagògica) i la Maria (psicopedagoga) formaven un tàndem molt compacte per a establir aquesta línia de coordinació. A banda de la seva implicació personal, la Nora estava molt motivada sempre per a aprendre i reflexionar al voltant de com organitzar l'aula i els materials per a poder oferir cada vegada més oportunitats d'aprenentatge a tots els infants. I la Maria tenia més coneixement d'aspectes psicològics i de desenvolupament. Així doncs, quan visitaven el CEE o duien a terme les trobades amb les professionals, totes dues abordaven el tema des de la seva perspectiva més propera. Ja des de la primera reunió que van realitzar es va crear una molt bona comunió i entesa entre les professionals de les dues escoles. Des de l'escola del Jan valoraven molt positivament tant aquesta possibilitat de coordinació com la predisposició de les professionals del CEE i en aquest mateix sentit les mestres del CEE que treballaven amb el Jan afirmaven que *“és molt fàcil treballar amb la gent de l'escola del Jan perquè sempre tenen molt bona predisposició. Se'ls notava que en tenien moltes ganes. Nosaltres tornàvem super contentes, molt”*(MEE CEE<sup>952</sup>).

Un altre aspecte significatiu a tenir present era la coordinació interna en el marc de l'escola del Jan. Calia que el fruit d'aquestes trobades s'estengués a totes les persones que envoltaven el Jan. Quan es realitzaven les trobades amb les professionals del CEE, sempre s'intentava que hi poguessin assistir el màxim de persones que envoltaven el Jan (tutora, vetlladora, MEE, etc.) per tal de compartir el màxim de visions i poder oferir respostes ajustades i coherents. Això no obstant, si aquest fet no era possible, disposàvem per a aquesta coordinació de la Nora i la Maria. La Nora i la Maria eren membres tant del *grup* com de la *comissió d'inclusió*. Aquest fet garantia que després de les trobades hi hauria dues encarregades de fer arribar tota aquesta informació a la resta dels membres i garantir que tots tinguessin el màxim possible d'eines per a procurar generar respostes adequades i creatives.

Un dels motius pels quals no podien assistir a aquestes trobades totes les persones que treballaven amb el Jan a la seva escola era el fet que a vegades es realitzaven en les instal·lacions del CEE. Aquestes trobades alternaven seu per tal d'equilibrar la mobilitat i no derivar tota la càrrega de desplaçaments sobre una mateixa escola.

Les finalitats d'aquestes trobades sempre eren les mateixes: realitzar un intercanvi amb un caràcter formatiu, coordinar-se per a mantenir una línia coherent de resposta i prendre acords per a noves accions (o accions anteriors que haguessin estat revisades). Aquestes trobades entre les professionals dels dos centres sempre tenien un mateix format o contingut. Es podia només debatre o bé, com que es podien fer en un centre o a l'altre, es podia veure espais i/o materials. En aquestes sessions, de forma organitzada, totes les persones que envoltaven al Jan podien compartir els diferents aspectes a tractar. Les professionals de les dues escoles s'adonaven que es trobaven en situacions semblants, tot i que en ocasions també diferents. Les mestres de l'escola del Jan valoraven molt aprendre com les professionals del CEE reaccionaven a determinades situacions i aquestes valoraven molt l'ampli coneixement que en tenien les mestres que havien estat més hores amb el Jan a l'escola. Era un espai de trobada on s'exposava, s'interlocutava, s'hipotitzava, es proposava, etc. Es compartia coneixement i dubtes i s'intentava proposar respostes. Per a cadascun dels aspectes que es tractava normalment es prenia algun acord

---

(952) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

i s'intentava unificar criteris. *“A nivell de comunicació vam establir quins eren els objectes referents que fariem servir. L'aigua, la sorra pel pati, el paper de water pel water i el tupper per l'esmorzar. Però vam veure que potser eren masses coses i vam decidir començar per l'aigua i estem amb això”*(MEE CEE<sup>953</sup>). En aquesta direcció un dels acords presos en una de les trobades va ser: *“donarem als pares unes imatges dels símbols que treballem amb el Jan per comunicar-nos, més, prou,... d'aquesta manera tant a l'escola com a casa es treballaran els mateixos i tots anirem a la una”*(MEE CEE<sup>954</sup>).

En aquestes trobades de coordinació, les professionals de l'escola del Jan no només van tenir l'oportunitat d'aprendre i intercanviar moltes coses sinó que també els va resultar una oportunitat per ordenar moltes de les coses que ja feien i donar més sentit o completar algunes de les quals havien iniciat feia poc. La bona experiència viscuda amb el CEE, la intenció de donar una resposta el màxim de completa i ajustada al Jan, i la voluntat de situar l'escola encaminada cap a horitzons més inclusius va fer revifar la necessitat formativa de les professionals que se n'encarregaven. Aquestes van començar a buscar respostes a tots els fronts possibles. Calia anar tenint cada vegada més contacte amb el màxim d'especialistes i experiències possibles, i en la mesura del possible anar establint xarxa entre totes les persones que intervenien a la vida del Jan. En aquesta direcció, comptaven amb el suport de la Universitat, del CEE, plantejaven cursos de formació al CRP, es planificaven sortides a altres centres (especials o ordinaris) per conèixer diferents formes de treballar, van realitzar trobades formatives amb una de les professionals del CDIAP, etc.

En relació a la coordinació amb el CEE hi va haver algunes situacions que van canviar perquè el panorama del curs següent va ser diferent. Degut al fet que el curs present ja s'havien realitzat diverses trobades i al fet que el curs següent el Jan només va assistir al CEE un dia a la setmana, la coordinació entre l'escola ordinària i l'especial també va canviar. Establerts els ponts de coordinació bàsics durant el primer any, durant el segon només hi va haver una trobada presencial a l'inici de curs. Amb tot, l'interès per mantenir aquesta relació seguia igual de viu. *“Va venir molta gent perquè volien conèixer l'escola. I tenien moltes ganes d'aprendre perquè veien coses i demanaven per què servia. Realment és el tarannà d'aquesta escola. Nosaltres valorem molt aquest interès de que vulguin venir i visitar l'escola perquè això pel Jan és molt bo, que hi hagi la gent del seu voltant que s'interessa”*(MEE CEE<sup>955</sup>). La resta de coordinacions durant el segon any van ser via email. Tot i que això va suposar un cert canvi en el format, el contacte va seguir sent constant.

#### 117. La vida del Jan al CEE.

---

Tal i com hem vist, degut a la situació que s'havia generat durant tot el curs anterior, aquest any el Jan havia començat l'escolarització compartida amb el CEE. El Jan assistia dos cops per setmana al CEE, els dimarts i els divendres. Es tractava d'una escolarització compartida un tant singular perquè el Jan només assistia al CEE dos cops per setmana, però sobretot pel fet que el curs següent (2009-2010) degut a diverses circumstàncies coincidents, el Jan va seguir una tendència contrària a la que succeeix habitualment amb els infants que comencen l'escolarització compartida amb el CEE. El curs següent, en comptes d'anar els mateixos dies al CEE o un nombre més elevat, hi va anar menys, només un dia a la setmana. Els motius pels quals es va donar aquesta situació van ser diversos. En primer lloc, perquè en l'experiència que es va anar vivint durant aquell curs, tant la família com les mestres del CEE, van constatar que no podia realitzar un gran aprofitament del servei de la piscina, que era un dels atractius que tenia per la seva família. En segon lloc, un altre dels motius d'aquest canvi va ser la millora de la vida del Jan a l'escola ordinària. Durant aquest curs s'havien pal·liat en gran mesura tots els factors que havien abocat la seva família a escolaritzar-lo en paral·lel en el CEE. La nova situació del Jan a l'escola ordinària i a la seva vida fora de l'escola va provocar un gir de cent vuitanta graus en la perspectiva i expectatives dels pares, el Jan estava molt

---

(953) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

(954) Àudio 187. Comissió d'inclusió i MEE CEE/Reunió coordinació.

(955) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

millor. El salt qualitatiu que el Jan va viure durant aquest curs va condicionar molt l'experiència que va viure al CEE. Els beneficis que treia d'una escola es traspassaven a l'altra i a l'inrevés també, *“ha canviat molt de com va entrar; està molt millor”* (MEE CEE<sup>956</sup>).

El darrer factor que va tenir molt pes pel canvi en l'escolarització compartida del Jan el curs següent va ser la distància entre la seva llar i el CEE. El Jan s'havia de desplaçar cinquanta-quatre quilòmetres des de casa seva i això va dificultar tant l'adaptació els primers dies de curs com el desenvolupament de tota l'experiència, com la freqüència d'assistència al centre. *“El primer any per ell devia ser dur. A part venia dos dies separats entre setmana. Tant moviment un dia aquí un altre allà, cap de setmana... és que està a 54km!”* (MEE CEE<sup>957</sup>). Van provar diferents fórmules per a desplaçar-se, taxi, autobús, però cap va acabar de convèncer a la família que optava moltes vegades per anar-lo a portar i a recollir. No era només una qüestió d'adaptació als horaris sinó que també hi influïa la baixa autonomia que tenia el Jan per a alguns aspectes. *“Moltes vegades el porten els pares perquè havien comentat que si moltes vegades feia calor, igualment arribava amb jaqueta. Aquestes petites coses. A més, trigava més a arribar i la mare es queixava de que arribava molt tard a casa i normalment el venia a buscar. És que tant el taxi com el bus fan altres parades”*(MEE CEE<sup>958</sup>). Un altre aspecte relacionat amb aquest i que era molt significatiu també era l'estat d'esgotament amb el qual el Jan arribava a l'escola o tornava d'aquesta, fet que condicionava la seva forma de ser. *“Arribava desfet”* (Mare Jan<sup>959</sup>).

Tot i que els motius que van generar que el Jan anés menys al CEE el curs següent ja ens han donat certes pistes de com va ser aquesta experiència, és interessant conèixer més a fons com va ser la seva vida al CEE durant aquest curs.

Estretament vinculada a les seves característiques físiques i al seu estat de salut, l'assistència del Jan al CEE va ser molt irregular. Aquest fet, com d'altres, coincidia amb el que es trobaven a l'escola ordinària però amb l'afegit de la càrrega del llarg desplaçament. *“Aquest curs ha faltat molt. Ha vingut menys d'un 50%. També entens els pares que prioritzin la salut però sap greu perquè et queda la sensació de que podríem fer molt més. Sí que és veritat que els dies que ha vingut que no està bé, no hem pogut fer gaire res. Si ell no està en bon estat de salut és molt diferent el treball que es pot fer que quan ell està bé. Això ja ho vèiem només d'arribar. Ja vèiem si el Jan passarà un bon dia o no. Hi ha dies que ja arriba corrent, rient, donant voltes... i dius que avui serà un bon dia. Però n'hi ha que ja ve tot moix, que potser ja ha fet la crisi al taxi...”*(MEE CEE<sup>960</sup>). Així doncs, tant la freqüència d'assistència com l'estat físic i emocional en què es trobés el Jan condicionaven molt el treball que es podia fer amb ell a l'escola. *“És poc treballable. Quan ve a primera hora ell ja agafa la rutina i el dia va bé. El dia que et ve a mig matí, que ha fet la crisi que s'ha adormit, ja veus que ell no va bé. Nosaltres valorem molt que vingui a primera hora. I els pares també ho veuen. Si veuen que ja no va bé de bon matí ja no el porten”*(MEE CEE<sup>961</sup>). Aquest fet, com d'altres, eren coincidents en les dues escoles on el Jan anava.

Curiosament tant al CEE com a l'ordinari es trobaven en situacions molt paral·leles en relació a la vida del Jan a l'escola i la possibilitat d'oferir-li resposta. Una d'aquestes situacions (tot i ser el principal motiu a l'hora d'escollir el dia que el Jan aniria al CEE), va ser la impossibilitat de les dues escoles per oferir-li el servei de piscina. Quan el Jan va començar a anar a la piscina amb els companys del CEE, va fer algunes crisis. Per qüestions de seguretat i normativa oferir-li aquest servei va acabar sent impossible (a diferència del que s'imaginaven prèviament). A més, el Jan necessitava d'una professional constantment al seu costat i no vivia massa bé el caos organitzatiu que aquesta activitat li suposava (el desplaçament fins a les instal·lacions, els canvis de roba, moviment de moltes

---

(956) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

(957) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

(958) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

(959) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(960) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

(961) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

persones, etc.). “Recordo que ens va fer una crisi quan hi anàvem amb l'autobús. I llavors ens quedava adormit, perquè una vegada ha tingut la crisi dorm com mitja hora, necessita recuperar-se. I si li passa a l'aigua és perillós. De totes maneres a ell posar-se a l'aigua no se si li agradava, es posava molt tens, no es relaxava. Això que no el deixaves anar ni un sol moment. També va coincidir que va ser l'any que érem molts nens amb un espai molt petit de piscina, llavors jo crec que també s'atabalava molt. Molts sorolls, esquitxos, nens que es tiraven”(MEE CEE<sup>962</sup>). Així doncs, als pocs dies d'anar a la piscina ja es va decidir que no hi tornés a anar, “i es quedava aquí (CEE). I llavors, clar, ja no era tan positiu perquè es quedava amb un grup que tampoc era de la mateixa edat, i no hi havia sempre el mateix grup perquè no es queden els mateixos sempre, no hi ha una constància perquè n'hi ha que estan malalts, altres que s'han deixat la bossa... Es quedava amb la psicomotricista. Feia activitats tipus relaxació. Els pares ho van veure molt bé. Un cop vam explicar la problemàtica, ells van veure que era correcte el que els hi dèiem”(MEE CEE<sup>963</sup>).

Una altra situació coincident a les dues escoles, era que el Jan desconcertava a totes les professionals que l'envoltaven. Tenia unes característiques molt singulars, i el seu estat físic era quelcom que condicionava molt a totes les professionals que se li acostaven, fossin d'una escola o de l'altra. Les mestres del CEE explicaven que “s'ha de vigilar molt perquè en qualsevol moment li ve una crisi i et cau, per tant nosaltres intentem portar-lo bastant agafat de la mà per no córrer tant el risc. Clar, tornar el nen amb un trauc... a vegades passa a casa però com a responsabilitat teva no goses. Potser el deixem més sol a fora sabent que hi ha herba i que si cau sembla que no s'ha de fer tan mal perquè no hi ha taules, cadires... Al lavabo ens ha arribat a caure en un banc que hi ha quan li ve la crisi. Ara no ens la juguem perquè en qualsevol moment li pot venir la crisi”(MEE CEE<sup>964</sup>). En aquesta mateixa direcció, la vetlladora de la seva escola que el Jan va tenir a primer explicava que “aquí a vegades em passava, la por aquesta de pensar que hauríem de tenir una infermera. Amb la Irene i el Jan hi va haver algun dia que estaven més enllà que no pas aquí. Aquests dos realment estan molt afectats físicament parlant. És que jo no ho he vist mai més. Les crisis epilèptiques que havia vist aquí mai més n'he vist” (Vetlladora Jan P5/1er<sup>965</sup>). Aquestes coincidències en certa manera van servir per desmitificar una mica el CEE, tant per la família del Jan com per les professionals de la seva escola. Tot i que ambdues valoraven molt positivament el CEE (el treball de les professionals i la gran predisposició per a la coordinació) van prendre consciència que tampoc era la panacea. Des de la família i l'escola ordinària sempre havien tingut la imatge que al CEE eren molt més especialistes, que sabrien donar resposta a totes les situacions, que tindrien molts recursos i materials i que les respostes i progressos del Jan serien molt més instantanis. “És una mica el mateix. Jo crec que una mica els mestres d'EE no saben com tractar-lo. És que aquest nen és complicat, és molt complicat...jo, al principi, pensava al anar al CEE, bueno allà els mestres, escolta, tots són nens així per tant sabran què fer... Doncs no tant com pensava. He notat que no... que també els està costant una mica, no poden saber com reaccionarà... fins que no el coneguim una mica...”(Mare Jan<sup>966</sup>). “Imaginava que com que és un CEE vulguis que no els professionals sabran què fer, et sabran què dir, et diran fes això, lo altre...i vas allà i veus que van tan perduts com nosaltres”(Coordinadora pedagògica<sup>967</sup>). “Jo també he tingut aquesta sensació. Un dia el vam deixar a la tarda i al cap d'una estona ja ens van trucar a veure si li havien de donar el medicament o què havien de fer... semblaria que les crisis ha de ser una cosa que no els ha d'espantar, no? Sigui una escola o una altra quan els dius que aquest nen et fa crisis tots et demanen, i què hem de fer? Ara, també hi ha coses que es viuen diferents, perquè hi vaig anar l'altre dia (al CEE) a deixar uns papers i vaig sentir un nen també que cridava d'una manera...! i estona i estona... com a les pel·lícules que ensenyaven els manicomis d'abans que la gent cridava... però allà sembla com més normal, ningú s'atabala per això, aquí sembla que això et desmunta el dia”(Mare Jan<sup>968</sup>). “En una aula ordinària qualsevol moviment del Jan és una distorsió. Aquí no para de fer soroll. Per tant, en un moment donat el Jan està fent un soroll que a l'escola ordinària

(962) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

(963) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

(964) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

(965) Àudio 47. Vetlladora P5, 1er\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

(966) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(967) Àudio 144. Coordinació comissió inclusió/Sessió de treball.

(968) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

diries, què passa? I en canvi aquí com que tots fan el seu sorollet, no distorsiona, és un ambient diferent”(MEE CEE<sup>969</sup>). Té aquestes cosetes que està bé però amb d'altres és molt semblant a l'escola d'aquí. Que no vull dir que no estigui bé el CEE eh!, perquè a veure està molt bé i n'estem molt contents, i suposo que hi ha pares que sort en tenen perquè si tens una escola que no té una bona acollida i una bona estructura sort n'hi ha perquè sinó aquests nens s'haurien d'estar a casa. Però no sé... per exemple una cosa que he notat, és que crec que entre ells també haurien de tenir més contacte. Quan vaig a buscar el Jan, a l'hora de marxar, a vegades li faig donar la mà amb algun company que té per allà i els costa. En canvi ara aquí des de que s'ha fet tot aquest treball, el Cintet l'agafa pel braç i va Jan anem i crec que el contacte físic ajuda molt trencar barreres. I el Cintet que és bastant tímid i molt calladet, que no és que tingui molt “desparpajo”, al principi jo crec fins i tot que li feia certa por, l'intimidava i ara ja ha vist que no passa res. I la Nínive m'ho explicava que el Cintet que és un nen que al principi li feia molt respecte doncs un dia que van anar d'excursió, mentre els altres corrien doncs ell l'agafava i se l'emportava a veure els estruços...que és important aquest contacte perquè es perdin les pors tots, els uns als altres. I s'eliminïn tabús i coses que no tenen cap sentit de ser. Però clar això és un recurs que no depèn dels pares. Que el nostre fill estigui amb nens, que els nens el vulguin, l'acceptin, l'agafin, el toquin, això s'ha de treballar i ho ha de fer l'escola” (Mare Jan<sup>970</sup>).

En el seu dia a dia al CEE el Jan estava ubicat en un grup-classe. Un grup-classe en el qual el criteri d'agrupament era l'edat cronològica. “El que ens hem trobat és que com que el Jan només ve un dia o dos, és difícil per ells fer-lo company. A l'altra escola com que el veuen més dies suposo que no és tan complicat. Tot i això, sempre que passem llista, si no ha vingut, els hi expliquem que no ha vingut perquè és a l'altra escola, i el tenen en compte. Però quan el tenen aquí no s'hi tiren a sobre. Sí que li aniran a dir coses o li oferiran coses però... no és el mateix. A més, ell els tolera. Té moments de tot però si que els tolera”(MEE CEE<sup>971</sup>). “No sé si els coneixia gaire els seus companys de classe. N'hi havia dos que sí, que quan em veien ja m'assenyalaven on era el Jan quan l'anava a buscar”(Mare Jan<sup>972</sup>). Fos com fos la realitat és que el Jan no estava malament en el CEE, s'hi sentia acollit i no mostrava actituds de rebuig massa significatives. “No, si pel que diuen està bé al CEE però el tema és que la compartida no ha funcionat com ens pensàvem. Triar per triar crec que el Jan li agrada molt estar a l'aula i es quedaria a l'aula. A l'USEE no, perquè li falten els nens i a l'especial si pogués fer coses com teràpia d'animals, ... perfecte, però si la idea és posar-lo a dins d'una classe i fer coses semblants a l'ordinària, per això ja ve a l'ordinària. Tot i que hi ha coses que a l'especial és més fàcil que pugui fer perquè allà pot fer piscina, cosa que aquí és molt complicat que la faci, opcions com equinoteràpia o musicoteràpia que aquí és complicat. Però si ha d'anar allà, fer no sé quants quilòmetres, i fer el mateix, doncs que es quedi aquí. Clar al CEE ja ens ho van dir, que la relació que havia establert amb els seus companys era zero. O sigui, interacció, zero. Això et fa pensar...” (Tutora Jan, 3er<sup>973</sup>). “Si un dels motius pel que el van portar allà era que tingués una relació amb companys de la seva edat i amb les seves mateixes característiques i la interacció va ser zero, penses quin sentit té? Vas al CEE i trobes nens que també tenen discapacitat. Clar, aquí els nens li donen molt estímul. Jo penso que el fet de venir aquí el socialitza més que mai a la societat en la que està vivint que no és el CEE, és el que està vivint aquí a l'escola a la ciutat. És l'escola, és l'escola de música, són els escoltes. Això els pares també ho valoren molt. Que pugui fer una vida normal aquí i a casa” (Psicopedagoga escola<sup>974</sup>).

Quan el Jan estava al CEE es trobava amb les mateixes àrees que podia cursar a la seva escola, amb algunes modificacions i/o variacions, però les mateixes. Feia piscina (fins que va deixar d'anar-hi), les àrees més instrumentals (a l'àrea de llengua feia llengua al matí i logopèdia a la tarda), música, estimulació visual amb sons, massatges i jocs d'interacció, etc. Pel que fa a la seva participació en les diferents àrees, des del centre es procurava que fossin

---

(969) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

(970) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(971) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

(972) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(973) Àudio 38. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(974) Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.



classes poc directives. És a dir, que es procurava traspassar l'activitat als infants en comptes que fos la mestra qui portés tot el pes de l'activitat. *“Fem coses molt visuals que li puguin cridar l'atenció. Plastilina, enganxar plastilina, enganxar trossos de paper de color, traç amb pintura, línies amb pintura, sobretot el respecte del material que treballem. Que mirin i que observin el que fan i que no ho espatllin. Que vagin participant cada cop més. I veus que va experimentant, pots ser picarà o ho tirarà a terra però és la seva manera d'experimentar. Ell el material, la veritat és que experimenta molt, ell si ho té a davant ho remena però no ho fa com ho ha de fer. Per tant, quan li fem fer el treball has d'estar amb ell perquè ho faci. Si es mostra predisposat, li agafes la mà. És molt suport físic que li has de donar. Però clar, tampoc estem tota l'estona a sobre perquè és un grup molt nombrós i cap treballa sol, aleshores cinc minuts amb un, cinc amb l'altre. El que fem moltes vegades és treballar amb grup. Per exemple en el cas de plàstica que ho fem entre tots. Fer una cosa per tots perquè si ho has de fer una per cada un és molt complicat”*(MEE CEE<sup>975</sup>). *“Sí que és veritat que ho fan d'una altra manera. Clar, aquí a l'escola, un nen discapacitat s'ha d'adaptar i és com que és ell que s'ha d'adaptar”* (Vetlladora Jan 3er<sup>976</sup>).

El Jan estava content quan realitzava determinades activitats però els seus temps de concentració no eren molt extensos. *“Quan el plantejament de l'activitat o el que sigui que li fan fer és avorrit també ho fa saber, llavors és quan s'aixeca, ja estic cansat. Jo crec que el aixecar-se és la seva manera de dir ja en tinc prou. Allà al CEE també ho veus que si hi ha massa desordre, massa crits o els nens estan massa esvalotats també veus que tampoc hi està a gust. Si hi ha música sí perquè tothom està més tranquil, però si veus que criden i es tiren per terra tampoc s'hi sent prou bé”*(Mare Jan<sup>977</sup>). *“El que més ens distorsiona a nosaltres és l'agressió cap a nosaltres o cap a ell mateix. Jo el que m'he trobat més és que quan ja no vol treballar més, quan s'ha agoviat llavors se m'acosta i em clava les ungles. A partir de l'esgarrapada no fa res més. És la forma de dir prou”*(MEE CEE<sup>978</sup>). Pel que fa a la interacció amb els companys, *“intentar també que quan fa la tasca observi com ho fan els altres. D'aquesta manera també s'adonen que hi ha altres persones i no només ells i que aprenguin a respectar els materials i als altres. Després li mirem què fa el company. Les estones d'espera, que les sàpiguen respectar perquè també els hi costa. Clar, quan surten a fora moltes vegades els pares es queixen de que quan anem a comprar s'esveren, no saben esperar-se”*(MEE CEE<sup>979</sup>).

Amb el pas dels dies el Jan va anar canviant, va realitzar algunes evolucions en alguns aspectes concrets. Lògicament aquestes evolucions estaven estretament vinculades també als canvis (per tal que ell estigués millor) que s'havien realitzat al llarg de tot el curs a l'escola ordinària. Es tractava d'evolucions directament proporcionals, dos processos paral·lels que es complementaven. No va ser ni un treball fàcil ni ràpid però mica a mica la situació vital del Jan va anar millorant.

L'entrada al CEE li va costar una mica, lògicament es tractava d'un entorn completament nou i diferent, en el qual es podia sentir desprotegit, estrany, insegur. *“Abans era com molt rebuig amb tot. Recordo que l'havíem hagut de posar a una altra taula per distanciar perquè esgarrapava. Fins i tot amb nosaltres quan l'anàvem a buscar no dubtava en deixar-nos les ungles marcades. Al principi tot era esgarrapades, qualsevol contacte, cadires que cauen a terra, crits. A part, nosaltres també tenim una manera de fer que tota cosa que fan bé fem elogis i crits i al principi no ho sabíem que això l'empipava”*(MEE CEE<sup>980</sup>). Però a mesura que va anar avançant el curs hi va haver una evolució important. *“Ara cada cop ho ha anat acceptant millor. Bé, li molestarà el soroll de la cadira a terra o aquests sorolls més agressius però està més tranquil. Controlar-lo l'has de controlar molt perquè ell està assegut aquí i té un company aquí al costat, i a aquest company li agrada molt cridar i xerrar. Doncs l'altre dia, ell feia així però no li acabava de fer l'agressió volent dir que m'estàs empipant i para d'empipar-me, els avisa”*<sup>981</sup>.

---

(975) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

(976) Àudio 42. Vetlladora 3er i 4rt J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(977) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(978) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

(979) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

(980) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

(981) Aquest fet és un clar exemple de com el que li havien ensenyat els seus companys de l'escola ordinària després es veia reflectit també al CEE. Els seus

No li acabava de fer l'agressió, se'l mirava a la cara. L'agressió també ha baixat molt. També l'agressió cap a ell mateix, la reacció de mossegar-se també ha baixat molt. Aquest any, només un dia que estava molt irritable, però en general està més tranquil. Abans fins i tot quan entrava a l'aula necessitava cinc minuts per seure. Feia com un ritual de donar voltes i voltes i ara no. Si l'acompanyes a la cadira ja seu de seguida. Suposo que és el anar agafant seguretat en quant a la previsió perquè ara ja sap què ve a fer aquí o què va a fer allà. Al principi era tot molt més defensa a veure què passa aquí”(MEE CEE<sup>982</sup>).

Un altre aspecte molt destacable va ser que amb el pas dels dies, cada vegada es mostrava molt més connectat amb el món exterior i molt més autònom. “L'altre dia va baixar ell sol al lavabo, ens vam quedar parades. Si, si. Estava allà assentat i li vam dir “va Jan anem al lavabo” i es va aixecar i va venir. No ho havia fet mai. És que abans no feia ni contacte. Tu podies dir va Jan i ni et mirava, estava absent, o cridava. També havia cridat molt. El primer any vam haver de sortir de l'escola per calmar-lo perquè es va descontrolar molt però aquest any no. Ara està molt content, sí que crida i riu però a la que li dius seiem a la taula, es controla molt bé. I algunes estones que veus que s'aixeca de la cadira i li dius que encara toca seure perquè estem treballant, ell ho entén i de seguida torna a seure. Algun cop fa resistència però ara accepta molt més. Abans li havies de dir deu cops i ara amb dos o tres cops ho fa”(MEE CEE<sup>983</sup>).

Així doncs, entre una escola i l'altra van aconseguir que el Jan estigués cada vegada més bé i es sentís més a gust. Les dues escoles hi van posar el seu granet de sorra. “per compartir, per la relació amb els companys, amb la gent del seu poble, per la interacció sobretot és millor l'ordinària”(MEE CEE<sup>984</sup>). “En això penso que l'han ajudat molt els seus companys (ordinària). Que és el que nosaltres també buscàvem al CEE perquè aquí no tenia relació abans de tot el treball que heu fet. Però que passa allà (CEE), passa que tots van bastant a la seva bola”(Mare Jan<sup>985</sup>). “Clar, són tots amb característiques molt diferents unes dificultats molt diferents entre ells. Però aquí ha disposat més d'aquestes necessitats d'estimulació, comunicació, tenir una logopeda, estimulació visual sensorial que això també li són molt útils. Entre tots li podem donar molt”(MEE CEE<sup>986</sup>).

*La imaginació és més important que el coneixement.  
El coneixement és limitat. La imaginació envolta el món.  
Albert Einstein*

## 118. La caputxeta vermella.

---

### La gran troballa.

Passat un mes de la finalització d'uns projectes frustrats (106) i analitzant la situació que el Jan vivia, seguíem amb la necessitat de fer activitats per a procurar facilitar la seva participació activa en allò que es dugués a terme a la seva aula (ja duia massa dies sense participar i calia replantejar el que es feia perquè la seva presència ho demanava). Des de la comissió d'inclusió n'èrem conscients i a més la seva tutora i la vetlladora manifestaven que la situació els provocava cert malestar. Calia un projecte que ens facilités la participació del Jan, un projecte que es pogués realitzar d'una forma més continuada, almenys un cop per setmana.

---

companys li havien insistit moltíssimes vegades en que no els podia agredir.

(982) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

(983) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

(984) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

(985) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(986) Àudio 80. Tutores Jan CEE/Entrevista procés escolaritat al centre.

Després de l'experiència dels *projectes frustrats* i les dificultats viscudes, des de la *comissió d'inclusió*, ens vam decantar per dur a terme una experiència amb un format una mica més reduït. Volíem aplicar una *estructura complexa* que ens permetés transformar el suficient el treball de l'aula per a que el Jan també hi pogués participar. La prioritat era que es duigués a terme a la classe del Jan perquè era en aquesta aula on se'n veia de forma més significativa la necessitat. Però amb la voluntat de coordinació i per a evitar malentesos entre mestres o que pogués ser viscut com a injustícia<sup>987</sup>, es va proposar que es portés a terme de forma paral·lela als dos tercers.

En aquest cas va ser més factible (que en el *projecte frustrat*) per la bona predisposició que va mostrar la paral·lela de la Nínive (la Tània) que va acollir la proposta amb un cert respecte però també amb empena. Cal remarcar que el que perseguíem era organitzar l'aula a través d'una *estructura complexa*, i la base que inspirava tota l'experiència eren els *projectes de l'emoció de conèixer i el desig d'existir*.

En aquest nou cas després d'hores de debat en el marc de la *comissió d'inclusió* ens vam decantar pel *projecte de la caputxeta vermella*. Aquest projecte va sorgir d'una barreja de projectes que vaig poder seguir a Itàlia i que sempre compartia com a referent amb les mestres del *grup* i de la *comissió d'inclusió* quan fèiem les nostres trobades. Com que les experiències que porten a terme els col·laboradors del Professor Nicola Cuomo en relació als projectes de *l'emoció de conèixer i el desig d'existir* havien tingut molt bons resultats pel que fa a la creació d'escoles inclusives i el nostre *projecte cuiners (59)* també havia estat molt positiu, vam decidir que havíem de dur a terme una altra experiència d'aquest calat. Pensàvem que una forma interessant de motivar els infants i de cercar possibilitats i atmosferes de treball podia ser el treball a partir dels contes i fàbules. Aquest era un projecte que havia estat duent a terme Giampiero Matulli a la seva escola amb molt d'èxit per als aprenentatges dels infants. A més, tant Giampiero Matulli com l'Anitta Coconi a la seva escola havien dut a terme el projecte de "*la màquina del temps*"<sup>988</sup> que era un altre dels projectes del qual disposàvem de molt bones referències. Així doncs, inspirats en aquests dos projectes vam decidir que duríem a terme el projecte de *la caputxeta vermella*.

Una de les principals finalitats que perseguíem era que en aquest projecte la varietat de tipologia d'activitats fos molt àmplia i diversa i que, per tant, es poguessin respectar totes les motivacions, estils cognitius, formes de participació, prioritats, percepcions etc, que trobem en una aula. Volíem també que la forma d'aprendre fos més activa i no només es fes operar el cap sinó també el cos i les emocions, i que es possessin en acció també les sensacions. Volíem crear un pretext per aprendre, que els infants en sentissin la necessitat, que aprendre sorgís de la voluntat dels infants i no per ordre de la mestra. Finalment volíem també que a l'aula hi regnés un clima de confiança, treball i amistat entre totes i cadascuna de les persones que l'integraven.

Després de treballar-hi intensament a les trobades de la *comissió* i a les hores de dinar amb *el grup d'inclusió*, vam anar-lo estructurant. Tot era a punt per començar. Volíem iniciar amb l'aparició d'un personatge d'algun conte tradicional i seguir amb d'altres però finalment, degut a l'alçada de curs que ens trobàvem i que aquest conte va donar molt de joc, només vam treballar "*la caputxeta vermella*".

És important matisar prèviament que en el cas de la classe del Jan el projecte va ser dut a terme amb certes diferències en relació al curs paral·lel. Els motius van ser que la Nínive a aquelles alçades de curs, per diferents causes, es va sentir un tant col·lapsada i va manifestar a la *comissió* que no se'n sortia, que es veia incapaç de tirar endavant amb el projecte. Davant d'aquesta situació tant la Nora, com la Paula, com la Mía van oferir-se per donar-li suport i entomar en el marc del seu horari algunes sessions per a destinar-les al desenvolupament d'aquest treball.

Així doncs, gran part del projecte va ser dut a terme per aquestes tres mestres. A més s'hi va sumar la Margarida que es va oferir a donar suport a les hores que fos possible per tal d'ajudar a la Nínive i també per a si era necessari

---

(987) En termes de justícia nosaltres sempre havíem defensat la idea de la repartició equitativa dels recursos, és a dir, que a les aules on hi ha més necessitat eren les aules a les quals s'havia de destinar més recursos.

(988) Es pot consultar aquest projecte i els resultats obtinguts a *La machina delle emozioni*, 2001.

contribuir a la participació del Jan en les activitats que es portessin a terme. Aquesta resposta de les companyes de la Nínive va suposar una empenta laboral i emocional important al projecte en general. En aquest sentit la Nínive afirmava: *“quan et cau això tens molta por i molta inseguretat tot i que quan més ho fas, però, més bé et surt i més idees et van venint, tot i que com dic sempre és vital l'ajuda de la comissió, les companyes són molt importants. Veus que ells s'emocionen i tu també però llavors t'entra la por de dir, bueno i ara com he de seguir? Però per sort hi sou vosaltres (referint-se als companys del grup d'inclusió). Però et fas cabòries de com ho faré això i suposo que també perquè hi ha tota una altra feina a darrera que també s'ha de fer i... (...) Jo sóc especialista d'anglès i també he hagut de marxar bastant i hi ha hagut moments que m'he trobat col·lapsada. A nivell personal em va saber greu perquè no he pogut fer més bon treball amb aquest aspecte. Jo hi crec molt i és una aposta a nivell d'escola i a nivell personal. (...) Per sort tinc unes companyes que són una passada. Són el millor recurs, l'humà. Tot s'ha fet amb voluntat, ganes i fent molts favors. La gent ho ha fet encantadíssima i ha estat molt contenta de poder col·laborar. Hi ha gent que té més recursos econòmics i no pas d'humans i no fan projectes. Per tant és més important el recurs humà. A més, aquí ens ha ajudat gent de tot arreu, amics i institucions. (...) Quan acabes és una passada però quan estàs allà hi ha moments que ho engegaries a rodar. Però suposo que és la inexperiència de començar-lo tard, però com que veus que agrada t'emociones i cada vegada hi poses més coses. I ets poc realista en quant a temps i possibilitats”* (Tutora Jan 3er<sup>989</sup>). *“És que clar en podríem fer moltes de coses aquí...però els canvis no agraden costen...impliquen inseguretat... jo l'entenc perquè a mi també em va passar, t'angoixes perquè penses no acabaré, l'altre anirà avançant i ara què he de fer...”* (Subdirectora<sup>990</sup>). Per sort l'equip era fort i a aquestes mestres, a més d'allò laboral, les unia també una forta amistat. Fins i tot es donava la situació que en dies que es feien activitats més extraordinàries, si la Paula, la Mia o la Nora no tenien classe demanaven per assistir-hi per veure-ho.

A banda del suport a la Nínive, sent plenament conscients del volum de feina que aquestes activitats podien suposar, i entenent també que era la primera vegada que la Tània participava d'una activitat de les promogudes des de la *comissió d'inclusió*, vam organitzar-nos per tal que a la seva aula també hi poguéssim haver el suport necessari i que l'activitat es pogués desenvolupar de la millor manera possible.

### Com comença tot?

El projecte va tenir el seu punt de partida un dia qualsevol, quan les dues mestres de 3er, a l'hora de l'esbarjo, van proposar als seus infants de fer una petita sortida de l'escola a una font que hi ha aprop de la ciutat. L'entorn on està situada aquesta font és tranquil, és ple de vegetació, hi ha alguns bancs i taules per seure, molt espai per corre i fer jocs si convé, etc. El pretext de la sortida, i del qual les mestres van informar als infants, va ser si els semblaria bé anar a esmorzar a la font perquè ja que a ciències experimentals estaven treballant els sentits, i a més, calia inspirar-se per a escriure poesies perquè s'apropava el certamen literari, aquell espai seria ideal per als dos tipus de treball. Els infants de les dues classes van acceptar encantats la proposta de les seves mestres. El que ells no sabien era el que succeiria allà a la font quan acabessin d'esmorzar.

El trajecte fins a la font va ser una passejada tranquil·la, amb bon ambient. Tots els infants, fins i tot el Jan, estaven contents de poder sortir de l'escola i anar cap a un altre entorn tan agradable. Els infants caminaven tranquil·lament mentre parlaven i es comentaven coses. Alguns parlaven també amb les mestres que els acompanyaven. A l'anada el Jan es va quedar una mica enrere, estava una mica cansat, el seu ritme no era tan ràpid, però sempre hi va haver algun company que l'esperava. Un cop van haver arribat a la font, els infants es van situar aleatòriament a les diferents taules per esmorzar. El Jan seia a una taula amb companys de la seva classe i mentre esmorzava la Glòria estava per allà al seu voltant. Només el va haver d'ajudar en algun moment puntual amb el menjar però la resta

---

(989) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(990) Àudio 30. Equip directiu actual\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

d'estona el va deixar sol amb els seus companys.

Quan van haver acabat d'esmorzar, després d'esbargir-se uns minuts per aquell espai, es van asseure tots a terra en rotllana. El Jan seia al costat d'unes nenes de la seva classe i estava molt tranquil, tot i que, com feia quasi sempre quan seia al terra, balancejava el seu cos endavant. Mentre, la Nínive els explicava que ara que estaven en aquell espai seria molt bo que tanquessin els ulls per tal d'inspirar-se. Mentre tots els infants tenien els ulls tancats, de cop i volta, sense que ningú s'ho esperés, va aparèixer aprop seu una noia amb un vestit molt curiós. Duia una llarga faldilla blanca, una brusa vermella i un xal vermell que li cobria el cap i les espatlles com si es tractés d'una capa amb caputxa. Duia també una cistella penjada al braç i caminava com si no tingués un rumb massa clar. Mica a mica es va anar acostant als infants. Un cop allà els va dir amb cara d'estranyada: "*Hola, qui sou?*". I la Nínive va demanar: "*a veure, algú li sap dir qui som?*". Una nena que aixecava la mà li va dir: "*els nens de tercer A i tercer B*", acte seguit un altre nen hi va afegir el nom de l'escola i el de la població (X). La caputxeta, amb cara d'estranyada, els va demanar: "*i què és X?*". I un altre nen li va dir: "*el lloc on estas! I tu qui ets?*", i un nen va respondre: "*la caputxeta vermella*", i ella amb cara de sorpresa va dir: "*com és que ho saps?!*"<sup>991</sup>. Després d'això l'allau de preguntes va augmentar, tots els nens estaven entre sorpresos i encuriosits. Els infants, expectants, li formulaven preguntes sense parar, i en algunes ella es mostrava desconcertada, com si no sabés de què li parlaven. Ella els va anar explicant que havia fugit del llop, que no sabia com havia arribat allà i que no entenia res. No entenia res dels vestits que duïen, que eren les coses que passaven per aquell terreny tan dur (referint-se a la carretera), etc. A més, es mostrava confusa amb el final del conte. La fascinació, alegria i motivació que aquell personatge va generar en la gran majoria dels infants va ser molt gran.

Després de l'excitació pel descobriment i les preguntes inicials les mestres els van convidar, no a través de la paraula sinó de l'acció, a acollir aquella persona que acabava d'arribar, que estava sola, desprotegida i desconcertada. Els infants de seguida van demanar a la caputxeta que anés amb ells a l'escola, i aquesta va acceptar. Abans de partir cap a l'escola, les mestres van acompanyar al Jan a conèixer la caputxeta de més aprop. El Jan va reaccionar molt bé davant aquella persona de veu tan dolça que li acariciava les mans i que a més anava vestida del seu color preferit. Durant el trajecte les rialles, les preguntes i les explicacions van seguir. El ritme de caminar era baix perquè els infants no cessaven d'ensenyar-li coses. El nivell d'excitació i estimulació era molt alt per poder-li explicar coses a algú que no les coneixia. "*El Jan reaccionava molt bé, com molt atent. Al anar estava com molt cansat però al tornar va tornar super bé*" (Vetlladora Jan<sup>992</sup>).

Finalment, en l'arribada a l'escola la caputxeta es va acomiadar dels infants, i els va agrair que l'haguessin ajudat. Els vam dir que me l'enduria a casa meva i que mentrestant la deixaria viure allà amb mi. El clima després d'això va costar molt de descriure a totes les persones que hi eren (infants i adults) perquè era quelcom: "*guay*", "*il·lusionant*", "*d'energia positiva*", "*molt divertit*", "*no ho sé, respire algo especial*", "*mola*", "*divertit*" etc<sup>993</sup>. Com dèiem quelcom difícil de descriure, s'havia de viure. Després d'acomiadar-se, la caputxeta va entrar a l'USEE amb el Jan, i li va deixar tocar el tacte de la caputxa, li va deixar olorar la seva colònia, etc (volíem que l'experiència estigués acompanyada del màxim d'estímuls). El Jan, ja en aquell espai més silenciós, s'hi acostava suaument i reaccionava de forma pausada i tranquil·la a totes i cadascuna de les accions, tot i que en alguns moments també es mostrava content i excitat per la situació.

Ja a la tarda, encara es respirava el mateix clima. La Margarida i la Nínive van reconstruir juntament amb els infants tot el que havien viscut aquell matí tan emocionant. Van estar recordant el que havia succeït. Les mestres van conduir el diàleg cap al treball que perseguíem. "*Què us sembla si analitzem com és la nostra vida ara i preparem materials per a ensenyar-li a la caputxeta?*" (Tutora Jan 3er<sup>994</sup>) La caputxeta al matí els havia dit que li aniria molt bé saber com funciona tot perquè ella venia del conte. Així doncs, la pregunta científica que els infants havien

---

(991) Vídeo 13. Companys i Jan/Projecte "Caputxeta vermella": Arribada.

(992) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(993) Infants, mestres, psicopedagoga escola, vetlladora, Escrit 16. Investigador/Diari de camp 3.

(994) Vídeo 13. Companys i Jan/Projecte "Caputxeta vermella": Arribada.

d'utilitzar per començar a treballar en el projecte era: com funciona la contemporaneïtat? Els infants van acceptar encantats aquest repte. Volien ajudar a aquella persona que havien trobat i conegut. Però la caputxeta encara els havia deixat anar una altra proposta. Necessitava l'ajuda dels infants per a acabar el seu conte, com podrien acabar el conte per a que ella tingués un bon final?

### L'escriptura del conte.

L'emoció al llarg d'aquell dia estava a flor de pell. Els infants estaven exaltats però al mateix temps quan se'ls reclamava silenci per parlar del que havia passat es generava a l'instant. Aquell dia aquest ambient es va mantenir constant, entre els infants quasi bé no hi havia altre tema de conversa. Sobretot quan van sortir al mig dia i a la tornada a la tarda, fins i tot el dia següent encara hi havia molts comentaris que eren al voltant del que havia succeït. Però no va ser fins un parell de dies més tard que tot va començar. Així doncs, ja iniciat el projecte amb les demandes que la caputxeta els havia formulat, una de les primeres activitats que es va realitzar va ser recordar com era el conte de la caputxeta. No només va ser un recordatori de la història sinó que, després de rellegir-lo per equips, i treballar-lo acuradament, en el transcurs de les sessions es va posar especial atenció en el llenguatge literari. Calia treballar-hi fort per al certamen literari que s'havia de realitzar més endavant. En realitat aquest recordatori del conte era una excusa per començar tot el treball vinculat a la literatura. A banda de l'anàlisi dels elements del llenguatge literari calia també posar especial atenció sobre la tipologia de text i el format.

Seguint amb el fil del personatge aparegut es recordava als infants que calia que coneguessin tots aquests elements també per a poder-li escriure un bon final a la caputxeta. Durant els debats que els infants van mantenir parlant del conte va anar sorgint el tema que *“clar, la caputxeta també era més gran, no era com el conte, que era petita, i van decidir tornar a reescriure el conte i canviar i fer una versió. Llavors un dia vam parlar de les diferents possibilitats”* (Tutora Jan 3er<sup>995</sup>). La Nínive, conjuntament amb els infants, van debatre, doncs, quines possibilitats tenien per escriure el conte. Van sorgir diferents propostes. La primera va ser acabar la història de la caputxeta tal qual ells pensaven que li havia succeït al personatge que havien conegut. La segona va ser escriure una nova història de la caputxeta avui en dia, una història més moderna. En tercer lloc van pensar que una altra possibilitat que tenien era escriure la història des del punt de vista d'algun altre personatge del conte. Una altra de les propostes va ser que podien escriure una història canviant totalment tots els personatges, etc. Així doncs, amb les diferents possibilitats que havien anat sorgint, cada nen va poder escollir quin tipus d'història volia fer. *“Hem fet un conte, però diferent. Jo vaig dir, fem lluita i la caputxeta va deixar com una salsitxa la caputxeta al llop. Després es va enrabiar i el llop la va començar a perseguir, després es va trobar un drac i es van fer amics es van casar i patapim patapam el llop es va quedar plorant”*. *“Jo vaig fer que la caputxeta es casava i després es divorciava”* (Companys Jan<sup>996</sup>). El Jan no va realitzar cap redacció de cap conte, però la Glòria amb ell a l'USEE van estar elaborant el conte de la caputxeta a partir d'imatges i diferents textures. Aquest va ser un material que van estar utilitzant tant en el marc de l'USEE com de l'aula per treballar amb el Jan.

### Què podríem treballar?

Partint de la demanda que aquell personatge tan entranyable els havia formulat, calia posar-se a treballar de valent per a poder-lo ajudar. El dia que es va proposar als infants de fer una assemblea per parlar, discutir i consensuar quins creien que eren alguns dels temes importants per a explicar la modernitat a la caputxeta, tot va aflorar de nou a l'instant. *“L'emoció, la il·lusió i les ganes de treballar-hi es palpaven a l'ambient, es veia que estaven molt predisposats”* (Tutora Jan 3er<sup>997</sup>). Fins i tot aquells infants que habitualment, en aquests espais, els costava més de

---

(995) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(996) Àudio 71. Companys J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(997) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

parlar també volien fer les seves aportacions. La implicació dels infants era total. Es va tractar d'una assemblea amb molta participació. La proposta va ser que en primer lloc pensessin al voltant de quins temes podrien parlar per definir l'època actual, quines coses podien ser importants que la caputxeta conegués. Reunits en equips els infants hi van pensar uns minuts i llavors van començar a exposar les seves idees i propostes. Va ser una assemblea activa, en la qual entre tots van anar exposant, matisant i argumentant les idees que sorgien, fins a arribar, a partir de la interacció, a elaboracions més complexes i sòlides. Tot i que no es va negar en cap moment la possibilitat als infants de fer les seves aportacions, sinó al contrari, val a dir, que el debat va ser en part conduït per les mestres perquè sorgissin almenys alguns dels temes que elles volien treballar. Sempre, però, respectant les aportacions dels infants.

Les propostes sorgides a l'aula del Jan van ser molt nombroses, però finalment es va acabar fent una selecció dels temes en funció del nombre d'equips i la possibilitat de treballar-les. Alguns dels temes/continguts que els nens creien que haurien de treballar per explicar-li a *la caputxeta vermella* el funcionament de l'actualitat van ser: els edificis i habitatges, les formes de vestir, els mitjans de comunicació, els mitjans de transport, l'escola, els jocs i els esports, els menjars, els llibres i la impremta, etc. Aquests temes van sofrir dos tipus de modificacions. El primer quan es van haver de seleccionar quins es volia treballar i concretar més per a que no es desbordés el volum de treball. I el segon, a mesura que els infants van estar-hi treballant i anaven trobant coses van adonar-se que al voltant dels temes que havien escollit hi havia molts aspectes que a ells els quedaven molt llunyans. Temes que eren interessants per a que la caputxeta pogués aprendre de la millor manera el funcionament contemporani però que alguns no els coneixien del tot i no els havien vist mai ni ells mateixos (submarí, gratacels, etc.). Conversant entre ells i amb les mestres van decidir que el millor que podien fer era explicar-li també aspectes particulars de la seva vida pròpia i experiència en el quotidià. Aquesta decisió sorgeix del fet que els infants comentaven que es podia donar el cas que la caputxeta acabés vivint per allà i aquesta informació li podia ser molt útil, i a més, del fet que ella els havia comentat que li agradaria poder-los conèixer a ells particularment.

A banda de l'explicació del funcionament de la contemporaneïtat, *“com que a medi parlàvem d'història, i la dividià en aquestes tres etapes, prehistòria, edat mitjana i edat contemporània, vam decidir que cada grup buscava informació d'aquestes èpoques. Va sorgir la idea de que ja que explicaven el present, podia ser molt interessant fer una mica de recorregut històric de com havien estat i com s'havien anat transformant aquells elements que havien seleccionat. Els continguts de medi, ho vam relacionar amb la caputxeta”* (Tutora Jan 3er<sup>998</sup>). Alguns d'aquestes temes ja havien estat tractats en cursos anteriors a partir del llibre de text però els infants van decidir fer-ne una ampliació a través de la recerca. *“El meu grup fem els edificis com eren abans i com són ara”. “El meu grup fem la roba com era a la prehistòria, l'edat mitjana i com és ara. I així li podrem explicar com era abans i com és ara i així sabrà més”* (Companys Jan<sup>999</sup>).

#### El treball produït:

El treball que els infants van dur a terme per resoldre l'encàrrec que se'ls havia donat va ser molt intens. Formulant les preguntes inicials, havia arribat l'hora de pensar com donar-hi resposta. El primer acord al que van arribar va ser al voltant del fet que si havien d'explicar a la caputxeta com funcionaven els diferents elements de la modernitat que havien seleccionat, el que havien de fer prèviament era ser-ne ells plens coneixedors. Per tant, s'havien de convertir en experts del tema. Se'ls va proposar fer *grups d'experts* i cadascun dels equips d'aprenentatge cooperatiu que hi havia a l'aula es va encarregar d'un dels temes que s'havien seleccionat.

Per començar la recerca, el primer que van fer va ser pensar entre tots què sabien del tema. La forma en com es

---

(998) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(999) Àudio 250. Companys\_J\_1/ Entrevista/Comissió de suport entre companys.

va dur a terme la recollida dels coneixements previs va ser molt diferent de com es duia a terme habitualment. Quan el treball era a partir del llibre de text, i la mestra demanava abans de començar als infants que exposessin quines coses sabien d'un tema quasi sempre escoltava als infants esperant que sorgís aquell aspecte que a ella li interessava per iniciar la seva explicació. Quan sortia aquella idea esperada, desenvolupava el seu discurs i no en recollia cap més. D'aquesta manera no es feia cap treball amb la resta de coneixements previs, quedaven perduts, ni tampoc es recollia els de tots els infants. Era com esperar el tret de sortida per iniciar la cursa del tema. En el projecte encetat, la recollida dels coneixements previs es va dur a terme primer en els diferents equips. Tots els equips van debatre i posar en comú entre els seus membres què sabien del que se'ls estava plantejant. Un cop els equips van haver realitzat aquesta tasca es va fer una posada en comú amb tot el grup-classe. Com que no hi havia cap tema per començar a explicar, sinó que el que sortís dels infants era la base per començar a treballar, la mestra els escoltava, recollia, ordenava i comentava breument. Desenvolupant la recollida dels coneixements previs d'aquesta manera van quedar recollides les aportacions de tots i cadascun dels infants de l'aula, i a més, es va treballar a partir d'aquestes aportacions. No totes les idees prèvies es van valorar com a prioritàries per a treballar però almenys quan es van descartar s'havien valorat prèviament, havien rebut un tracte respectuós. La tutora afirmava després de la sessió que *“m'he quedat al·lucinatede la quantitat de coses que han dit, jo, jo m'he quedat molt sorpresa de veritat”*<sup>1000</sup>. La mestra estava tan emocionada com els infants, i la Margarida que ho observava somrient em deia *“et refereixes a això no? Quan parles de l'emoció de conèixer?”*<sup>1001</sup>.

A partir de les idees prèvies treballades, els equips van començar a acordar sobre quins aspectes calia començar la recerca. *“Amb aquest treball de la caputxeta podem decidir el que volem fer”* (Companys Jan<sup>1002</sup>). Les mestres els van aconsellar que iniciessin la recerca per anar veient quins elements nous incorporar i de quina manera. Les mestres que més els podien ajudar en aquest aspecte eren la Mia (que els feia de mestra de biblioteca) i la Nora (els feia de mestra d'informàtica). Tant els llibres<sup>1003</sup> com internet eren dos grans fonts de coneixement que tenien al seu abast per a començar a fer una primera exploració d'informació. En aquesta primera acció dues de les coses que més els van aconsellar les mestres van ser, en primer lloc, que intentessin acotar la recerca i, en segon lloc, que si volien saber més sobre algun aspecte concret caldria pensar de quines altres fonts de coneixement podien disposar. Aquesta fase de recerca no es va dur a terme només a l'inici sinó que va ser un procés d'anada i vinguda. Recollides les informacions inicials aquestes en suggerien de noves i a mesura que s'anava desenvolupant el treball sorgien noves incògnites sobre les quals calia recercar per a poder resoldre-les.

Ja des dels primers dies d'aquesta primera activitat van ser nombrosos els nens que, a banda de les coses que recercaven a l'escola, portaven llibres de casa i materials que els semblava que podien ser d'utilitat. Així doncs, gràcies a l'entusiasme amb què els infants vivien aquest viatge que havien iniciat, les famílies també s'hi van veure implicades. Aquesta forma de treballar va fer que la feina de l'escola en traspassés les parets. *“Ui si! Arriba a casa i tot el dia comenta això de la caputxeta”. “Que estaven fent això perquè la caputxeta no coneix la modernitat. I coneix ben bé quin tema li ha tocat” “Al Dani el que li va més és buscar informació. Mama internet!! correm-hi tots. I amb el seu germà vinga a buscar i llavors imprimir-ho i sobretot que quedi bé i es vegi bé i el dibuix i el text i buscar una foto. L'emociona molt voler saber”. “A la meva també li agrada molt això de buscar informació”* (Mares companys Jan<sup>1004</sup>). *“Crec que estaven molt motivats. Quan van fer la recerca de la informació pensa que hi havia com tres o quatre etapes històriques, i jo no els hi vaig dir mai però ells ja s'organitzaven de tal manera que tu en busques una, jo l'altra, tu busques fotos. A veure, si que els hi dones consells però ells van ser els que van acabar de decidir. Van ser molt hàbils a l'hora de buscar-ho. No ho van buscar tots tot. (...) Llavors ho havien de posar en comú, tant el que trobaven a l'escola com el que duïen de casa. Van fer una exposició. No*

---

(1000) Escrit 16. Investigador/Diari de camp 3.

(1001) Escrit 16. Investigador/Diari de camp 3.

(1002) Àudio 250. Companys\_J\_1/ Entrevista/Comissió de suport entre companys.

(1003) Ja fossin els de la biblioteca, com els que portessin de casa o també el llibre de text. Cal matisar però, que el llibre de text en tot aquest procés va deixar de tenir una funció didàctica per a tenir una funció només de consulta.

(1004) Àudio 40. Pares i mares dels companys Jan/ Entrevista procés i impacte.



vull dir l'exposició, vull dir entre ells. Perquè el que no els hi vaig deixar fer va ser un "cortar, pegar". Cada un explicava el que havia portat. I a partir d'aquí ells mateixos escriuen la informació i això vol dir que prèviament havien hagut de posar-se d'acord. Això vol dir que no van retallar el que havien imprès perquè ho van haver de llegir, ho van haver d'explicar, van posar-se d'acord i van escriure el text" (Coordinadora pedagògica<sup>1005</sup>). "Hem treballat molt amb això perquè és molt lio perquè hem de buscar a Internet i a Internet poses prehistòria i et surt un futbolista. I poses com es comunicaven a la prehistòria i et surten edificis com el de l'escola", "és clar perquè hi ha banderes i també es comuniquen amb banderes", "i amb senyals de fum" (Companys Jan<sup>1006</sup>).

La participació del Jan en el projecte va estar vinculada a diversos aspectes. El principal de tots va ser la seva assistència a l'escola. "No ha vingut tots els dies, ha faltat molt. Però no ha vingut ni aquí ni al CEE perquè l'altre dia en parlàvem amb les mestres d'allà. Per això vam acordar que fariem un planing dels dies que fariem projecte per dir-li a la mare i que almenys aquests dies el porti ni que sigui una estona" (Coordinadora pedagògica<sup>1007</sup>). En aquesta primera fase de recerca d'informació, el Jan no hi va tenir una participació molt significativa, és a dir, la seva aportació al treball de l'equip va ser molt baixa. No obstant, els seus companys s'hi dirigien i el tractaven com a un membre més de l'equip. Tot allò que anaven trobant i decidint li explicaven i li mostraven. Buscaven la seva implicació d'una forma més relaxada i tranquil·la que quan les activitats es duïen a terme a partir del llibre de text. Aquest fet es donava per dos motius. En primer lloc, perquè el ritme de treball en la realització d'aquestes activitats era diferent, l'ambient era més distès i la pressió per la fi i la correcció de l'activitat no hi eren presents. En segon lloc, perquè no només en l'equip del Jan, sinó a l'aula en general, imperava el sentiment que tot el grup s'havia d'unir, que tots havien de participar per a que el resultat fos el més favorable possible.

El Jan, totes les estones que era a l'aula, no estava realitzant les tasques al costat dels seus companys, sinó que també en aquells moments en què es cansava, s'aixecava i caminava per l'aula. No obstant, en aquest moments, el Jan quedava difuminat en el moviment que hi havia. Amb l'aula organitzada d'aquesta manera i el treball que hi transcorria el Jan desapareixia visualment, era un nen més. No era notable la seva presència a l'aula com havia estat anteriorment. A vegades, es donava la situació que a l'apropar-se a d'altres equips la resta de companys el cridaven i alguns se l'acostaven i li mostraven el que estaven realitzant. Quan el Jan es saturava també d'aquesta situació la Glòria l'agafava per la mà i se l'enduia de nou al seu equip a seure amb ella intentant relaxar-lo. Si era possible seguir, treballaven observant el conte de la caputxeta que havien elaborat. En principi aquest conte havia estat pensat per treballar-lo a l'USEE amb el Jan. Es va pensar d'aquesta manera a fi que el treball de l'USEE tingués continuïtat amb el de l'aula i també perquè les activitats que es fessin amb el Jan estiguessin emmarcades en un context, li fossin pròximes, estiguessin estretament vinculades a les seves darreres vivències emocionals i no fossin només la suma d'activitats aïllades a partir de les quals treballar continguts. No obstant, la Glòria sovint se l'enduia també a l'aula i el feia servir en aquest espai. Cal destacar també, però, que com que el Jan estava moltes més hores a l'aula, encara que s'estigués portant a terme el projecte, també hi havia alguns moments que es cansava i que no participava de cap de les activitats que la resta estiguessin portant a terme.

Amb les primeres informacions recollides calia començar a treballar. Calia prendre decisions al voltant de quins serien els aspectes finals sobre els que voldrien parlar a la caputxeta i un cop decidits s'havia de llegir amb profunditat la informació, analitzar-la, seleccionar la que consideraven útil i la que no, subratllar (de les no descartades) les informacions que consideressin més importants, sintetitzar-les, organitzar-les (comparar, contrastar, avaluar), examinar-ne la coherència, buscar noves fonts de coneixement per aconseguir tancar els buits detectats, i per tant observar al voltant i pensar a qui, què i com preguntar, etc. Totes aquestes accions d'alta exigència cognitiva van ser dutes a terme amb l'acompanyament de les mestres. Es generava harmonia entre el guiar, l'acompanyar i seguir als infants de manera individual però també dins dels seus equips. A nivell individual, era important estar pendents de les prioritats de cada infant però també calia estar pendents de la seva participació en el marc de l'equip. No no-

---

(1005) Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.

(1006) Àudio 250. Companys\_J\_1/ Entrevista/Comissió de suport entre companys.

(1007) Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.

més procurar formes de participació a tots els infants sinó també assegurar-se que tots treballessin, s'impliquessin i ho fessin d'una forma correcta. Sense oblidar el treballar a gust uns al costat dels altres. Les mestres els ajudaven a organitzar-se i gestionar l'equip. No podem oblidar que aquests infants estaven aprenent sobre els continguts del projecte però també aprenien a treballar en equip. El fet que les mestres es convertissin en les acompanyants va provocar que establissin una relació diferent amb els infants ja que deixaven de ser les úniques posseïdores i transmissores del coneixement<sup>1008</sup> (fet que generava certa distància) per ser els suports a l'aprenentatge, les guies en el camí pel qual anaven. Una altra situació que generava proximitat era la mobilitat de les mestres per l'aula (en comptes d'estar sempre davant), i el fet que moltes vegades s'asseguessin en els equips a treballar. Quan les mestres eren amb els equips, resolien dubtes però també, degut a la proximitat, tenien l'oportunitat d'escoltar les propostes dels infants i a partir d'aquestes ampliar-los les possibilitats (ja fos amb preguntes, idees, o bé recursos materials que els infants no havien contemplat). Així doncs, no els posaven en equips i els abandonaven a l'activitat sinó que els acompanyaven, estimulaven, i oferien suport sobretot en dos aspectes: en primer lloc, sobre el contingut de la matèria, les estratègies i recursos per a abordar-la de la millor manera possible, i en segon lloc, sobre el correcte desenvolupament de la cooperació en la realització de les activitats. A banda, de ser també el suport emocional quan no se'n sortien. Aquest fet només es donava en el marc d'aquest projecte, ja que en les classes conduïdes més de forma magistral aquests espais no hi tenien cabuda perquè el funcionament de l'aula i la participació dels infants en el procés d'ensenyament-aprenentatge eren uns altres. *“Hi havia equips de tot. Hi havia grups que funcionaven molt bé i n'hi havia d'altres que estaven mal muntats. N'hi havia un que sempre es discutien. Tothom es posava molt crític amb la feina de tothom”*(Coordinadora pedagògica<sup>1009</sup>). *“Jo recordo que els grups que jo tenia si que s'avenien però es discutien molt. Sobretot a l'hora de passar-ho a l'ordinador. Tenien molt clar que hi havia la Laia que era l'encarregada d'escriure el text però quan la veien a l'ordinador i ells també volien fer-ho. En canvi amb altres coses no. Tothom tenia clar el seu rol. I lo bo és que cada un feia una cosa. Cada un tenia clar la seva tasca. Això està super bé perquè a vegades passa que n'hi ha un que treballa i els altres tres no fan res”* (Mestra anglès<sup>1010</sup>).

Un cop més o menys<sup>1011</sup> van disposar de la informació marc, calia pensar com començar a treballar-la i plasmar-la. S'havia de prendre les decisions al voltant de què volien parlar i com en parlarien, és a dir, organitzar i planificar què es volia realitzar amb la informació recollida. Aquests plantejaments van anar associats a una altra de les principals decisions de gran grup que es van prendre en relació a quins i quants materials volien elaborar per trobar la millor forma de presentar-li-ho tot a la caputxeta. Després de debatre-ho es va arribar a la conclusió que per presentar a la caputxeta la modernitat es faria un document PowerPoint i alguns materials representatius (mostres) que l'acompanyarien i que servirien per a l'elaboració d'aquest document, per l'exposició i per a regalar-li quelcom material. En canvi, per a exposar-li el recorregut històric es va decidir elaborar uns pòsters de com havien estat i com s'havien anat transformant aquells elements que havien seleccionat. El que no estava previst en aquesta primera decisió però que va anar prenent cos a mesura que els infants van anar-hi treballant i van anar recollint informació, va ser l'elaboració d'un dossier amb textos i fotos per acompanyar tot el material que havien fet i que volien presentar.

### Elaboració del document PowerPoint.

Amb les idees clares de quins materials calia elaborar va començar la feina a l'aula. Tal i com havia passat amb les activitats anteriors el grau d'implicació dels infants era molt gran. *“Jo crec que molt bé perquè recordo que*

---

(1008) Això no vol dir que la mestra perdés el seu rol, sinó que el modificava. I ni molt menys pretén dir que la mestra deixés d'explicar, sinó que ho feia quan calia i des d'una posició més propera, modificant els pesos de l'activitat. És a dir, que el seu discurs deixava d'acaparar tot el pes de l'activitat per cedir-lo també a les aportacions dels infants.

(1009) Àudio 74. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió/Entrevista origen, procés i impacte.

(1010) Àudio 59. Mestres projectes J/Entrevista explicació projectes.

(1011) Diem més o menys perquè la recerca d'informació va ser un procés continu al llarg de tot el projecte perquè és duia a terme sempre que es pensés que era necessària.

*estaven aquí i treballaven i es repartien la feina, i s'hi ficaven...semblaven petits homenets”* (Tutora Jan 3er<sup>1012</sup>). En el marc de cada equip van començar les preses de decisions més relatives a la tasca que els havia estat encomanada. La primera tasca en la qual es van centrar va ser l'elaboració del PowerPoint i totes les tasques associades que aquesta duia. Els infants discutien sobre quines imatges representarien millor i de forma més àmplia tot el contingut que volien exposar, quines paraules podien ser les més significatives per a acompanyar les imatges, quins serien i com elaborarien els textos explicatius, quins materials podrien trobar o sinó elaborar per representar les explicacions (dibuixos, maquetes, vídeos) i per regalar-li a la caputxeta, etc.

Per a facilitar-los l'organització de les decisions que anaven prenent, les mestres els van oferir una graella en la qual hi havia un primer apartat que deia “*Diapositiva*”, on havien d'especificar només de quina diapositiva es tractaria. Per a especificar-ho hi van escriure el possible títol de la diapositiva en qüestió. El segon apartat de la graella estava encapçalat per la paraula “*Text*”, on hi escrivien el text de la diapositiva. El tercer apartat era “*Com es fa*” i en aquest els infants hi especificaven quin seria el format de la diapositiva, a partir de quins materials representarien el que es recollia en el text, d'on s'havien d'aconseguir els materials, etc. Finalment l'últim apartat “*Qui ho fa*” era l'apartat on s'especificava qui seria el principal encarregat de l'elaboració de la diapositiva, no qui l'hauria de fer, sinó qui en coordinaria l'elaboració, qui n'assumia la responsabilitat.

Si ens centrem a l'equip del Jan, a qui havia tocat el tema dels jocs i els esports, les primeres decisions que van prendre van anar encaminades a concretar en quins esports i jocs es centrarien. Van decidir que partien molt de la seva experiència perquè, com hem explicat, la caputxeta els volia conèixer a ells també. Ja amb els esports i jocs seleccionats en omplir la graella van decidir que el Jan coordinaria el que fes referència al Bàsquet perquè els seus companys afirmaven que li agradava passar i botar la pilota. La mare del Jan també afirmava que: “*des de que el Jan va més a l'aula i ha canviat la relació amb els seus companys també ha canviat més la seva forma de jugar. Abans s'aïllava en les accions individuals i estereotípies amb els diferents objectes, la pilota, la corda...ara buscava més la interacció. Ara li tires una pilota i l'agafa, abans no hi havia per res aquesta interacció. A vegades li fem botar o juguem a passar-nos la pilota. Abans no però ara vol que li passin. Jo a vegades li deia “va Jan, un, dos i tres i veies que en el dos ja es com preparava per rebre-la. I llavors te la tornava, que això tampoc ho havia fet mai”* (Mare Jan<sup>1013</sup>). Aquest joc, com a joc, o fet en el marc del projecte era important per al Jan perquè podia/havia de posar en funcionament la comprensió de l'entorn (objectes, espai-temps, direccions) i activar processos cognitius i psicomotrius com agafar, calcular distàncies i paràboles, etc.

Pel que fa a la decisió del text explicatiu el Jan no hi va participar directament sinó que els seus companys li anaven comentant què els semblava que hauria de dir. Però quan es van plantejar amb quin material podrien representar l'explicació d'aquest esport van decidir que farien un vídeo en què ell en seria el protagonista i que ho acompanyarien també si calia de dibuixos que ell pogués pintar o enganxar. A més li van demanar a la seva mare que com a objecte portés una pilota. Això no vol dir que ell només participés en aquesta diapositiva sinó que en la resta també va contribuir al treball de l'equip. I és que en aquesta modalitat de treball sí que hi havia la possibilitat d'eliminar suficientment les barreres a la participació que el Jan trobava en altres activitats com les del llibre de text. És per aquest motiu que en el marc d'aquestes activitats anava una passa més enllà ja que també el Jan contribuïa de forma equitativa al treball del seu equip. En la construcció del material, el Jan, sempre amb el suport d'algun dels companys d'equip o de la Glòria, duia a terme accions molt semblants a les dels seus companys (tot i que per a ell les prioritats de treball eren unes altres). Per exemple, en la realització dels vídeos, com els seus companys primer sortia ell botant la pilota i després va estar gravant l'activitat que els altres feien. “*Penso que el grup estava constituït, feien molta pinya i el Jan era un més. Això es va veure quan vam dir, va anem a gravar perquè tenien molt clar que el Jan també venia, també hi era, entre tots es repartien la feina. Tu fas això ell fa allò. Era la normalitat. En cap moment es van plantejar el Jan no ho podrà fer. L'ajudaven ells o*

---

(1012) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(1013) Àudio 75. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

*nosaltres i el Jan feia el mateix*” (Coordinadora pedagògica<sup>1014</sup>). Tant en una activitat com en l'altra el Jan hi posava moments de connexió/atenció i treballava aspectes per a ell tan vitals com la connexió amb el món exterior, la coordinació oculomotora, el coneixement de l'espai-temps, les possibilitats del seu cos, la psicomotricitat fina i gruixuda, aprendre a estar amb els seus companys treballant, no tirar les coses a terra, etc. O bé aspectes per a ell molt més secundaris com el contacte amb les noves tecnologies o les normes de joc del Bàsquet. A més, aquesta modalitat de treball li agradava, es divertia perquè el clima de treball era agradable per a totes les persones que hi participaven. Fins i tot en l'error es donaven situacions per riure, perquè hi havia moments que es fallava però la forma era divertida, o bé volien fer alguna cosa i el Jan marxava sense que els companys se n'adonessin i rient l'anaven a buscar perquè li tocava fer alguna cosa a ell, etc. *“Jo crec que el beneficia molt fer aquestes coses. Amb l'ambient que es crea. Com quan va d'excursió, si el tens molt marcat no el deixes actuar i a ell li agrada tot el que sigui moure's, experimentar... això el beneficia. A més està amb un grup que està acceptat, que l'ajuda i ell hi disfruta molt. I amb activitats així, tots fan el mateix perquè quan estas a classe el Jan sempre és el que fa coses diferents*” (Psicopedagoga escola<sup>1015</sup>).

Aquest clima de benestar en el treball que s'havia creat gràcies a l'aprenentatge cooperatiu i a aquesta modalitat de treball va modificar substancialment la relació del Jan amb els seus companys. Tant el Jan com els seus companys quan eren a l'aula hi estaven a gust, l'ambient era agradable tant en les relacions com en el treball (era com una espiral que es retroalimentava). El lligam establert provocava que el dia que el Jan no pujava a classe els seus companys reclamessin la seva presència i poder-lo anar a buscar a l'USEE<sup>1016</sup>. Per això va passar a ser habitual sentir frases dels seus companys d'equip com: *“no continuem treballant perquè ens falta el Jan”* o *“estem esperant el Jan perquè ens falta fer això”*<sup>1017</sup>. Els sabia greu dur a terme activitats més especials el dia que ell no hi era, o bé parlaven de la seva part del treball tenint-lo present. *“Quan es fan coses diferents, reacciona molt millor, està molt millor i està més content”* (Vetlladora Jan 3er<sup>1018</sup>). La qualitat de vida del Jan a l'aula canviava per moments, cada vegada estava més a gust en aquell espai i entre els seus companys. Cada vegada podia estar més estona entre ells. Cada vegada es resistia menys al contacte dels seus companys per fer-li fer coses. Cada vegada connectava més amb el món exterior i amb les mirades.

Estar més a gust a l'aula no era quelcom que succeís només amb el Jan sinó que era una afirmació compartida també pels seus companys del grup-classe. Però aquests no eren els únics canvis que tenien lloc a l'aula. La motivació i implicació de tots els membres del grup per tirar endavant aquell projecte comú que estaven construint es veia reflectida en el treball que es desenvolupava en el marc de cada equip. Un treball, motivació i implicació que era notablement diferent al que s'hi vivia quan els infants només treballaven a partir del llibre de text. Si demanaves als infants què preferien fer si el treball de la caputxeta o el del llibre la resposta era unànime decantant-se cap al treball de la caputxeta: *“perquè és més divertit i treballem tota la classe junta”*. *“Perquè a classe normal fem exercicis i hem de fer deures. Hauríem de fer sempre lo de la caputxeta”*. *“A mi l'escola només m'agrada per això de la caputxeta”* (Companys Jan<sup>1019</sup>). Referint-se al Jan afirmaven que *“com que és molt divertit i ell també fa coses, també aprendrà moltes coses”* (Companys Jan<sup>1020</sup>).

Tots els infants estaven entusiasmats en resoldre el que se'ls havia plantejat, buscaven la millor manera de fer-ho i per això treballaven amb intensitat. En l'elaboració dels diferents materials buscaven la millor forma de presentar-li-ho i per això no es quedaven amb la primera opció sinó que es discutien en el marc dels equips diferents alternatives, com ara complementar-ho amb exemples diversos, construir més materials, ampliar els textos, etc. Per a

---

(1014) Àudio 59. Mestres projectes J/Entrevista explicació projectes.

(1015) Àudio 59. Mestres projectes J/Entrevista explicació projectes.

(1016) Recordem que anteriorment no se n'adonaven si no venia, i fins i tot quan van fer el *cercle d'amics (66)* a segon van demanar si li havien de posar perquè no sabien si l'havien de considerar de la seva classe o no.

(1017) Escrit 16. Investigador/Diari de camp 3.

(1018) Àudio 26. Vetlladora 3er i 4rt J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(1019) Àudio 69. Companys J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(1020) Àudio 70. Companys grup\_J/ Entrevista origen, procés i impacte.

l'elaboració de materials (imatges, maquetes, aparells, etc.) que havien d'acompanyar els textos explicatius, els infants dels diferents equips van posar en joc l'ús de les noves tecnologies al costat de les més tradicionals. *“L'Àlex, que feien els mitjans de comunicació, va construir amb una capsula reciclada i un got, amb un fil, un telèfon. I hi provaven i ho explicaven als altres. Clar, és fantàstic. El David, que feia els transports, va portar totes les seves joguines de casa i vagons, tractors, submarins. Per posar les imatges ho podien fer com volguessin. Per exemple, si ho havien buscat a internet o on fos i no ho havien trobat, ho dibuixaven i s'ho podien escanejar, o duien els objectes com el David i després els fotografiaven per tenir la imatge del Power. I poder fer servir l'ordinador i l'escàner i la càmera també els encantava”* (Coordinadora pedagògica<sup>1021</sup>).

Així doncs, es posaven en acció totes les parts del cos i no només el cap, així com també era necessària l'activació de diferents competències. Dibuixar, pintar, lligar, retallar, enganxar, mesurar, etc. eren procediments que anaven de la mà de fotografiar, fer vídeos, gravar sons, buscar a internet, elaborar documents digitals. Calia pensar, valorar, dissenyar, i buscar la millor manera d'elaborar els materials, mesurar-los i construir-los. Com també resultava indispensable aprendre l'ús d'aquestes eines contemporànies i tradicionals per a crear els materials dissenyats prèviament. Els infants, en interacció els uns amb els altres, n'aprenien el funcionament i creaven els materials. S'ajudaven, es discutien, es qüestionaven, s'acompanyaven en el descobriment, demanaven a la mestra o a la psicopedagoga l'acompanyament per a resoldre els problemes sorgits.

Va ser interessant veure com els infants compartien els materials i quan trobaven quelcom que potser per a ells no era útil però que per al treball d'un altre equip sí, els hi oferien (i no només materials sinó que també algunes idees). Fins i tot hi havia alguns infants que feien recerca en general per a tots els equips. La major part dels materials que es van fer servir van ser reciclats, com també van fer ús d'alguns materials ja elaborats. Tant uns com els altres els van dur els infants de casa, fet que com hem vist (el treball produït), va promoure que els infants expliquessin què feien a l'escola i també que els pares s'hi impliquessin. *“El meu per fer les maquetes dels edificis va estar buscant llibres de l'any passat que sabia que sortien unes maquetes per fer amb caixes de medicaments o el que sigui per fer les cases i els edificis i llavors van fer un plànol i retallava i dibuixava. Però és curiós com busquen perquè a mi no se m'hagués acudit”* (Mares companys Jan<sup>1022</sup>).

Un cas que també va resultar excepcional en relació a la implicació va ser el del Xavi, que ja des de les assemblees va voler participar (tot i no expressar-se amb molta fluïdesa). Tot i que sovint se'l titllava d'infant despistat i desorganitzat durant la fase de recerca d'informació estava més pendent que els companys del seu equip de tenir els materials organitzats i ben guardats.

### Elaboració dels pòsters

Quan va sorgir la decisió de fer pòsters el consens no va resultar molt difícil d'aconseguir. A tothom li resultava interessant l'opció de plasmar en els pòsters l'evolució històrica dels temes tractats. Aquests havien de permetre diferents avantatges. En primer lloc els infants es mostraven motivats per l'oportunitat de poder-los fer. En segon lloc, no sobrecarregar el document PowerPoint. En tercer lloc, els podrien tenir penjats a l'aula tant temps com desitgessin. En quart lloc, creien que podien ser molt útils per a presentar les informacions a la caputxeta. En cinquè lloc, fer els pòsters els semblava una forma de contextualitzar l'època contemporània i de complementar l'explicació perquè es mostraria una mica l'evolució històrica.

Tal i com hem vist (*el treball produït*) és va decidir que per a l'elaboració dels pòsters es seguiria els mateixos períodes històrics que es plantejava en el llibre de medi, la prehistòria, l'edat mitjana i l'actualitat. Aquesta decisió,

---

(1021) Àudio 59. Mestres projectes J/Entrevista explicació projectes.

(1022) Àudio 40. Pares i mares dels companys Jan/ Entrevista procés i impacte.

però, no només es va prendre per aquest motiu sinó també per tal que el volum de feina que els infants tindrien en la realització d'aquest projecte no fos inabastable. Ens semblava que era millor fer bé la recerca centrant-nos en menys períodes, que embarcar-nos en un vaixell que ens pogués portar a la deriva. Es va creure interessant que també hi hagués en els pòsters alguns aspectes de la contemporaneïtat perquè així s'hi veiés tota l'evolució representada. Així doncs, es va dividir els pòsters en tres parts corresponents a cadascuna de les èpoques.

En cadascun dels pòsters, cada equip tenia la llibertat de decidir el contingut, els títols, apartats, la distribució del text a la cartolina, etc. Aquest darrer va resultar un exercici força complexa perquè es tractava de fer un càlcul estimatiu de com repartir de forma equitativa el text per l'espai disponible (en realitat un exercici amb un alt component matemàtic) i al principi els infants hi van trobar certes dificultats. Finalment i amb el suport de les mestres, van decidir que dividirien la cartolina en més parts per a poder tenir referències més petites a l'hora d'escriure. Decidit el text i l'espai el complimentaven entre tots. Diem que el complimentaven perquè no només hi escrivien sinó que també hi enganxaven imatges que il·lustressin el text o bé retalls de textos que entenien com a significatius per al contingut i que havien extret de llibres o internet. Per a la confecció dels pòsters el procediment va ser molt semblant al que van dur a terme per a l'elaboració del document PowerPoint. L'únic en què diferien eren els continguts recercats i el suport amb què s'exposaven.

Pel que fa al treball del Jan, *“a l'hora de fer els pòsters ell va faltar bastant i el grup tot i que anaven portant informació, esperaven sempre que ell hi fos”* (Mestra anglès<sup>1023</sup>). *“Quan feien els pòsters, aquell grup el tenien molt en compte per tot. Recordo que quan faltava deien que això ho havia de fer el Jan, vull dir que ja tenien la feina repartida. I en comptes de fer-ho els altres i dir que el Jan no ho podrà fer, deien que li tocava fer-ho al Jan”* (Coordinadora pedagògica<sup>1024</sup>).

Tal i com hem explicat (*el treball produït*) tota aquesta recerca i el treball que es va anar realitzant va donar lloc a un dossier en el qual els infants havien anat recollint, organitzant i sistematitzant la informació que havien d'usar per a dur a terme la tasca encomanada. El format que tenia era com si es tractés d'un llibre de text (tot i que en aquest cas gestionat i elaborat pels infants) en el qual s'hi recollien textos, exemples, il·lustracions, etc. Sense ésser-ne conscients, havien elaborat el seu propi material.

Durant tot aquest procés hi va haver moments que en gran grup tots els infants explicaven a la resta del grup-classe tot el material que anaven trobant i quines eren les coses que anaven elaborant. Aquestes posades en comú es feien per diferents motius. En primer lloc, perquè al cap i a la fi el que estaven elaborant havia estat fet per parts però la suma d'aquestes parts donaria un producte final conjunt. En segon lloc, perquè es volia que tots els infants tinguessin, per tant, una visió global del que s'estava fent i poguessin aprendre també del que estaven fent els companys. En tercer lloc, perquè en aquestes trobades es donava l'oportunitat a tots els infants de veure i opinar sobre el treball que estaven fent els seus companys i es convertia en un espai molt ric per compartir aprenentatges. A més, des de la seva visió externa els seus companys sovint oferien idees molt aprofitables. Aquest darrer fet també havia passat diversos cops mentre desenvolupaven el treball, no només en els moments que el compartien. Quan una de les mestres trobava una idea interessant que estava desenvolupant algun equip, aturava l'activitat de l'aula i la feia compartir amb la resta d'equips, en primer lloc, perquè això donava cert reconeixement al treball que estaven desenvolupant, i en segon lloc, per si podia ser útil per a algun altre equip.

#### Elaboració d'una recepta: Les trufes

Després que els infants portessin ja varies setmanes treballant en l'elaboració del PowerPoint i els pòsters, quan

---

(1023) Àudio 59. Mestres projectes J/Entrevista explicació projectes.

(1024) Àudio 59. Mestres projectes J/Entrevista explicació projectes.

en el marc de la *comissió* revisàvem el funcionament del projecte, ens va semblar que calia donar-hi una altra empena emocional. Els infants demanaven sovint com estava la caputxeta perquè feia dies que no en sabien res. Per aquest motiu vam començar a pensar de quina forma podíem enviar-los un missatge de la caputxeta que els fes estar contents. Tot parlant-ne ens va sorgir la idea que la caputxeta els enviés algunes receptes que poguessin elaborar. Els diríem que la caputxeta sabia que s'estaven esforçant molt treballant per a ella i que per agrair-los la feina que estaven fent els enviava unes receptes que a ella li agradaven molt perquè a vegades les feia la seva àvia. A banda de mantenir el fil de la història i la motivació alta, aquesta idea ens va semblar interessant per dos motius principalment: en primer lloc, ens semblava important fer una activitat més lúdica (s'ho mereixien), que permetés estar al grup celebrant el treball que estaven realitzant, compartint un espai de relació amb un ambient més distès; i en segon lloc, ens semblava que a banda de seguir enfortint els vincles entre els infants, aquesta activitat ens permetia treballar alguns continguts i competències. En relació al Jan ens semblava una bona activitat perquè ell sempre havia estat molt tranquil i relaxat a la cuina, possiblement perquè li recordava un espai familiar, amb olor a menjar (que al Jan li encantava), i per tant, podia ser un bon lloc per estar-hi amb tranquil·litat i aprendre amb els seus companys. Quan pensàvem que cuinar, ens vam decantar per l'elaboració de les trufes perquè la xocolata era una de les coses que més agradava al Jan.

Aquesta activitat va constar de dues parts. La preparació prèvia que es va dur a terme a l'aula i l'elaboració directa que es va dur a terme a la cuina i al menjador de l'escola. La realització de les trufes (la coca de la iaia a la classe paral·lela) era una activitat que ens permetia treballar principalment des de dues àrees. En la preparació prèvia, es va treballar a l'aula els aspectes relatius a la matemàtica i a la llengua que envoltaven la recepta. Una vegada la mestra els va haver presentat la recepta, per equips la van estar llegint (amb l'estructura *Lectura compartida*) i mirant si hi havia dubtes de comprensió lectora. Tot seguit van identificar, a nivell de gran grup, les paraules que consideraven més complicades. Amb l'ajuda de la mestra les van estar debatent, i aquelles que no van aconseguir entendre les van buscar al diccionari. Van aprofitar per parlar també de les tipologies de text, ja que la recepta es tractava d'un text instructiu i per tant tenia unes característiques molt concretes. En aquesta primera sessió, no més ho van comentar per sobre, però ho van reprendre el dia que tocava l'àrea de llenguatge. En aquesta primera sessió es van centrar més en els aspectes matemàtics que eren els que, un cop comprès el contingut de la recepta, necessitaven. També en equips van estar pensant què creien que els faria falta, què sabien de les unitats de mesura, què era pes i què volum, amb quins instruments es podia mesurar cadascuna de les coses, etc. Aquesta va ser una bona oportunitat per a repassar alguns aspectes que ja havien treballat al llarg del curs a l'àrea de matemàtiques en relació a les mesures i per introduir els continguts necessaris.

Durant aquesta fase prèvia a l'elaboració de les trufes van haver de resoldre també algunes incògnites com el fet que la recepta que la caputxeta els havia passat era per a quatre persones i la quantitat per a la que ells les havien d'elaborar era de cinquanta. Els processos que aquestes problemàtiques van generar en el marc dels diferents equips van ser intensos i interessants. Els infants intentaven descobrir com ho havien de fer, tots hi feien la seva aportació ni que fos una pregunta, un dubte generat. Tots aquests processos tenien lloc amb l'acompanyament de les mestres. Aquesta interacció entre infants i entre infants i adults, va ser justament el que va permetre que sorgissin diferents opcions de resposta. El primer raonament dels infants per donar resposta a la incògnita, era: *"farem la recepta molts cops, fins que n'hi hagi per cinquanta"*. Aquesta era una bona primera idea però calia un càlcul més acurat, calia saber igualment quants cops s'havia de fer la recepta i la mestra els ho demanava. Hi havia algun infant que deia *"anem fent i si en sobra millor"* (i reien). La mestra insistia en que igualment calia saber quant n'havien de fer *"perquè no sabem quan hem de comprar de cada cosa i a més, i si en falta? Va, com ho faríeu per saber quant ens cal?"*<sup>1025</sup> Els equips hi rumiaven amb intensitat. Sentien la necessitat de resoldre el problema perquè volien elaborar les trufes. En el marc dels equips es veien cares pensatives, d'esforç, infants que s'agafaven el cap, calculaven, preguntaven, es discutien, etc. Alguns van arribar a la conclusió que havien de dividir les cinquanta persones entre les quatre de la recepta per saber el nombre de vegades que haurien de fer la

---

(1025) Vídeo 16. Companys i Jan/Projecte "Caputxeta vermella": Elaboració trufes.

recepta, però també hi va haver infants que exposaven que no calia fer la recepta dotze cops i mig sinó que podien agafar els ingredients i multiplicar-los per a aquest nombre. Aquesta nova situació els tornava a portar a haver de fer ús de les unitats de mesura perquè quan multiplicaven els cent vuitanta grams de xocolata fondant necessària per fer les trufes els sortia que per a cinquanta persones en serien necessaris dos mil dos cents cinquanta grams que després transformaven en kilograms. Veient aquests primers càlculs que havien fet alguns equips, la mestra els va plantejar la possibilitat d'aprendre una altra forma de calcular proporcions que eren les regles de tres, tot i que la gran majoria d'infants van preferir seguir amb el procediment que havien fet perquè n'enteni més la lògica. De totes formes, havien entrat àmpliament en el món de les proporcions sense ser molt conscients que ho feien. *"A mi la caputxeta m'agrada perquè no hem de treballar, no hem de fer mates ni feines"* (Companys Jan<sup>1026</sup>). A més, això no es quedava només a l'aula, sinó que de nou arribava a casa dels infants. *"Avui la meua filla la tenia amoïnada perquè havien de fer trufes per no se quanta gent i havien de saber la quantitat d'ingredients que havien de menester. En parlàvem venint cap a l'escola". "Ja fa quinze dies que a casa fem mouse de xocolata i coses perquè ha de pesar i hem de saber... i mama què farem que ens n'hem de sortir... després no s'ho menja que m'ho he de menjar tot jo i la que s'engreixa sóc jo i a mi no em convé jajajaja". "Però la Noèlia n'ha après molt eh! sempre mira quan mesura, si li cabrà aquí si ho posa allà". "Clar d'aquesta manera també hi ha una cosa que és molt diferent i és que saben amb quin objectiu aprenen. Llavors saben perquè serveix."* (Mares companys Jan<sup>1027</sup>).

Fets els càlculs necessaris durant la fase prèvia, havia arribat l'hora d'elaborar les trufes. Un dia a la tarda les mestres van arribar a l'aula i van comentar als infants que ja tenien els ingredients i que per tant calia anar cap a la cuina. Un cop al menjador de l'escola (situat al costat de la cuina) els infants van seure, situats per equips, en diferents taules. Després de les consignes organitzatives inicials que la Nínive va donar, es va assignar, a cada equip, tasques diferents en la preparació de les trufes. D'aquesta manera tots els equips necessitaven de la resta per aconseguir el producte final i tots havien de compartir el que feien. Tots els infants, en el marc dels diferents equips es van posar a parlar de quina era la millor forma d'organitzar-se per dur a terme la tasca que se'ls havia assignat. Organitzats com havien decidit, i amb les tasques repartides, els infants s'ajudaven. Havien de mesurar amb els instruments, bolcar ingredients als vols, amassar, trinxar, repartir, etc. totes elles tasques que despertaven molt la seva curiositat i emoció. A alguns equips encara en aquesta fase els va sorgir alguna nova incògnita perquè es trobaven amb la necessitat de repartir en diferents plats, dos cents grams de xocolata i tenien paquets de dos cents cinquanta. No obstant, aquestes van ser resoltes amb més facilitat i rapidesa. Per fer tot això els infants vivien de forma explícita la necessitat de l'ajuda del company, sols els costava molt més de sortir-se'n, era un treball de conjunt. Aquesta interacció i aquest fervor, lògicament, generaven un ambient sorollós. *"És que ha de ser així, l'ambient de soroll era de treball, no era un ambient de soroll de que un està xerrant amb l'altre perquè li està explicant que el Barça va guanyar. Hi ha d'haver soroll evidentment perquè tothom té dret a dir-hi la seva i l'altre li ha de fer veure que potser s'està equivocant, o no. (...) I l'ambient és més relaxat. I el fet de que uns jajajaja i els altres jijijiji. I això amb una hora de classe de mates no ho fas i també dona l'ambient de felicitat i és la manera més bona d'aprendre. (...) I la participació també canvia. Un nen que sempre està callat en un ambient marcat així parlarà molt més que no pas en l'altre ambient. Si més no, ho notaves quan estaven amb el grup perquè xerraven i també els veies molt més contents. I allò que a vegades ens dius tu que els nens a vegades els fa cosa que els preguntem directament o es posen nerviosos si s'equivoquen, aquí era diferent. Jo he d'admetre que a la classe normal ho faig més, l'error és diferent, és com negatiu i aquí mira si ens equivocàvem els seguia preguntant per reconduir-los. I amb això sortien camins diferents per resoldre lo mateix que quan estas a classe, és com que està tot molt més preestablert"* (Tutora Jan 3er<sup>1028</sup>).

Però aquests processos no van estar acompanyats només per un altre tipus de relació amb la mestra o l'ajuda mútua entre companys, sinó que hi havia un clima agradable, els infants es divertien. Tastaven, oloraven, comentaven, interaccionaven, aprenien, etc. *"Jo penso que aquestes coses com la geometria, la geografia, que són coses*

---

(1026) Àudio 69. Companys J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(1027) Àudio 40. Pares i mares dels companys Jan/ Entrevista procés i impacte.

(1028) Àudio 52. Tutora 4rt\_I, 3er\_J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.



*una mica complexes, que potser com s'expliquin potser no es poden acabar d'aprendre, és una manera divertida d'aprendre-ho, perquè per exemple jo ara em mirava els llibres i no hi ha cosa més avorrida del món i nosaltres també ens en fem un fart perquè clar cada dia venen amb deures i clar segons com t'ho pintin se't farà divertit aprendre i t'entrarà molt bé i que no se n'adonin i aprenguin molt", "sí, jo també ho trobo bé perquè almenys hi posen il·lusió perquè si no a vegades es posen a fer feina i els veus amb una cara de fàstic. Almenys amb això els veus arribar a casa i haig de fer això i haig de fer allò i els veus més divertits, més animats, amb més alegria, més contents, no tan avorrit", "doncs jo dec ser molt clàssica però penso que hi ha un seguit de coses que s'han de maxacar molt com llegir, escriure, matemàtiques, i penso que d'aquesta manera queda molt diluït", "dona jo si m'ha d'arribar a casa amb un full de quaranta divisions com em va arribar un dia i que es va agobiar moltíssim prefereixo que vingui i em digui mare he de calcular quan es necessita per fer quaranta pastissos, i segur que fa molt millor lo dels pastissos". "Jo penso com a positiu han trobat un fil conductor entre totes les assignatures, que les mates no van per la dreta, que la llengua no va per l'esquerra, que no sé a través d'un joc o de la caputxeta, donar-se'n conte de que tot està lligat. Penso que és un valor important, que tot és important. I si a més estan bé i s'ho passen bé...", "És que, a més, és molt diferent les matemàtiques així perquè clar lo altre és més com una obligació, no hi troba el sentit i al obligar-la ella s'agobia i no li entren les coses al cap, es bloqueja", "Sí si quan els comences a matxacar, és bloquegen" (Mares companys Jan<sup>1029</sup>).*

Qui participava gaudint de l'activitat també era el Jan. Vivia immers en aquell benestar on els seus companys li agafaven la mà i l'ajudaven a trinxar les anous, on s'omplia la boca de gustos (somrient amb les coses que menjava) i el nas d'olors. Un cop feta la massa de les trufes, era l'hora de començar a fer les boles. Durant aquesta tasca qui es va asseure amb l'equip del Jan per a donar-los suport va ser la Glòria. Estava pendent de tot l'equip però principalment centrada amb el Jan per a ajudar-lo a agafar la massa i fer les boles. Durant aquesta tasca la Glòria va estar pendent de l'atenció del Jan, i del treball de la psicomotricitat fina, però sobretot d'oralitzar-li tot el que podia. Amb proximitat i tons de veus suaus i càlids la Glòria anava explicant al Jan les accions que feien, remarcant-li conceptes com agafar, posar, menys, més, suau, bona olor, parts del cos, etc. Li oralitzava aspectes de molt diferent índole però que creia que per al Jan era important de sentir: *"Va posem-ne una mica a la mà", "que suau que està aquesta bola", "que bé! ens ha sortit molt gran, mira aquesta que petita". "Va fem-ne una altra que ja n'hem fet dues, fem-ne tres", "mmm que és bona la xocolata, t'agrada eh!?"*<sup>1030</sup>. Aprofitava també per a treballar aspectes com les demandes, i que aprengué a retenir les coses a les mans (tot i que en tractar-se de menjar no fa ver l'intent en cap moment de llençar-ho). En realitat aquesta podia ser semblant a les activitats d'estimulació amb olors que a vegades feien a l'USEE però en un entorn molt més ric, amb un ambient, molt més agradable i la mostra n'eren les expressions i rialles del Jan.

El dia que es va dur a terme aquesta activitat hi havia a l'aula fins a tres professionals. La tutora, la vetlladora i la mestra de biblioteca que tenia lliure i hi va voler participar. Aquesta darrera afirmava que: *"va bé ser dos per poder fer coses més espectaculars, experiments, reflexions...pots fer que l'aula sigui portada entre dos de forma coordinada. I et dones suport."* (Mestra biblioteca<sup>1031</sup>). Es tractava però de suport a l'aula i a l'activitat i no al Jan o al Xavi. Aquest fet era notable en el desenvolupament de l'activitat però era notable també fins i tot a nivell visual ja que es veia un grup d'infants treballant i tres professionals donant suport als diferents equips. Una imatge molt diferent a la que havíem estat acostumats al llarg dels darrers anys en la qual la mestra tutora duia la classe i l'activitat i la professional de suport seia al costat de l'infant que se li hagués assignat.

### La presentació.

Durant tot el temps que van estar treballant eren conscients de la finalitat del seu treball. Un dia havia de tornar

---

(1029) Àudio 40. Pares i mares dels companys Jan/ Entrevista procés i impacte.

(1030) Vídeo 16. Companys i Jan/Projecte "Caputxeta vermella": Elaboració trufes.

(1031) Àudio 59. Mestres projectes J/Entrevista explicació projectes.

la caputxeta i ells li presentarien tot el treball que havien fet per tal d'ajudar-la. Esperaven aquest dia amb molta ansietat. *“El meu em demanava quan queda per acabar el curs perquè vindrà la caputxeta”* (Mares companys Jan<sup>1032</sup>). Tenien ganes de presentar-li tota la feina que havien estat fent i encara més ganes de tornar a compartir amb aquell personatge tan entranyable una altra jornada a l'escola. La presentació a la caputxeta va ser l'únic eix del treball que només es va dur a terme en una jornada. Aquell dia al matí, els equips van estar finalitzant la presentació que havien de fer a la tarda. Van estar posant en comú el treball que havien fet i unificant els criteris de presentació, no per negar les particularitats de cada equip, sinó perquè a grans trets hi hagués una línia general de coherència (tot i que això era quelcom que les mestres ja havien anat seguint quan treballaven en cadascun dels equips). A més, tot i que era quelcom que ja tenien mig embastat els equips van estar practicant l'exposició que farien amb els materials que havien preparat.

A banda de tot el que podia suposar a nivell de treball, d'exigència cognitiva, de coneixement del contingut i de competència lingüística, la presentació ens semblava una activitat que donava sentit a la demanda que la caputxeta els havia fet i una forma interessant de culminar tot el treball realitzat. Als infants els entusiasma la idea de convertir-se en mestres d'algú més adult i de mostrar-li tot el que havien elaborat i après. Ja a la tarda els nervis afloraven, tots els infants esperaven l'arribada de la caputxeta amb molta il·lusió. Quan aquesta van entrar per la porta les cares eren d'alegria, expectació i entusiasme. Hi va haver una reacció d'emoció per l'arribada d'algú tan esperat. Aquest soroll que l'entrada de la caputxeta va generar (tots els infants van fer UEEEE!!!), va contrastar molt amb els silencis total i absolut que els infants van mantenir al llarg de les exposicions o cada vegada que la caputxeta obria la boca per comentar o preguntar alguna cosa.

Per equips els infants li van oferir els presents que li havien preparat, davant dels quals ella va reaccionar molt positivament i els ho va agrair profundament. La reacció dels infants era de molta il·lusió per entregar-li a la caputxeta allò que havien fet amb tant esforç. Després d'aquests moments inicials i tot entregat, calia començar a presentar tot el que havien recercat. Els infants per equips i fent ús primer del PowerPoint que havien elaborat i després dels pòsters van explicar a la caputxeta tot el que havien preparat per ajudar-la. El Jan, entre la presència d'aquell personatge que el tenia fascinat i que per a la presentació del PowerPoint les llums estaven apagades i només es sentia la veu del company que estigués explicant el Jan va estar molt tranquil tota l'estona. Quan va ser el moment que li tocava explicar al Jan, va sortir a davant de la classe acompanyat dels integrants del seu equip. Mentre parlaven, el Jan va estar molt tranquil i la Glòria només va intervenir en un moment per deixar-lo seure perquè estava cansat. Els seus companys van explicar entre tots també la part del Jan. *“A ells els hi agrada perquè a vegades amb els jocs o el que sigui els dic “el vols acompanyar tu” i ells sempre hi estan predisposats a ajudar-lo o explicar-li les coses. (...) quan van haver d'explicar lo de la caputxeta ells mateixos ja es van distribuir qui explicaria què i quin tros del Jan farien cadascun”* (Vetlladora Jan 3er<sup>1033</sup>).

Tot va transcórrer amb molta tranquil·litat i correcció. L'excitació, però, va tornar quan la caputxeta ja s'acomiajava per marxar. Els infants, que ja sortien també per anar cap a casa van estar demanant-li coses mentre baixava les escales des del tercer pis. Un dels fets més significatius es que hi va haver un moment que van començar a demanar-li autògrafs. Volien un record molt preuat d'aquelles jornades i d'aquell personatge. *La meua filla ho sap eh que no és veritat i jo pensava que com que no es creia lo de la caputxeta s'ho prenia en conya però llavors en canvi a l'hora de fer les coses s'ho prenia amb molta il·lusió i vinga a buscar coses i materials i informació. Ho vivia molt”, “els hi fa motivació ensenyar-li coses a la caputxeta”, “ells ho saben però entren al joc”, “clar perquè els agrada, els fa il·lusió”* (Mares companys Jan<sup>1034</sup>).

---

(1032) Àudio 40. Pares i mares dels companys Jan/ Entrevista procés i impacte.

(1033) Àudio 26. Vetlladora 3er i 4rt J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte.

(1034) Àudio 40. Pares i mares dels companys Jan/ Entrevista procés i impacte.

Seguint amb el *model taca d'oli* (47) l'equip directiu va demanar al CRP la possibilitat que jo pogués dur a terme un curs de formació-assessorament a tot el claustre. Des del CRP però, només van acceptar la meitat de la petició que havia realitzat l'equip directiu i per tant només es van poder dur a terme cinc sessions (durant el curs 2008-2009) de dues hores de formació-assessorament amb tot el claustre de l'escola.

Vist el bon funcionament i resultats que fins al moment havia ofert el *model taca d'oli*, des de l'equip directiu es va seguir apostant per aquesta forma d'expandir els canvis a l'escola<sup>1035</sup>. Aquest assessorament tenia tres finalitats. En primer lloc, fer extensiu a tot el claustre una manera de replantejar la didàctica de l'aula que permetés l'atenció a la diversitat. Una manera de treballar que ja s'havia dut a terme a l'aula de la Irene el curs anterior i que havia tingut molt bons resultats. Per tant, ja s'estava treballant per dur-la a terme a l'aula de la Irene i a la del Jan aquell mateix curs. En segon lloc, perquè degut a que s'havia creat la *comissió d'inclusió*, l'assessorament era una forma de donar-la a conèixer a tot el claustre, de justificar-ne l'existència ja que havien rebut diverses crítiques<sup>1036</sup> per la seva creació i de fer extensiu a tothom el treball que es generava en el marc d'aquesta comissió. En tercer lloc, perquè des de l'equip directiu es volia anar definint amb més concreció la línia educativa de centre vers una escola inclusiva i per tant, a banda d'haver fet l'encàrrec a la *comissió d'inclusió*<sup>1037</sup>, els va semblar oportú aprofitar aquest espai en el qual es podia conèixer i debatre sobre pràctiques a l'aula per afavorir la inclusió d'infants amb NESE<sup>1038</sup>. L'entenien com un espai oportú per a realitzar aquesta definició amb tot el claustre.

Aquest assessorament es duia a terme els dilluns, en el marc de l'espai horari reservat per al claustre de mestres. Per tant, el que vàrem fer va ser convertir les cinc sessions que disposàvem en claustres pedagògics (que enteníem que podien ser, haurien de ser, una eina per al canvi). En aquest cas sí que es tractava d'una formació-assessorament més estructurada que la que sempre havia dut a terme al *passadís*, no obstant les eines de formació-assessorament fossin les mateixes.

Un recurs que vam utilitzar per a aquesta formació-assessorament va ser el vídeo ja que ens permetia mostrar i analitzar experiències. *“Els vídeos van ajudar molt però encara seria millor si hi poguéssim anar directament. Hi hauria d'haver més facilitats de poder fer veure, a les escoles que no hi estan tan d'acord, anar a veure altres escoles que ho fan. Que vegin que és possible perquè per molt que els diguis que funciona i veuen les imatges, si no ho veuen, no s'ho creuen. Crec que si no ho veus amb els teus propis ulls que la cosa funciona, a vegades, per molt que et diguin que sí que sí, és que no”* (Mestra anglès<sup>1039</sup>). Tot i que a la primera sessió es va fer ús del vídeo per tal de donar a conèixer algunes experiències italianes dutes a terme per Nicola Cuomo, en les sessions posteriors els vídeos projectats van ser ja de les experiències dutes a terme a la pròpia escola, molt més contextualitzades i properes a la realitat del professorat<sup>1040</sup>. La finalitat de la projecció d'aquests vídeos, a part de mostrar imatges i continguts de les experiències, era generar debat. Un debat que mentre es va tractar d'experiències italianes no va sorgir tant, però en el moment que es va tractar d'experiències del propi centre va augmentar significativament. A més, al posar en situació de debat les experiències de la pròpia escola, les qüestions que sorgien van deixar d'estar gestionades per i mi i van començar a estar conduïdes per les pròpies mestres. Així doncs, les mestres que havien

---

(1035) Amb l'aprenentatge cooperatiu va començar la Margarida i el curs següent (2007-2008) es va dur a terme una formació-assessorament a nivell de tot el claustre. Amb els projectes de l'*Emoció de conèixer* va succeir el mateix, primer va començar la Nínive i el curs següent es va dur a terme una formació-assessorament amb tot el claustre.

(1036) Tal i com s'ha exposat en la *comissió d'inclusió* (95).

(1037) Tal i com s'ha exposat en la *comissió d'inclusió* (95).

(1038) Com atendre la diversitat, com incloure els infants amb NESE a l'aula, eren dels temes més recurrents i font de debat entre els mestres de l'escola, generava preocupació, per tant, poder repensar determinades pràctiques i veure'n d'altres permetia a la vegada anar definint com a centre la línia educativa a seguir.

(1039) Àudio 171. Grup d'inclusió/Sessió de treball.

(1040) Especifiquem l'aspecte del context ja que un dels comentaris que va sorgir, i sent un comentari que he pogut escoltar sovint quan he presentat aquestes experiències, va ser que *“a Itàlia això és possible, aquí no”*. D'aquí doncs la importància que es tractés d'experiències dutes a terme al propi centre, tot i que nosaltres disposàvem de més experiències italianes per projectar.

portat o estaven portant a terme alguna experiència a la seva aula es convertien en les defensores d'unes determinades pràctiques (fet que com dèiem a la vegada generava debat sobre quina era la línia de centre que volien seguir) i a la vegada formadores de la resta de mestres.

Va ser en aquestes sessions de formació-assessorament on es va plantejar en obert la possibilitat que els mestres que ho desitgessin poguessin participar de la *comissió d'inclusió*. Aquesta possibilitat es va plantejar fruit en part del coneixement de les experiències del centre i els debats que van generar, arrel en part del fet que amb l'equip directiu vàrem acordar prèviament fer emergir la possibilitat de fer-la extensiva a tot el centre per les queixes que havien rebut i per a que pogués contribuir a la transformació de la cultura del centre vers una escola més inclusiva<sup>1041</sup>, i sobretot fruit del fet que des de l'administració es va prescriure que als centres educatius tothom hauria de dur a terme un projecte didàctic interdisciplinari per curs<sup>1042</sup>. Tot i que la voluntat de participació de la comissió va ser exageradament baixa, només una mestra va aixecar la mà, en certa manera, el fet que des de l'administració es prescrivís la realització de projectes didàctics va permetre a l'equip directiu "obligar" als mestres a provar-ho. A més, aquesta opció presa des de l'administració va permetre que es deixés de veure determinades formes de treballar a l'aula com a una "mania/moda" de quatre mestres i l'equip directiu.

Tot i el treball realitzat, i les possibilitats que es van anar oferint al llarg d'aquests anys hi va seguir havent gran part (65,3%, 17 de 26<sup>1043</sup>) del claustre convençut que amb determinats infants no és possible ni la seva participació ni el seu progrés. Aquestes concepcions estaven molt arrelades en el pensament dels mestres de l'escola i això és un dels principals lastres que arrossega aquesta escola a l'hora de realitzar canvis a nivell de claustre. Va ser una de les grans batalles que sempre havíem de lliurar i no amb tothom la vam guanyar. *"Aquí es veuen les visions de l'escola. Es veu la visió de que el Jesús explica una cosa i hi ha gent que pensa "què m'ha d'explicar a mi aquest" i la visió oberta de dir "a veure què m'explica?" Hi ha les dues parts"* (Coordinadora pedagògica). *"Sí, és una mica el que dius tu, gent que està oberta a tot el que vingui i gent que no, i això costa d'entendre. A mi m'ha costat molt d'entendre, però també sóc molt cap quadrada. De dir que us estan presentant una oportunitat per poder parlar de l'escola que volem i vosaltres us tanqueu en banda. I a mi em costa molt d'entendre que hi hagi gent que això no ho vegi"* (Subdirectora). *"Perquè costa molt trencar amb un ritme del llibre... costa molt i és la comoditat. No és gent que hagi viscut malament la relació amb la Universitat, és simplement que no l'han viscut"* (Psicopedagoga escola). *"Jo crec que molts pensaven això que és impossible amb segons quins nens i que no es pot treballar d'una altra manera, però sobretot abans de que vinguessis tu (referint-se a l'assessor-formador). Jo crec que molta gent quan et van escoltar els vas fer pensar i canviar una mica la seva mirada"* (Cap d'estudis<sup>1044</sup>).

## 120. Planejament del futur de la comissió

---

En el marc de les reunions amb l'equip directiu sovint analitzàvem, entre d'altres coses, el funcionament de la *comissió d'inclusió*. És a dir, que la manteníem en continu qüestionament i redefinició; en primer lloc, perquè es tractava de quelcom de nova creació, i, en segon lloc, perquè volíem que la *comissió* fos cada vegada millor instrument. Una de les possibilitats que vam estar valorant des que es va crear la *comissió d'inclusió* va ser la possibilitat de fer-la extensiva a tot el centre. És a dir, que passés de ser l'òrgan encarregat de donar suport única i exclusi-

---

(1041) Com dèiem aquest fet ens semblava bé perquè enteníem que contribuïa a la transformació de la línia de pedagogia de l'escola. Amb tot, temíem, tal i com després va acabar succeint, que fer-la extensiva a tot el centre aniria en detriment de l'atenció al Jan, la Irene i la Nawal.

(1042) Instruccions inici de curs 2008-2009 del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya punt 9.3 *"A cada cicle de l'educació primària, es realitzarà, com a mínim, un treball o projecte interdisciplinari de caire competencial, sobre un aspecte de la realitat, amb activitats que requereixin l'aplicació de coneixements de diverses àrees."*

(1043) Dades extretes d'un qüestionari que la *comissió* va realitzar a tot el claustre. Aquest qüestionari va ser una més de les accions que es van dur a terme en el marc d'aquestes sessions. La finalitat era obtenir dades a partir de les quals anar debatent i anar definint la línia educativa del centre, que era una de les preocupacions i intencions de l'equip directiu. Dels 31 mestres que tenia aquest claustre només van respondre 26, la resta eren l'equip directiu, la psicopedagoga i la coordinadora pedagògica. Escrit 21. Comissió Inclusió/Qüestionari avaluació claustre.

(1044) Àudio 50. Comissió inclusió/ Entrevista sessió Avaluació.

vament a les tutores dels infants amb més necessitat de suport del centre (i de la comarca, en aquest cas), a ser l'òrgan encarregat de l'atenció a la diversitat a totes les aules<sup>1045</sup>. Tal i com hem vist a *Un procés d'assessorament com el del passadís però amb tot el claustre (119)*, a finals del curs 2008-2009 es va plantejar aquesta possibilitat a tot el claustre. Finalment el curs 2009-2010 l'equip directiu va modificar la composició i funció de la *comissió d'inclusió*.

Pel que fa a la composició, tot i que en el marc del claustre es va obrir la possibilitat a tothom qui volgués de incorporar-s'hi, la participació va ser molt baixa. El criteri principal que es va adoptar des de l'equip directiu en relació a la composició de la *comissió d'inclusió* va ser que hi hagués una mestra de cada cicle, prioritzant aquelles mestres que fossin tutores d'algun infant amb NESE. Aquesta opció es va prendre, en primer lloc, per tal que cada cicle hi pogués tenir representació i per tant el que es gestionés des de la comissió tingués arribada a totes i cadascuna de les aules i, en segon lloc, per seguir prioritzant aquelles tutores que pel fet de tenir els infants amb NESE requerissin més suport. I també en formaven part la coordinadora pedagògica, la psicopedagoga de l'escola i una membre de l'equip directiu, que eren les principals encarregades de la seva gestió i el nexa amb l'equip directiu.

Vist el bagatge acumulat, per la gent que formava part de la *comissió d'inclusió*, durant els dos anys anteriors i entenent que havia estat una de les eines per a afavorir la inclusió, des de l'equip directiu es va proposar que la *comissió* passés a ser l'espai on gestionar els projectes i l'aprenentatge cooperatiu per a tot el centre. Així doncs, es pretenia, aprofitant la pròpia experiència del centre, donar resposta al que la llei prescrivia, convertir-la en un espai de formació per a aquells que hi participaven de nou i a més, que fos un instrument per a gestionar i fer extensius a tot el centre els continguts que s'hi treballaven.

Un cop configurada aquesta nova comissió i vista l'obligatorietat de dur a terme un projecte, una de les primeres decisions que es van prendre va ser la realització d'un projecte conjunt de centre, és a dir, des de P3 fins a sisè. Aquest fet va suposar un canvi en la cultura didàctica del centre però una pèrdua d'atenció específica per al procés d'inclusió del Jan, la Irene i la Nawal. Aquest canvi en la funció de la *comissió* va suposar lògicament un canvi directe també en les funcions de la *coordinadora pedagògica* que va passar d'estar focalitzada amb el Jan, la Irene i la Nawal i les seves respectives aules, a coordinar el projecte compartit entre totes les aules del centre.

Tot i que aquest canvi trencava una mica amb el que havia estat des de l'inici la nostra entrada com a universitat a aquesta escola, ens hi vam haver d'adaptar. Sabiem que suposaria una pèrdua d'atenció al Jan però també era una cosa que es volia des de l'equip directiu i per tant nosaltres no ens hi podíem oposar. Al cap i a la fi sempre havíem estat per a investigar, escoltar i assessorar-formar l'escola, i no per dictar-ne les directrius. A més, com que ja dúiem quatre anys acompanyant al centre i no disposàvem de més possibilitats de seguir, ens semblava que aquest canvi de funcions de la *comissió* per una banda podia facilitar l'autonomia de gestió del centre i, per tant, això mantindria certes perspectives de futur, i per altra banda ens semblava que aquesta podia ser una bona forma de deixar instaurada una cultura inclusiva més de centre i no només d'algunes mestres. Així doncs, a banda del que hagués succeït amb els infants en concret, pensàvem que aquest podia ser un bon llegat i per tant un bon retorn al fet que el centre sempre ens hagués obert les seves portes.

Aquests canvis eren molt ben valorat pels pares del Jan, per l'equip directiu i també per algunes mestres més enllà de les de la *comissió d'inclusió*. “*El que està molt bé és que deixis uns protocols marcats i que hi hagi una persona que segueixi una mica l'estela. A més que sigui la Margarida està molt bé perquè va ser la primera a començar a moure una mica tot això, oi?*” (Mare Jan). “*I també ens donava molta confiança el fet de que estigués a l'equip directiu i marqués una mica la pauta en aquest sentit, espero que els que entrin ara continuïn una mica amb això...*” (Pare Jan). “*Nosaltres no podem fer res més que agrair-t'ho perquè s'ha notat molt la teva labor*” (Mare Jan). “*Ha donat els seus fruits això!*” (Pare Jan). “*I tant! Avui hem estat parlant amb les mestres i les hem felicitat*

---

(1045) Tot i que ja existien les CAD (69).

*per la feina feta. Però es nota que hi ha hagut una feina de direcció que ha marcat molt la pauta, i això ho has fet tu” (Mare Jan). “Aquest cop hi ha hagut resultats notables! Amb el Jan tampoc és que vegis meravelles però així en general li veus un procés de, aquest matí en dèiem de, civilització, de socialització. Molt més civilitzat que fa dos anys i que fa tres, això vol dir que hi ha hagut feina” (Pare Jan<sup>1046</sup>). “Es que des de que has vingut aquí el Jan ha canviat molt i l’escola també. El que estaria bé és que un cop fet aquest treball que es vagi mantenint, que hi hagi les possibilitats i les coses necessàries per mantenir-ho. Tot això que heu anat muntant pot ser una gran possibilitat” (Mestra música<sup>1047</sup>).*

Una mostra de l’èxit que havien anat assolint els projectes dissenyats i realitzats durant aquells anys, primer des del grup d’inclusió i posteriorment des de la comissió, va ser que tant des d’inspecció com des del CRP es va demanar a l’equip directiu la possibilitat d’assistir com a observadors tant del treball a la comissió com a l’execució dels projectes. Així doncs, durant tot el curs 2009-2010 una membre del CRP va estar assistint a les sessions de treball de la comissió d’inclusió per prendre nota de les formes de treball i projecció generades.

---

(1046) Àudio 64. Pares i germans J/Entrevista origen, procés i impacte.

(1047) Àudio 60. Mestra música J(Primària)\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

#### 121. A mode d'epileg.

---

Muntat tot com havia quedat muntat, la nostra presència ja no era necessària. El Jan havia guanyat qualitat de vida, la seva veu era més escoltada i l'escola havia anat generant estructures per ser cada vegada una escola més inclusiva. Així doncs, la nostra presència a l'escola aquell any va disminuir significativament (un cop cada tres setmanes, cada mes). Estàvem contents perquè l'escola s'autogestionava i donava resposta a la diversitat.

La història del Jan seguia el seu transcurs. El Jan va començar quart com un nen més de la seva classe. Tot havia canviat molt, el Jan era efectivament un nen més de la seva classe i es sentia a gust quan hi era. La seva tutora, la Margarida (que va deixar l'equip directiu), el va acollir amb molta voluntat. *“Ha sigut increïble, hem estat molt de sort amb la Margarida, ha anat molt bé aquest any”* (Mare Jan<sup>1048</sup>). El problema més gran que assenyalava la tutora del Jan era que *“falta molts dies. A mi em sap greu per la Glòria perquè li sap molt greu perquè sovint ni l'avisen i ella no sap mai si vindrà o no, ni a quina hora vindrà, i ella voldria fer la seva feina i no pot. Ara hi ha molts dies que puja a classe i ajuda altres nens. (...) Jo entenc les dues parts perquè quan va venir la mare a reunió ens explicava que amb el Jan és impossible fer plans. Quan se'n van a dormir no saben mai com estarà l'endemà. Pot ser que tingui una crisi a les tres de la matinada o bé a les nou del matí. Això fa que no puguin preveure mai si el Jan anirà a l'escola o a l'hora que l'hi podran portar. Totes ens posem al seu lloc i ho podem entendre. Ella ens diu que està molt contenta per tot el que fem amb el Jan. També ens parla de que pel Jan tot contacte amb els seus companys és molt bo i que el veuen feliç. Això ens agrada i també ens tranquil·litza alhora. Clar nosaltres, és veritat, ens preocupem perquè el Jan falta molt, o perquè aquell dia no hi ha pogut ser i hem fet tal cosa o tal altra, i en realitat, els pares, no és que es conformin amb poc, sinó que ells viuen el moment i veure com està de salut i si el Jan pot passar bones estones encara que siguin poques, estan contents”* (Tutora Jan 4rt<sup>1049</sup>).

Quan hi anava, el Jan estava a gust a l'escola. Com vèiem, però, el Jan era un nen volgut per la seva mestra i pels seus companys i això és va notar perquè va participar freqüentment de la vida de l'aula.

#### La participació en la vida de l'aula.

Un primer element significatiu és que quan el Jan estava a l'escola però es trobava a l'USEE, els seus companys sempre demanaven a la tutora per anar-lo a buscar. En les situacions que era possible, és a dir, en aquelles que el Jan no estigués realitzant treball amb cap especialista, la mestra accedia a la petició dels seus companys i els deixava sortir de l'aula per anar-lo a buscar.

Tot i que la presència del Jan a l'aula era quelcom ja normalitzat, la participació en les activitats que s'hi duien a terme era quelcom encara qüestionable. Tal i com hem vist que es produïa a tercer (107), quan el Jan hi era i la didàctica es basava en el llibre de text, la seva participació es veia limitada. Les barreres que l'entorn li imposava eren massa altes. Per sort, en algunes ocasions, gracies al suport dels seus companys o de la Glòria, el Jan podia fer alguna cosa, però seguia sense ser l'habitual. El que va incorporar la Margarida aquell any va ser que, en les ocasions en què era possible o se li acudia, feia participar el Jan en les seves explicacions. No es tractava d'una participació molt directa del Jan en l'activitat, però almenys el convertia, en certa mesura, en membre actiu de l'aula. Un exemple d'aquesta situació es va donar un dia que treballaven les forces i l'energia. La Margarida li va donar la pilota al Jan i mentre li demanava que li passés, feia preguntes a la resta de infants: *“Per què és mou la*

---

(1048) Escrit 16. Investigador/Diari de camp 3.

(1049) Àudio 77. Tutora 4rt Jan/ Entrevista origen, procés i impacte.

*pilota? Què aplica el Jan a la pilota?”<sup>1050</sup>.*

Per sort, aquell any la participació del Jan a l'aula no va estar només condicionada per l'ús del llibre de text. La tutora havia anat adquirint al llarg de les diferents accions un bagatge molt vàlid per a estructurar l'aula de manera cooperativa, i utilitzava un altre tipus de propostes didàctiques per a facilitar l'atenció a la diversitat. A més, aquell any l'ús dels projectes era quelcom que va passar a ser també línia de centre i des de P3 fins a sisè de primària feien un projecte vinculat a l'alimentació (gestionat i gestat amb el suport de la *comissió d'inclusió*). Aquests fets van provocar que es portessin a terme nombroses activitats més enllà de les del llibre de text. *“Avui hem treballat el projecte de les fruites. El grup del Jan ha de fer una fitxa tècnica de la taronja. La part que toca fer avui és la descripció: com és la taronja per fora i per dins. El grup s'ha repartit les tasques i la Maria s'encarrega d'escriure tots els detalls que aniran sortint. Quan he repartit les diferents fruites, al grup del Jan han observat la taronja i ell l'ha manipulada amb l'ajut de tots. Finalment quan l'han pelada, per a degustar-la, l'han partida a trossos. Tot el grup s'ha fet un tip de riure amb les cares que feia el Jan quan li posaven la taronja a la boca. Han pogut comprovar que la pela, per dins és amarga i que el suc era ben àcid. El Jan ha pogut venir a d'altres sessions del projecte quan han vingut el de la fruiteria i també la nutricionista. Crec que ell s'adona que es fan coses diferents. (...) L'altre dia va venir un apicultor a explicar-nos la seva feina i moltes coses interessants de les abelles. Els nens de P-4, que són la classe de les abelles ens van demanar si els hi podíem explicar el que havíem après. Per grups ens vam organitzar i ho vam fer. Quan va tocar sortir el grup del Jan, els companys ja el van avisar: “va, Jan, que ens toca a nosaltres!” i se'l van emportar al davant per fer la seva exposició donant-li la mà. Ell va sortir a explicar amb el seu grup i s'estava amb els seus companys quiet i somrient. Finalment el Sergi, que va portar mel de casa dels seus avis, els va convidar a tots a fer un tastet. El Jan la va trobar tan bona que va voler repetir, fent sorollets amb la boca”* (Tutora Jan 4rt<sup>1051</sup>).

Una altra de les activitats que es va dur a terme cercant la participació i aprenentatge del Jan va ser la de representar algunes cançons a través dels materials que es consideressin. El principal problema va ser que quan es va dur a terme aquesta activitat va ser un dels períodes en què el Jan no va anar a l'escola. De totes maneres, els seus companys van dur a terme l'activitat igualment i el que van fer va ser oferir-li el material. *“Avui som dimecres no? Doncs demà el Jan portarà coca perquè és el seu sant i li regalarem el CD amb les cançons i tots els materials. Ja veuràs que estarà content”. “Nosaltres vam fer el gegant del pi amb un conte tàctil, vam gravar la cançó i vam buscar la lletra de la cançó per fer-ho ben fet. I mentre toqui la cançó podrà saber quin conte és i veurà els dibuixos i els podrà tocar”. “Lo de les cançons és perquè aprengui a parlar millor, perquè pot escoltar la cançó i mirar els dibuixos”, “és perquè pugui parlar millor perquè les paraules no li surten gaire bé”. “El Jan crec que quan fem això de les músiques només voldrà venir al cole per això, i s'animarà a venir més sovint”*(Companys Jan<sup>1052</sup>).

### Les sortides i representacions.

Tret del curs anterior que va ser quan va començar, no era habitual que el Jan participés de les sortides que el seu grup-classe realitzava, no sortia a les representacions de classe, no participava de les festes de l'escola amb el seu grup-classe ni a les activitats que els seus companys hi duïen a terme, etc. Durant molts anys de la seva escolarització, o les mestres i vetlladores no se'l van voler endur a aquestes activitats, o bé la vetlladora va decidir no portar-li, amb l'afegit que ni ell ni els seus companys estaven preparats per la seva presència. A quart curs de primària aquesta situació va canviar, i el Jan va participar fins i tot en algunes activitats en les quals no havia participat mai.

Aquesta bona tònica que el Jan duïa amb el seu grup-classe, i una voluntat favorable per part de les professionals

---

(1050) Escrit 16. Investigador/Diari de camp 3.

(1051) Àudio 77. Tutora 4rt Jan/ Entrevista origen, procés i impacte.

(1052) Àudio 71. Companys J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.



de l'escola (principalment la tutora i la vetlladora) i la família, van propiciar que el Jan realitzés una activitat en la qual encara no havia participat mai abans. Quan va ser el moment que el seu grup-classe fes una sortida de convivències, el Jan també hi va poder participar. *“Al principi parlàvem de que hi anés un dia però el director ens va dir que potser era massa lluny per anar i tornar i a partir d'aquí vam pensar que perquè no més dies i tothom hi va estar d'acord”*(Vetlladora Jan 4rt). *“Quan li vaig proposar a la mare, els seus ulls es van il·luminar i emocionada ens explicava que estaria molt bé. Deia que ells no haurien gosat demanar-ho. I deia que al Jan li aniria molt bé perquè casi bé només havia passat nits fora de casa quan havia estat ingressat a l'hospital. Jo també em vaig emocionar i se'm va posar tota la pell de gallina. (...) Quan ho vaig dir als companys també van estar molt contents. (...)Pensa que allà érem més mestres perquè vam anar tot el cicle i hi havia mestres que estaven més reticents, no ho veien gaire clar. Jo els hi vaig dir que era la tutora i que la responsabilitat era meua i que tant si li passava una cosa al Jan com si li passava a un altre nen teníem la mateixa responsabilitat. I la mare ja ho va dir amb tota confiança, lo màxim que li pot passar és que li vingui una crisi i com que ja sabem com tractar-ho. I sinó, el portem a l'hospital i truquem als pares. Però igual que un altre nen. La mare ja ho va dir que els nens cauen. Ara, sort que ve la Glòria això també és veritat perquè és tan bona”*(Tutora Jan 4rt). *“(…) A l'autobús cap problema, es va asseure allà i anar mirant les coses passar. I mira que hi havia soroll perquè els nens estaven excitats, i no, no, bé. Ell allà anar mirant... i un cop allà també va anar tot perfecte, fins i tot a l'hora de dormir que potser és on més patíem, perquè clar dormir fora de casa i tot no sabíem què... també cap problema. Li vam posar allà uns coixins perquè no caigués i vinga, ben content”*(Vetlladora Jan 4rt). *“(…)La cara de felicitat que feia aquest nen era increïble. I no ens va costar res”* (Mestra anglès). *“Jo mai havia estat dos dies amb el Jan i vaig flipar. És que jo flipava amb lo content que arribava de les excursions. Vam anar a la platja i ell ja se n'anava de dret a l'aigua, perquè la Glòria el va agafar perquè sinó es tira a dins. Vam caminar, s'ho va passar molt bé”* (Mestra biblioteca). *“Vam anar a la platja i allà estava assentat amb tos els nens. El vam deixar anar per allà la platja i semblava com un ocell que l'haguéssis deixat sortir de la gàbia. Li vam treure les sabates i els mitjons perquè pogués trepitjar la sorra i allà ho parlàvem que aquest nen li va bé això. La mare ja ens ho va dir però inclús allà, les més reticents van al·lucinar allà quan ho veien”*(Tutora Jan 4rt). *“Fins i tot a l'hora de dinar que hi havia molt soroll i vam pensar que es posaria molt nerviós i res, allà tan tranquil amb la Glòria allà al costat que no el deixava ni un segon, molt bé”*(Mestra biblioteca). *“(…)Quan va ser hora d'anar a dormir i el vam posar al llit, estava tan rendit que les parpelles li van caure immediatament. Cap a les sis de la matinada ens vam despertar per una petita crisi però només va durar un minut i es va tornar a quedar adormit. A les vuit es va despertar amb un somriure tan bonic. Els monitors li van cantar cançons per ell i es va fer una rotllana al seu voltant. Ell escoltava amb atenció i somrient. Era feliç. Nosaltres també ho érem. Quan va arribar la mare a buscar-lo, es va emocionar i va començar a moure els braços amunt i avall perquè l'havia reconegut. Per a nosaltres ha estat un èxit”*(Tutora Jan 4rt<sup>1053</sup>).

Durant aquest curs però, hi va haver més activitats en les quals el Jan no havia participat mai i en les quals va poder fer-ho per primera vegada. Aquestes, però, no eren activitats que necessitessin tanta logística com les convivències ja que no suposaven haver de desplaçar-se amb autobús, dormir fora de casa, etc. sinó que eren activitats que es duïen a terme en el marc de l'escola. Tot i que en els anys anteriors el Jan havia assistit a alguna d'aquestes activitats mai hi havia participat ni directament ni amb els seus companys. Així doncs, aquest curs el Jan va participar en activitats com la marató de lectura de Sant Jordi, la castanyada o la representació teatral dels pastorets per Nadal. Durant la marató de lectura, mentre es duïen a terme algunes activitats al pati de l'escola, alguns companys del Jan van agafar alguns contes i en un racó li explicaven i li ensenyaven els dibuixos per tal que ell també pogués gaudir de la festa. Aquesta iniciativa va sortir dels seus propis companys. El Jan va estar molt a gust i molt tranquil al llarg de la jornada, i també quan els seus companys li explicaven els contes ja que fins i tot hi connectava la mirada cara a cara. *“També vam celebrar la castanyada al pati de l'escola i ens vam vestir de castanyers i castanyeres. Ai, que bonic quan va sortir el grup del Jan!!!! Ell feia el que fa sempre quan està a gust en un lloc: estar-se dret i ben quiet. Hi va haver una de les seves companyes que no el va deixar de la mà durant*

---

(1053) Àudio 238. Grup d'inclusió/Sessió de treball.

tota l'activitat. Li explicava tot el que anava succeint al seu voltant mentres els seus companys parlaven pel micro davant de tota l'escola. Ell, amb uns pantalons de pana, camisa de quadres, armilla de borrego i barretina al cap, semblava un castanyer de veritat. Amb el bigoti i les galtes que li havia pintat la Glòria. Donava gust de veure'l tan content”(Tutora Jan 4rt<sup>1054</sup>).

Una altra de les coses que el Jan va poder fer amb els seus companys va ser pujar a un escenari. El teatre, un lloc on a vegades no li havien ni portat perquè deien que cridava i distorsionava l'obra, ara era un espai en el qual podia participar amb els seus companys. I no només com a espectador sinó com a actor. El Jan va sortir vestit de pastor de la mà d'un seu company a fer una ofrena pel naixement de Jesús. “Va ser emocionant per part nostre veure'l allà l'escenari deixant-se agafar de la mà dels nens a més dues representacions. Una va caure que es va entrebancar i vam pensar que es posaria a cridar, però no. Era com que es sentís tan bé tan bé que els nens allà al seu voltant l'ajudessin i no el fessin pensar amb cridar, perquè normalment quan cau crida i s'enfada. Va ser molt bonic” (Mare Jan<sup>1055</sup>).

Tot i que no està directament vinculat però seguint en l'època de nadal, ens sembla interessant destacar un altre aspecte que reflecteix com havien canviat les coses entre el Jan i els seus companys. A l'aula del Jan van “tenir la iniciativa de fer l'amic invisible imitant el que fem els adults per aquestes dates. Es va oferir l'Àngel com a voluntari per escriure el nom dels vint-i-vuit nens en uns paperets. La norma era que no s'havia de comprar res. S'havien de fer regals sense gastar-se diners, havia de ser un treball manual fet per ells”(Tutora Jan 4rt<sup>1056</sup>). El primer aspecte significatiu va ser que el Jan va entrar a la llista com un infant més de l'aula. Però el més significatiu va ser el regal que li van fer. Com que el Jan ja duia força temps entre els seus companys, això els havia donat la possibilitat d'observar-lo i anar-lo coneixent. No era només una qüestió de coneixement que permetés la convivència sinó també d'aprofundiment en les seves característiques personals. Això va fer que el nen que li havia de fer el regal al Jan li regalés una mena de maraca que ell havia elaborat. “Va dir que el Jan ho podria sacsejar i sentiria el soroll”(Tutora Jan 4rt<sup>1057</sup>). Sabia que els instruments i els sorolls eren la seva passió.

### El Jan no viu sol, conviu amb la resta.

Tot i que aquesta sigui la història del Jan, totes les persones que l'han envoltat n'han rebut en certa manera un impacte. Còmplices de la seva història, les persones que l'envolten no en podien sortir sense haver tenyit part de la seva pròpia vivència. Com la història del Jan ha tingut influència en les persones que l'envolten, és quelcom que ja hem anat veient al llarg de la història però no volíem deixar de parlar-ne breument també en aquest apartat. Tant la Margarida, com la Maria, com la Nora, en general totes les mestres del grup d'inclusió, es reconeixien com a professionals diferents abans d'entrar en contacte amb la història del Jan. La veu de totes aquestes mestres s'unificava en l'expressió de la Nora “és que jo no només he canviat com a mestra, crec que ara sóc millor; tot i que em queda molt per aprendre, però he canviat com a persona i la meua manera de mirar el món” (Coordinadora pedagògica<sup>1058</sup>).

Pel que fa als companys del Jan, hem pogut escoltar abundantment la seva veu al llarg de la història. És per això, que volíem aprofitar aquest espai per donar a conèixer com aquesta història també va arribar a les famílies i com pares i fills ho van poder viure. “Bé a mi em sembla molt bé que comparteixin escola, més n'hi hauria d'haver. Aprenen molt. Clar, això també depèn dels pares de com els ho facis veure, per mi no depèn només de l'escola”. “Clar, jo sóc mare però ja saps que també els tinc a classe i jo el que veig és que han après a respectar-lo a ell i

---

(1054) Àudio 79. Tutora 4rt Jan/ Entrevista origen, procés i impacte.

(1055) Àudio 76. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(1056) Àudio 77. Tutora 4rt Jan/ Entrevista origen, procés i impacte.

(1057) Àudio 77. Tutora 4rt Jan/ Entrevista origen, procés i impacte.

(1058) Àudio 36. Psicopedagoga escola Jan i coordinadora de la comissió\_1/Entrevista procés inclusió.

*a les diferències en general". "Ells veuen que no tots són iguals i que no tots tenim les mateixes capacitats i que s'ha de respectar i que al cap i a la fi comparteixen el món". "Clar, això és important i tu com a pare ja vols que aprenguin matemàtiques i a llegir però clar, aquests valors són molt importants. N'hi hauria d'haver més i a cada escola". "És que a vegades estas allà parlant amb la seva mare i veus que el Jan s'escapa i li dius al teu nen va ves-lo a buscar. I veus que cap problema, i ben content, i el Jan també quan està amb els nens, i això és molt maco". "A més se n'alegren dels logros del Jan. Estan al corrent de lo que va aprenent. Potser arriba a casa i et diu saps què avui el Jan ha baixat correctament totes les escales. No sé, veus que estan pendents i contents". "Jo el que veig és que, a més de pendents, tenen molta curiositat. Vull dir que els desperta ganes de descobrir i llavors arriben a casa i també t'omplen de preguntes i moltes vegades tampoc tens les respostes i veus que a vegades en sap més ell que tu. I veus que vol resoldre coses. L'altre dia em deia que miraria d'inventar una màquina perquè el Jan aprengués a parlar" (Mares companys Jan<sup>1059</sup>).*

A més aquest procés era com una espiral perquè el fet que la vida del Jan tingués un impacte sobre la gent que l'envoltava generava al mateix temps que això tingués també un impacte en la seva. *Clar, sortir al carrer i veure que la gent et mira, alguns amb cara d'espantats, altres com si tinguessis alguna cosa que s'encomana, altres amb cara de sorpresa, altres que fan veure que no et veuen... ara no, ara ha canviat molt tot això. Per uns i pels altres. El Jan ha après a relacionar-se millor. A veure que tampoc és que hi tingui una gran relació. Però almenys ara la resta de persones se li acosten i el saluden i el coneixen i el veus que està bé entre la gent. Amb ella ha anat bé però podia haver anat malament com el nostre predecessor, que ara ja és un noi. Jo no el conec, però sé que està al centre d'autistes perquè a casa no han pogut amb ell. Nosaltres estem contents de com ha anat" (Mare Jan<sup>1060</sup>).*

#### El desenvolupament personal. El Jan un altre nen.

Tot el que hem anat veient fins ara també va tenir una incidència directa en el Jan. El principal canvi té a veure en com el Jan es sentia a l'aula i com vivia la relació amb els seus companys que en certa manera definia la seva nova forma de ser. *"De la manera que ho heu treballat tot doncs ha anat mot bé perquè hem notat un canvi notable en ell, en tot en general, la manera de comportar-se, en quan a la relació, amb els nens, els nens en relació a ell" (Pare Jan). "Això es veu i els pares també m'ho deien que havien notat molta diferència i que estan molt contents i molt agraïts perquè diuen que veuen al Jan content i feliç, que els companys l'estimen i això per ell és molt..., i és que és veritat hi hagut molt canvi" (Tutora Jan 4rt<sup>1061</sup>).*

Quan el Jan entrava a la classe ja es dirigia sol al seu lloc sense que fos la Glòria qui l'hagués d'acompanyar. Suposem que el fet que els seus companys, al veure'l, li prepararessin la cadira li oferia un senyal clar de què havia de fer. Però no només reconeixia aquest gest sinó que mica a mica va anar reconeixent també els seus companys, i quin era el seu espai. Aquest fet, (a banda d'indicar-nos el coneixement dels seus companys) ens feia pensar que el Jan començava a desenvolupar algunes accions de forma totalment autònoma. *"Va coneixent els espais i es més autònom. Abans no sabia ni on era la porta de l'aula, ara si vol sortir va i l'obre i tot" (MEE<sup>1062</sup>). "Sí. Va obrir la porta de casa que ara ja les sap obrir i va baixar el primer replà de les escales. Vam sentir que s'obria la porta i que marxava i vam pensar que es tiraria a baix de les escales però el vam trobar al primer replà. Si ara està molt més atrevit i suposo que se sent més segur fent coses sol. Això se li nota molt el dia que ha passat més hores amb els nens i sobretot si han anat d'excursió o quan va amb els escoltes que passa més hores amb els nens i estan a fora" (Mare Jan<sup>1063</sup>). Fins i tot en alguna ocasió quan la Glòria li deia ves aquí amb el Toni, el Jordi o el Cintet, ho*

---

(1059) Àudio 40. Pares i mares dels companys Jan/ Entrevista procés i impacte.

(1060) Àudio 76. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(1061) Àudio 77. Tutora 4rt Jan/ Entrevista origen, procés i impacte.

(1062) Àudio 73. MEE I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(1063) Àudio 76. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

feia tot sol, “o li dius va anem i ve. O va a esmorzar i va cap a la motxilla” (MEE<sup>1064</sup>).

A mesura que el Jan va anar estant més hores en un entorn que l’acollia, amb uns companys que s’hi apropaven, formant part d’un equip d’aprenentatge cooperatiu, etc. va anar-se acomodant, va anar reconeixent els seus companys com a part de la seva quotidianitat, com un element més de la seva vida. “A P5 i primer sempre que venia es posava molt nerviós i ara està més tranquil”, “perquè no coneixia a ningú i ara ja ens coneix” (Companys Jan<sup>1065</sup>). Sovint quan els seus companys li deien coses el Jan s’aturava i posava el cap com si escoltés, com si reconegués la seva veu. Tal va anar sent el reconeixement dels seus companys, que durant llargs espais de temps estava assegut al seu costat amb calma i tranquil·litat, estant-hi a gust, deixant-se explicar coses sense neguitejar-se, deixant-se tocar i agafar la mà perquè els seus companys li fessin fer coses, etc. Hi va haver un moment que ja eren els seus companys qui demanaven la presència del Jan, i qui en l’activitat o en parts d’aquesta el portaven i guiaven amunt i avall. La mare del Jan, sempre l’havia definit com un nen força proper, a qui no molestava el contacte sempre i quan fos provinent de persones que coneixia i es tractés d’un contacte agradable; un nen a qui li agradava que li prestessin atenció i que, si no era així, manifestava com fos que hi volia participar. Així doncs, el Jan començava a conèixer i tenir confiança amb els seus companys, a ser un membre més de la tribu. Aquest fet va anar donant lloc a que aquelles interaccions que en un inici només es podien donar en espais de silenci, calma i amb l’acompanyament de la vetlladora, es poguessin començar a donar sense aquesta figura i en espais més actius de la dinàmica de classe, fins i tot amb una mica més de soroll i caos com eren alguns moments de les activitats. Era com si el Jan comencés a tolerar més les característiques de l’entorn.

No obstant, no es tractava només d’aquest coneixement dels companys i de l’entorn sinó que, a més, el Jan es mostrava més predisposat a connectar amb l’exterior de la seva persona. El Jan començava a tenir actituds en relació als altres i al món que no havia tingut fins al moment (només a finals de tercer). Connectava la mirada amb els seus companys com si els reconegués plenament i hi tingués confiança absoluta. “Però ho fa sobretot amb els que coneix. Se’ls mira als ulls, està tranquil. Mica en mica, va reconeixent més cares” (Vetlladora Jan 4rt<sup>1066</sup>). Aquestes connexions amb els seus companys les feia tant quan només el saludaven com quan li explicaven coses. Es tractava de temps de connexió curts entre tres i sis segons i no sempre es donaven, però ja era significativament més que quan el Jan cursava els anys anteriors. Aquestes situacions de connexió es donaven principalment quan el Jan arribava a l’aula i es situava entre els seus companys, quan caminava per l’aula a vegades s’aturava i mirava algun company i sobretot quan aquests s’hi dirigien ja fos per saludar-lo i/o per explicar-li alguna cosa. “Quan els nens s’hi acosten veus que posa el cap d’aquella manera així i escolta, abans no en feia ni cas, ara fins i tot els mira directament, posa el cap d’aquella manera i fa així i escolta. Abans això era impossible, te’n recordes quan hi havia aquella època que venien aquells nens aquí? no en feia ni cas. (...) S’ha anat connectant més al món i crec que és un progrés que miri molt als ulls i que busqui la interacció. Això ho va començar a fer aquest any passat. (...) és que si parlem de l’evolució la cosa més important és que ell havia tingut una evolució molt important cap a l’autisme i nosaltres per això vam fer aquell diagnòstic d’autisme i nosaltres teníem la percepció que anava cap a l’autisme i ara tenim la percepció que va cap al contrari. El procés de socialització l’ha ajudat molt a obrir-se i molt limitat però notes que té ganes, moltes més ganes d’estar amb tu i de que el miris i li diguis coses i ell et mira i notes una cosa que torna. Això és molt important perquè tot i que hi ha facultats que més aviat amb el temps ha tingut una certa regressió com en la capacitat de cantar; tot i que li agrada molt la música, canta menys que temps enrere, però en canvi està més obert al món, ell espera més del món que no esperava fa un any i això li dona més alegria. I això penso que l’ha ajudat molt els nens” (Mare Jan<sup>1067</sup>).

Aquestes connexions no es limitaven únicament a les persones sinó també a les accions en general. Durant la realització de determinades activitats, sobretot les vinculades als projectes ja que els objectes, colors o olors podien

---

(1064) Àudio 73. MEE I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(1065) Àudio 69. Companys J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte.

(1066) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(1067) Àudio 76. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

ser les que li despertessin més interès, el Jan centrava la visió en allò que s'estigués fent, uns instants, però eren instants d'atenció en l'objecte i l'acció. “Sí, sí quan li agrada el que s'està fent s'hi fixa” (Vetlladora Jan 4rt<sup>1068</sup>). “Ha après a reconèixer les coses que li interessin, veus que hi posa atenció. Està molt més connectat tot i que hi ha dies que dius què ha passat. Jo penso que ha fet un gran canvi, jo ara no el tinc tan però el veig i de p4 que el tenia tantes hores a ara li he vist un canvi brutal. A P4 li podies deixar una caixa de joguines i ni apropar-s'hi o una joguina a un metre i res. I ara en canvi demostra el què li agrada” (MEE). “Ara quan una cosa li interessa es fa entendre d'una manera o altra” (Educadora<sup>1069</sup>). En aquest darrer aspecte coincidia també la mare del Jan, que afirmava que “ara sí que ho fa. Si té set sempre t'ho fa saber, va cap a l'ampolla d'aigua. Abans la tirava, ara no. O obria l'armari i si volia galetes agafava la caixa i la tirava a terra. Ara no, obre l'armari i fa així a sobre la caixa. Això és un gran avanç respecte tot. Sap que les joguines sí que les pot tirar a terra, abans ho tirava tot indiscriminadament, ara no. (...) Les coses que ha anat aprenent també és perquè amb molta paciència li hem anat creant la necessitat. A vegades ni que l'hagis de forçar una mica perquè si no va perdent”(Mare Jan<sup>1070</sup>).

Una altra mostra de la tranquil·litat i benestar del Jan amb el seu entorn, d'aprenentatge social en la relació amb els altres i d'alta significativitat pel que el Jan havia estat durant molts anys, va ser l'abandó de les agressions (a ell i als altres), els crits o el caminar de puntetes. “Sí, ara ha deixat d'esgarrapar i cridar, abans ho feia molt molt. Jo crec que molta gent es pensa que va medicat pel canvi que ha fet, però no hi ha anat mai més” (Mare Jan<sup>1071</sup>). “Segons tinc entès estar amb els nens era estirar els cabells, fer un pessic, esgarrapar o mossegar i ara veus que a vegades s'hi apropa i simplement toca, en plan de “ei hola”. Són poques les vegades que fa el que feia abans” (Vetlladora Jan 4rt<sup>1072</sup>). Però no era només la vetlladora en afirmar que la situació del Jan havia canviat, sinó totes les persones que l'envoltaven, fins i tot aquelles mestres que no hi tenien un contacte tan constant explicaven que “jo recordo que al començament quan me'l trobava pel passadís em deixava tot això ben esgarrapat. Ara tot el contrari li faig així i no em fa res, però abans...” (Mestra biblioteca<sup>1073</sup>).

Vinculat a aquest darrer, un altre dels fets més significatius en relació a la tranquil·litat i benestar del Jan en el seu entorn, era que ja no necessitava tancar-se en un món d'estereotípies. “És que hi ha hagut varies coses però... les estereotípies les ha perdut totes i en tenia moltes eh. Abans feia molt el tocar-se amb un dit el llavi per fer brbrbrbrbr i lo de mirar-se els dits i tocar-se. La d'escoltar-se que es posa la mà a l'orella. Aquesta la feia molt i bueno si li treies la mà encara cridava més. El balanceig quan estava assegut també, picar amb coses a terra...”(Educadora<sup>1074</sup>).

Els que també el van veure a canviar molt van ser aquells que hi tenien més contacte i que estaven a la seva mateixa altura: “És que el Jan abans estava molt malament i ara està molt bé. Ara ja no estiba tant els cabells”. “Ja, ha anat millorant. Quan fèiem P5 que ens esperàvem a baix per fer una fila ens feien assentar amb una rotllana i ell estava sempre dret i ens estibava sempre els cabells”. “Ha millorat molt perquè no crida tant, quan està nerviós si que ho fa una mica però no ho fa tant”. “A vegades es fica tranquil”. “Ha millorat molt de tot”. “Jo crec que ha après a divertir-se sobretot. Abans no estava content quan venia”. “Jo he vist una cosa amb el Jan. Abans caminava de puntetes i ara ja no. Perquè la Glòria, li feia caminar de peu pla, com que ell caminava de puntetes...I ara ja camina normal”. “Potser ens ha vist a nosaltres” (Companys Jan). Tot i així els seus companys encara li atribuïen marge de millora: “encara pot aprendre més coses”. “Jugar més, parlar més bé”, “comportar-se”, “corre més ràpid”, “no enfadar-se”, “escriure lletres i números”(Companys Jan<sup>1075</sup>). “Tot i que jo araestic

(1068) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(1069) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(1070) Àudio 76. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(1071) Àudio 76. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

(1072) Àudio 43. Vetlladora 3er i 4rt J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

(1073) Àudio 50. Comissió inclusió/ Entrevista sessió Avaluació.

(1074) Àudio 46. MEE i educadora I i J/Entrevista origen, procés i impacte.

(1075) Àudio 68. Companys J\_2/ Entrevista origen, procés i impacte, Àudio 69. Companys J\_3/ Entrevista origen, procés i impacte i Àudio 71. Companys J\_4/ Entrevista origen, procés i impacte.

*contentíssima de veure'l com està. El veig feliç. No ens preocupava tant el fet de que aprenguéis o no aprenguéis segons què com el fet de que estigués bé físicament. I sobretot veure'l connectat cap a fora, content. I que té fins i tot aquesta picardia de fer les coses quan tu no el veus i a partir d'aquí dius "tu a passar pel tub com tots". (...) des del moment que has estat a l'UCI que s'hagués pogut morir o que t'han dit que hi hauria el tema de la sonda... que estigui així et fa estar content. Nosaltres no ens pensàvem pas arribar fins aquí. Per això estem tan contents. A vegades també estem desesperats, perquè el moment que et fa la crisi et fa molta malícia i faries tot perquè allò no li passés. Però quan està bé no et pots deixar portar per aquells sentiments de tristesa de quan el veus que té la crisi. Aleshores has de ser un pare normal i ell un nen normal i oblidar-te de les crisis"*(Mare Jan<sup>1076</sup>).

I després de tantes pàgines escrites hom no sap com acabar. Potser la millor manera d'acabar seria dient: conte contat aquesta història s'ha acabat. Però això no és un conte sinó una història real, carregada de vivències, canvis, emocions, discussions, alegries i llàgrimes. Tant de bo algun dia però, pugui ser contada com a una història increïble, una història en la qual un nen va passar d'estar a les portes de la mort a començar una nova vida de qualitat i felicitat. Les matemàtiques, les ciències, la llengua, es poden aprendre millor o pitjor, és més, fins i tot sovint s'obliden. Els moments de felicitat perduren per sempre a l'ànima de les persones.

---

(1076) Àudio 76. Mare J\_1/Entrevista origen, procés i impacte.

#### XIV. El vincle entre els resultats i els objectius de la recerca: Taula de resultats en relació als objectius plantejats.

A continuació es presenta una taula que vincula els diferents capítols de la història de vida (resultats) amb els diferents objectius de la recerca. Es pot notar que hi ha capítols de la història que responen a diferents objectius. Aquest fet és degut a que l'organització dels capítols de la història és cronològica i per tant el seu contingut respon a diferents aspectes dels objectius plantejats.

Objectius:	Resultats:
<p><b>O.1.</b> - Descriure i reconstruir breument l'origen del procés d'inclusió educativa dut a terme a la comarca en la qual està escolaritzat l'infant escollit.</p>	<p>9. Característiques del context on es troba ubicada l'escola del Jan.</p> <p>10. Antecedents de l'organització educativa de la comarca: l'origen de la inclusió.</p> <p>11. Els aspectes clau i les dificultats trobades en els orígens.</p> <p>12. El model USEE de la comarca.</p> <p>13. Com està organitzada l'USEE en aquesta comarca?</p> <p>14. El paper dels serveis externs a l'escola.</p> <p>15. El procés d'escolarització dels infants.</p>
<p><b>O.2.</b> - Descriure i reconstruir l'origen del procés d'escolarització/inclusió educativa de l'infant escollit.</p>	<p>1. Una trista tarda d'hivern.</p> <p>2. Tres, dos, un... El naixement del Jan.</p> <p>3. El Jan és un nen, com tots els nens del món.</p> <p>4. Esclerosi Tuberosa, una bona mala notícia.</p> <p>5. Els primers anys de vida.</p> <p>6. Un dimoni a la seva vida: les crisis, una batalla que calia guanyar.</p> <p>7. La medicació, els hospitals, uns anys de proves i més proves lluitant per seguir endavant.</p> <p>8. La mobilitat del Jan pel món: el caminar.</p> <p>16. El procés d'escolarització del Jan. El Jan pot anar a l'escola?</p> <p>17. L'escola del Jan.</p> <p>18. Una història prèvia a la del Jan: La Irene.</p>
<p><b>O.4.</b> - Descriure i reconstruir el procés d'escolarització/inclusió educativa de l'infant escollit.</p> <p><b>O.8.</b> - Descriure i reconstruir l'impacte del procés d'escolarització/inclusió educativa de l'infant escollit.</p>	<p>19. L'USEE, l'espai en què van començar a viure.</p> <p>20. El Jan a P3, el seu primer any d'escola. Part 1.</p> <p>21. Una parada important, un ingrés molt greu a l'hospital.</p> <p>22. Sortim de l'UCI.</p> <p>23. La retirada dels medicaments, una altra lluita.</p> <p>24. Una altra vida comença.</p> <p>25. El Jan a P3, el seu primer any d'escola. Part 2.</p> <p>26. P4, un panorama complexe.</p> <p>27. P5: la vida del Jan a l'escola es comença a definir d'una forma molt clara.</p> <p>28. La música, una petita illa en una gran oceà.</p> <p>30. On ubiquem el Jan a l'escola?</p> <p>31. L'arribada del Jan a l'escola; bé, a l'USEE.</p> <p>32. L'horari del Jan a l'escola.</p>

33. L'esbarjo
34. El treball de les professionals externes amb el Jan.
35. Què feia el Jan a l'USEE la resta d'hores?
36. L'entrada del Jan a l'aula.
43. Comença l'aprenentatge cooperatiu a una aula.
44. Els inicis de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula de la Irene.
45. Dues realitats paral·leles però en direccions oposades.
46. A música sí, a la resta d'hores no.
49. Els meus companys visiten l'USEE.
50. Un inici de curs desafortunat.
51. Un camí encetat però sense continuïtat.
59. El "Projecte Cuiners". El primer projecte.
60. L'equip directiu aposta per a que el Jan vagi més a l'aula.
61. La relació amb els companys, una primera passa.
62. El Jan i la seva vetlladora dins de l'aula.
63. Les hores de música, el contrast amb la realitat habitual.
66. El cercle d'amics: El Jan i el seu grup. S'explicita el que ja intuïem.
67. L'autodeterminació del Jan una frontera a la seva vida.
68. La relació del Jan amb els qui l'envolten a l'escola. Augmenta l'agressivitat.
70. El Jan a l'USEE aquell any. Com estava?
71. Les sortides de l'escola.
73. Un canvi inesperat, el CEE, una nova opció.
74. L'escolarització del Jan al CEE.
75. Un gir important a la situació. Calen canvis imminents.
76. Les accions per a la inclusió del Jan al seu grup: Som 28, no 27+1.
77. El mural de les diferències.
78. Quatre cantonades de no res.
79. Juguem per conèixer/sentir/empatitzar.
80. Els debats/assemblees.
81. El "portfolio".
82. Un punt de partida, un camí per recórrer.
83. Avaluació final amb l'equip directiu i planificació del curs següent.
85. La tornada a l'escola. I el Jan?
86. Una nova tutora. Una història diferent.
87. Activitats per a la inclusió del Jan. Ajudem-lo a ser un més.
88. Coneixem al Jan, ajudem al CEE.
89. Qui són els meus companys? El CD + el plafó.
90. Una nova USEE: un nou espai.
91. Canvia l'espai, canvia alguna cosa més?
92. No tenir una USEE pròpia.
93. Jan i USEE, va desapareixent la sinonímia.
94. Ha canviat què es fa a l'USEE o només les parets?
96. Una altra vetlladora. Nou aire que respirar.
97. El suport del Jan a l'aula.



	<p>98. L'aprenentatge cooperatiu a l'aula del Jan.</p> <p>99. <i>L'àmbit A.</i></p> <p>100. El suport de les companyes de la tutora per a l'estructuració cooperativa de l'aula.</p> <p>101. <i>L'àmbit B.</i></p> <p>102. La vida del Jan dins el seu equip en <i>l'àmbit B.</i></p> <p>103. La vetlladora del Jan a l'àmbit B.</p> <p>104. L'aprenentatge cooperatiu en el grup-classe en general.</p> <p>105. <i>L'àmbit C.</i></p> <p>106. Uns projectes frustrats. No tot és possible.</p> <p>107. L'estada a l'aula sense participar de les activitats: "This is the question".</p> <p>108. La relació del Jan i els seus companys ja té un altre color.</p> <p>109. Una relació especial amb alguns companys més enllà dels del seu equip.</p> <p>110. La participació en la vida de l'aula. Sortides i activitats extra.</p> <p>111. L'esbarjo.</p> <p>112. Una nova situació en relació a l'entorn proper.</p> <p>113. La coordinació entre la tutora i les especialistes de l'USEE.</p> <p>114. La música, sempre un espai en el que estar a gust.</p> <p>115. Altres mestres, altres àrees en les quals poder estar a l'aula.</p> <p>116. La coordinació amb el CEE.</p> <p>117. La vida del Jan al CEE.</p> <p>118. La caputxeta vermella.</p> <p>121. A mode d'epíleg.</p>
<p><b>O.5.</b> - Compartir part del procés d'inclusió amb l'infant escollit amb la finalitat de comprendre com es viu aquest procés des de la seva perspectiva.</p>	<p>38. El primer dia del col·laborador extern a l'escola del Jan.</p> <p>54. Una forma d'aproximació i transformació de la realitat.</p> <p>56. Escoltem la veu dels infants.</p> <p>57. Escoltem al Jan. La veu de qui no usa paraules.</p>
<p><b>O.6.</b> - Descriure i reconstruir el procés d'assessorament/col·laboració dut a terme amb els professionals de l'escola on assisteix aquest infant amb la finalitat de:</p> <p><b>O.6.1.</b> - Fomentar la comprensió de com es viu el procés d'escolarització/inclusió educativa des de la perspectiva de l'infant escollit i afavorir la seva participació en les decisions que es prenen en relació a aquest.</p>	<p>29. Arribada de la UVic a la Comarca: els orígens d'una relació.</p> <p>37. El primer contacte del col·laborador extern amb l'escola del Jan.</p> <p>39. Com se sentia el Jan a l'aula ordinària.</p> <p>40. Els primers dubtes dels pares sobre l'escolarització del Jan.</p> <p>41. Un inici antropològic: la creació d'un context de col·laboració.</p> <p>42. Assessorament de passadís.</p> <p>47. Els orígens de la creació d'un context de col·laboració amb l'escola: el model "taca d'oli".</p> <p>48. La negociació.</p> <p>52. Un context de col·laboració: Consultoria/Assessorament a l'equip directiu.</p> <p>53. L'assessorament a l'USEE.</p>

**O.6.2.** - Millorar/Transformar la didàctica de les aules on assisteix aquest infant (incorporant la seva mirada/veu) a fi d'afavorir-hi l'accés, la participació i contribuir a un increment del seu desenvolupament personal, de les relacions interpersonals de qualitat i una millora de la situació vital.

- 55. Una nova Psicopedagoga.
- 58. Anem a dinar? La creació del grup d'inclusió.
- 64. Trobades amb les mestres amb més necessitat de suport específic.
- 65. El programa CA/AC. Un assessorament per a tot el claustre.
- 69. Les CAD (Comissió Atenció a la Diversitat).
- 72. Canvi de relació entre la Universitat i l'USEE.
- 84. La coordinadora pedagògica.
- 95. La comissió d'inclusió.
- 119. Un procés d'assessorament com el del passadís però amb tot el claustre.
- 120. Plantejament del futur de la comissió d'inclusió.

*Taula 5*





## Quarta parte. Interpretazione dei risultati e conclusioni.

<b>0. Anticipazione importante.</b> .....	p. 469
<b>1. Leve e considerazioni relative all'obiettivo O.3.- Analizzare e valutare/interpretare l'origine del processo di scolarizzazione/inclusione educativa descritto nell'obiettivo precedente. (O.2.- Descrivere e ricostruire l'origine del processo di scolarizzazione/inclusione educativa del bambino soggetto di studio).</b> .....	p. 470
1.1 LEVA: Il rispetto del diritto dei genitori di scegliere il tipo e il luogo di scolarizzazione dei propri figli .....	p. 470
1.2 LEVA: L'impegno dell'amministrazione per una scuola inclusiva. ....	p. 471
1.3 LEVA: La decentralizzazione della presa di decisioni e delle risorse. ....	p. 472
1.4 LEVA: Il rispetto del rapporto numerico delle persone con diversità funzionale. ....	p. 472
1.5 LEVA: La necessità d'organizzare l'accoglienza nei processi di scolarizzazione. ....	p. 473
<b>2. Leve e considerazioni relative all'obiettivo O.7.- Analizzare e valutare/interpretare il processo descritto negli obiettivi quattro e sei. O.4.- Descrivere e ricostruire il processo di scolarizzazione/inclusione educativa del bambino soggetto di studio.</b> .....	p. 474
2.1 Leve e considerazioni a livello organizzativo: .....	p. 474
2.1.1 LEVA: Che il criterio generale dell'organizzazione sia garantire l'ubicazione/presenza di tutti gli studenti in classe indipendentemente dalle caratteristiche che possiedono. La USEE non può diventare una destinazione.....	p. 474
2.1.2 LEVA: Ripensare in modo inclusivo il sostegno come misura per aumentare la presenza, partecipazione e progresso di tutti i bambini. Il passaggio ad una visione più ampia e multidimensionale.....	p. 475
2.1.3 LEVA: L'unione e il coordinamento di tutte le figure professionali come elemento per dare risposta alla diversità.....	p. 480
2.1.4 LEVA: L'implicazione del corpo insegnante, le strutture e le figure che possono offrire sostegno all'inclusione.....	p. 481
2.1.5 LEVA: La flessibilità degli orari come elemento che facilita i processi dell'inclusione. ....	p. 482
2.1.6 LEVA: Ripensare in modo inclusivo le risorse e i servizi di cui dispone la scuola e il contesto per offrire una risposta alla diversità.....	p. 483
2.1.7 LEVA: L'avvicinamento dei legami tra la scuola e la famiglia.....	p. 486
2.2. Leve e considerazioni a livello curricolare.....	p. 488
2.2.1 LEVA: L'insegnamento e l'apprendimento di aspetti legati all'inclusione di tutte le persone.....	p. 488
2.2.2 LEVA: L'uso dell'apprendimento cooperativo come strumento facilitatore dell'inclusione educativa in classe.....	p. 490
2.2.3 LEVA: La trasformazione della didattica in classe per garantire la partecipazione, il progresso di tutti i bambini e il rispetto della diversità.....	p. 493
2.2.4 LEVA: La riconsiderazione dei materiali per l'inclusione educativa di tutti i bambini.....	p. 496
<b>3. Leve e considerazioni relative all'obiettivo O.7.- Analizzare e valutare/interpretare il processo descritto negli obiettivi quattro e sei. O.6.- Descrivere e ricostruire il processo di consulenza/collaborazione portato a termine con le figure professionali della scuola dove è scolarizzato il bambino in questione con la finalità di:</b> .....	p. 499
3.1 O.6.1.- Promuovere la comprensione di come viene vissuto il processo di scolarizzazione/inclusione educativa dalla prospettiva del bambino soggetto di studio e favorire la sua partecipazione nelle decisioni che lo riguardano. ....	p. 499
3.1.1 LEVA: L'ascolto della voce dei bambini come base di una scuola maggiormente inclusiva....	p. 499
3.2 O.6.2.-Migliorare/Trasformare la didattica nelle classi frequentate dal bambino soggetto di studio (incorporando il suo sguardo/la sua voce) al fine di favorirne l'accesso, la partecipa-	

<i>zione e contribuire a un aumento del suo sviluppo personale, delle relazioni interpersonali di qualità e di un miglioramento della sua situazione vitale.</i> .....	p. 502
3.2.1 Fase 1: Analisi e negoziazione della domanda e definizione congiunta degli obiettivi del processo di consulenza: LEVA: La partecipazione, nella misura del possibile, dei docenti al processo di negoziazione e nell'assunzione degli impegni. ....	p. 502
3.2.2 Fase 2: Registrazione e analisi delle prassi degli insegnanti e formulazione delle proposte di miglioramento: LEVA: Collaborare con tutte le persone della scuola per un'analisi e conoscenza più profonda della situazione di partenza per proporre cambiamenti. ....	p. 502
3.2.3 Fase 3: Progettazione delle miglorie nelle prassi degli insegnanti: LEVA: La presenza di spazi per l'analisi, la gestione, la pianificazione e l'organizzazione di questi processi. ....	p. 505
3.2.4 Fase 4: Collaborazione nello sviluppo, monitoraggio e valutazione dei progressi: LEVA: La creazione di spazi, strutture e figure per la collaborazione e il coordinamento della messa in pratica e valutazione dell'inclusione a scuola. ....	p. 506
3.2.5 Fase 5: Valutazione del processo e decisioni sulla continuità: LEVA: La considerazione di tutti gli elementi possibili per la valutazione e miglioramento delle prassi inclusive. ....	p. 507
3.3 <i>O.6.3.- Promuovere l'attivazione di dinamiche che tendono a favorire l'inclusione del bambino soggetto di studio nel processo di presa di decisioni del centro educativo nel quale è scolarizzato ( incorporando il suo sguardo / la sua voce).</i> .....	p. 508
3.3.1 Fase 1: Analisi e negoziazione della domanda e definizione congiunta degli obiettivi del processo di consulenza/guida/accompagnamento: LEVA: Comprendere l'inclusione di tutti i bambini come un processo di cambiamento aperto e flessibile, benefico per tutti. ....	p. 508
3.3.2 Fase 2: Registro e analisi delle prassi delle figure professionali e formulazione di proposte di miglioramento. LEVA: L'analisi degli elementi che frenano l'inclusione e la valorizzazione delle prassi di successo per la trasformazione inclusiva della scuola. ....	p. 509
3.3.3 Fase 3: Progettazione di miglorie nelle prassi degli insegnanti e Fase 4: Collaborazione nello sviluppo, monitoraggio e valutazione dei progressi: LEVA: Un'équipe con volontà tesa all'innovazione che diriga il processo. ....	p. 510
3.3.4 Fase 5: Valutazione del processo e decisioni sulla continuità: LEVA: La valutazione del processo come elemento chiave per il miglioramento dell'inclusione. ....	p. 512
<b>4. Leve e considerazioni relative all'obiettivo O.9.- Analizzare, valutare/interpretare l'impatto del processo vissuto da parte del bambino. O.8.- Descrivere e ricostruire l'impatto del processo di scolarizzazione/inclusione educativa del bambino soggetto di studio.</b> .....	p. 514
4.1 LEVA: La dignità umana come elemento indispensabile nei processi d'inclusione. ....	p. 514
4.2 LEVA: La considerazione dell'ambiente come elemento vitale ed educativo. ....	p. 515
4.3 LEVA: Mettere in pratica l'inclusione reale ed effettiva di tutti i bambini. ....	p. 517

*“Dal mio punto di vista, una scuola ideale  
è un luogo dove gli alunni, gli insegnanti e  
gli altri membri della comunità vogliono andare.  
Per tutti gli interessati, ogni giorno è un’avventura  
produttiva, per nulla minacciante e felice di apprendimento.  
E’ un luogo dove adulti e bambini  
vanno per lavorare insieme per apprendere  
per aiutarsi simultaneamente, e per godere dell’esperienza”  
(Stainback, 2001b, p. 26-27).*

### 0. Un’anticipazione importante.

---

Questo capitolo ha un doppia intenzionalità. In primo luogo, si vorrebbe realizzare ciò che Pujadas (2000) segnala tan auspicabile, come poco frequente. Ci riferiamo al fatto che il ricercatore realizzi alla fine del testo un’interpretazione del significato della storia di vita nel contesto degli obiettivi e della prospettiva teorica che ha guidato la ricerca. Per tanto, l’intenzione è quella di mettere in circolo alcuni dei risultati che sono stati estratti dalla ricerca, e confrontarli con i contributi dei diversi autori per poter analizzare e valutare con maggiore profondità i dati ottenuti. Tale fatto ci ha permesso allo stesso tempo di dare una risposta più pertinente agli obiettivi della tesi con un carattere più analitico e di valutazione (O.3, O.7 i O.9).

Dall’interpretazione della storia di vita sono nate diverse considerazioni, cioè, diversi aspetti ai quali prestare attenzione per la loro importanza. Tali considerazioni sono sorte principalmente da aspetti che sono stati rilevanti nel processo d’inclusione, aspetti nei quali sono confluite diverse voci, o di quelli che davano una risposta diretta agli obiettivi previsti. Per tanto, il carattere di queste considerazioni è tematico e non cronologico.

In secondo luogo, si raccolgono alcune conclusioni. Queste conclusioni sono frutto dell’organizzazione e la strutturazione delle considerazioni derivanti dell’analisi e dell’interpretazione fatta.

Per la redazione di queste conclusioni abbiamo adottato il concetto di Ainscow (2005) “leva” (lever) poiché ci sembrava un modo positivo e costruttivo di proporre le conclusioni di questo studio. Ci sembra interessante il concetto leva, perché le leve aiutano a sollevare, a spingere, a fare forza, a spingere, indipendentemente dalla grandezza e dal peso dell’elemento che si voglia muovere<sup>1077</sup>.

Quando spieghiamo che l’intenzione di questo capitolo è doppio è proprio per il fatto che si presentano insieme. Abbiamo ritenuto opportuno raccogliere e presentare congiuntamente l’interpretazione della storia di vita e le conclusioni che ne nascono poiché tale fatto ci ha permesso di organizzare l’analisi e di offrire un livello più elevato di struttura. Per tanto, si presenta l’interpretazione della storia di vita, organizzata a partire dalle diverse considerazioni che sono sorte, e queste ultime sotto l’ombrello delle diverse leve alle quali hanno dato spazio. Alcune leve raccolgono più considerazioni di altre.

La struttura di questo capitolo è ancora più ampia. Si tratta di una struttura che va dal macro al micro come se si trattasse di una “matrioska”. Il primo livello della struttura di questo capitolo è legato agli obiettivi della ricerca.

---

(1077) Di fatto l’autore quando propone il concetto di leva lo fa ispirandosi al principio di Archimede (Echeita e Ainscow 2011), anche se Echeita e Simón (2007, p. 26) segnalano che fu Senge (1995) che parlò “delle leve (“levers”) come di azioni che si possono realizzare per cambiare il comportamento di un’organizzazione e degli individui al suo interno. Nella sua argomentazione è da mettere in rilievo l’idea che coloro che vogliono promuovere i cambiamenti all’interno di un’organizzazione devono essere particolarmente abili per determinare quali siano tali leve e i punti di sostegno pertinenti”.

Se ricordiamo la struttura degli obiettivi troviamo, in primo luogo un obiettivo generale: “*Conoscere, ricostruire, analizzare e valutare l’origine, il processo e l’impatto della scolarizzazione/inclusione educativa di un bambino, vulnerabile di essere escluso per motivi di diversità funzionale, attraverso la sua storia di vita*”. Questo obiettivo era dettagliato negli *obiettivi specifici* distribuiti in tre grandi blocchi. Un blocco corrispondente agli obiettivi legati all’origine del processo di scolarizzazione/inclusione, un blocco corrispondente agli obiettivi legati al processo di scolarizzazione/inclusione, e per finire un blocco corrispondente agli obiettivi legati all’impatto del processo di scolarizzazione/inclusione. Sono questi *obiettivi specifici* quelli che offrono il primo livello di struttura a questo capitolo.

Per quanto riguarda il primo blocco di obiettivi, quelli che corrispondono all’origine, per il seguente livello strutturale parliamo di leve. Cioè, dentro tale blocco vengono raccolte le diverse leve che fanno riferimento a questo blocco di obiettivi. Il livello successivo sono le considerazioni, in quei casi dove ne sono sorte, e finalmente il contenuto analitico, valutativo e interpretativo della storia di vita.

Per quanto riguarda il secondo blocco di obiettivi, quelli che si riferiscono al processo, dobbiamo fare differenza nella struttura tra ciò che corrisponde all’O.4 e all’O.6, dovuto alla differenza anche strutturale tra questi due obiettivi. Nell’obiettivo O.4, i livelli strutturali sono molto simili al primo blocco di obiettivi. L’unica differenza nasce dal fatto che a causa del volume di questo obiettivo è stato incorporato un livello ulteriore di struttura situato tra l’obiettivo e le leve. Per poter strutturare il volume importante di leve, sono state organizzate tra quelle che fanno riferimento agli aspetti organizzativi e quelle che fanno riferimento agli aspetti curricolari. Per quanto concerne l’O.6, per la sua specificità, è diviso in tre sotto-obiettivi (O.6.1, O.6.2 e O.6.3). Per tanto, appare dopo l’obiettivo un altro livello di struttura che corrisponde ai sotto-obiettivi. In relazione all’O.6.1 data la sua natura e la vicinanza con il contenuto, si presenta insieme all’O.5. Il contenuto che si raccoglie mantiene la stessa struttura del primo blocco di obiettivi. In relazione ai sotto-obiettivi O.6.2 e O.6.3, dato il suo carattere e il modo in cui si è sviluppata la ricerca, per organizzarne il contenuto, appare un altro livello strutturale tra i sotto-obiettivi e le leve. Questo livello corrisponde alle fasi della consulenza proposti da Lago e Onrubia (2010).

Per quanto riguarda il terzo blocco di obiettivi, quelli corrispondenti all’impatto, la struttura organizzativa è la stessa del primo blocco di obiettivi.

### **1. Leve e considerazioni relative all’obiettivo O.3.- *Analizzare e valutare/interpretare l’origine del processo di scolarizzazione/inclusione educativa descritto nell’obiettivo precedente. (O.2.- Descrivere e ricostruire l’origine del processo di scolarizzazione/inclusione educativa del bambino soggetto di studio).***

---

#### 1.1 LEVA: Il rispetto del diritto dei genitori di scegliere il tipo e il luogo di scolarizzazione dei propri figli.

---

Come abbiamo potuto vedere, la storia di Jan è stata caratterizzata da ricoveri ospedalieri, esami clinici, convalescenze, un vita molto segnata a causa del suo stato di salute. Però, come ogni altro bambino della sua città, quando è arrivato al momento nel quale poteva essere scolarizzato, l’ha potuto fare secondo la scelta dei propri genitori. Sarebbe a dire che i suoi genitori hanno potuto scegliere liberamente la scuola per i loro figlio, indipendentemente dalla sue condizioni. In questo modo, anche se in un primo momento i genitori non credevano né erano a conoscenza della possibilità di scolarizzare il proprio figlio, tantomeno in una scuola ordinaria, hanno visto riconosciuto quel diritto fondamentale quale è quello di scegliere, con priorità, il tipo e il luogo di scolarizzazione del figlio (ONU, 1948, 1993; Unione Europea, 1997, Carta dei diritti fondamentali dell’Unione europea, 2000). Tale diritto è uno di quelli che la maggioranza dei genitori con bambini con diversità funzionale non arrivano a vedere mai riconosciuto in altre regioni del panorama catalano. Ci può sembrare incomprensibile, ma ancor oggi troviamo situazioni nelle quali l’opzione dei genitori non viene rispettata e ci sono molte famiglie che si vedono obbligate



a scolarizzare i propri figli nei centri speciali<sup>1078</sup>.

## 1.2 LEVA: L'impegno dell'amministrazione per una scuola inclusiva.

---

*Che i servizi territoriali e l'amministrazione ripensino le opzioni di scolarizzazione dei bambini, e che i responsabili prendano posizione molto chiare in difesa e nell'organizzazione di ambienti che facilitino il rispetto di tale diritto (come è successo in questa regione).*

In un contesto globale com'è il caso della Catalogna, dove ancor oggi la prassi più abituale non è in nessun modo l'integrazione di tutti i bambini nelle scuole ordinarie, la scelta fatta in questa regione di non costruire nessuna scuola speciale, è stata un'opzione chiave per il processo di inclusione di Jan. Cioè, che il fatto che in questa regione non esistano scuole speciali, è in prima istanza ciò che ha permesso a Jan (anche se è stato diagnosticato come un bambino autistico) di avere la possibilità di frequentare la stessa scuola dei suoi vicini, famigliari e compagni. In questo modo, Jan ha potuto vedere rispettati i diritti dichiarati dall'ONU (2006b) nell'articolo 24 punto 2, nei quali si sancisce che gli stati membri dovranno fare in modo che: “a) *Le persone disabili non rimangano escluse dal sistema educativo generale a causa delle disabilità, e che i bambini e le bambine non restino esclusi dall'istruzione primaria gratuita e obbligatoria (...) per motivi relativi alla disabilità, b) Le persone disabili possano accedere all'educazione primaria e secondaria inclusiva, di qualità e gratuita, a pari condizioni degli altri, nella comunità in cui vivono*”.

All'origine della scelta di scolarizzare tutti i bambini nelle scuole ordinarie che venne presa in questa regione troviamo il caso di scolarizzazione d'una bambina<sup>1079</sup>, ma soprattutto, come segnalano De Boer et.al (2011), Garrido et. al. (2001), Marchesi et.al. (1991) e Vlachou (1999), l'importanza degli atteggiamenti delle persone responsabili dei processi di scolarizzazione. Le convinzioni di coloro che hanno dato origine al processo di inclusione sono state quelle che, dopo aver consultato l'Amministrazione in merito, hanno favorito questo modello educativo. Le relazioni tra tutti le persone legate all'educazione erano positive e basate sulla coesione. Come dichiarava la direttrice dei servizi educativi di zona, “*il fatto che non ci fossero scuole per l'educazione speciale era un fattore importante ma non sufficiente*”. Aggiungeva che il dato che si ritrovassero un gruppo di persone che condividevano idee, ci credevano e che hanno lottato per realizzarle. In tal senso, Ainscow (2012a) afferma che è la volontà collettiva l'elemento più importante affinché il miglioramento dell'educazione inclusiva diventi una realtà. La composizione di tale gruppo di persone era vasta e ampia: direzioni di scuole, ispezione, servizi educativi, genitori, insegnanti, personale di sostegno, tra gli altri.

Ciò nonostante, optare per la scuola inclusiva non può essere una scelta lasciata alle convinzioni, o nelle mani della buona volontà e/o disponibilità delle persone responsabili di tali processi. Da parte dell'Amministrazione si dovrebbero prendere misure più contundenti che contribuiscano al suo sviluppo (Ainscow, 2012b; Barton, 2003; Booth e Ainscow, 2002; Echeita e Ainscow 2011; Echeita, 2011; Echeita, Parrilla e Carbonell, 2011) perché, come sostiene Echeita (2006b), le politiche d'integrazione del nostro paese lasciano ancora molto a desiderare. Le persone coinvolte in questo processo hanno sempre sottolineato la difficoltà che hanno dovuto affrontare per il fatto di non avere un quadro di riferimento chiaro, ben definito, fortemente convincente. Sono stati loro a dover “*fare da apripista*”. In tal senso, Porras (1998) e Vlachou (1999), nelle ricerche da loro realizzate, mettono in evidenza che il sostegno ricevuto da parte dell'amministrazione e l'esistenza di una legge di riferimento condiziona gli atteggiamenti delle persone rispetto ai processi di inclusione. Questo fatto condiziona gli atteggiamenti ma, come abbiamo visto, è possibile superare la situazione.

---

(1078) Questi casi possono essere consultati presso l'associazione SOLCOM.

(1079) La prima bambina disabile della regione che si è dovuto scolarizzare

Le politiche che riguardano l'inclusione, oltre ad offrire sostegno, dovrebbero essere caratterizzate, almeno in quelle zone dove si sviluppano processi d'inclusione educativa, da una facile e rapida applicazione perché, come sostiene Carbonell (2001), nelle riforme trascorre troppo tempo tra la gestazione e l'applicazione, fatto che danneggia quest'ultima. Inoltre, come sancisce la sezione 26 della Dichiarazione di Salamanca occorrono politiche chiare e decisive a favore dell'inclusione.

### 1.3 LEVA: La decentralizzazione della presa di decisioni e delle risorse.

---

In educazione siamo soliti fare riferimento alla necessità di contestualizzare la risposta educativa alle diverse situazioni. In questa situazione succede esattamente lo stesso. In realtà, l'opzione di decentralizzare non dovrebbe essere solo una questione di contesto bensì di autonomia (Carbonell, 2001). Già dall'UNESCO<sup>1080</sup> (1994, punto 3°), si sono esortati i governi a creare meccanismi decentralizzati e partecipativi di pianificazione, supervisione e valutazione dell'educazione dei bambini con necessità educative speciali (NES). Anche Vernor (2007), nel suo report sostiene che spesso il successo dell'educazione inclusiva dipende dal fatto di dare autonomia agli enti locali affinché possano prendere le decisioni relative all'accessibilità e all'inclusione (sottolinea anche il fatto che è necessario pretendere la responsabilità delle autorità). AuCoin (2014), in base alle esperienze del Canada, sostiene che non è sufficiente dare autonomia bensì che occorre il sostegno diretto dell'Amministrazione e le risorse che possono offrire. Siamo totalmente d'accordo con ciò che afferma quest'autrice dal momento che in questa ricerca abbiamo potuto comprovare l'incidenza negativa provocata dalla mancanza di sostegno dell'Amministrazione sia a livello di normativa che di risorse.

Quando il Dipartimento d'Educazione<sup>1081</sup> concesse la risorsa della USEE<sup>1082</sup>, l'ha fatto alla scuola dell'infanzia e primaria più grande del capoluogo della regione. Le linee guida dell'amministrazione, pertanto, indicavano che tutti i bambini diagnosticati dovevano essere scolarizzati in questa scuola per poter usufruire di tale risorsa. Di fronte a tale situazione, un'altra delle scelte fondamentali che sono state prese in questa regione, con la finalità di rispettare il diritto dei genitori a scegliere la scuola dei propri figli, è stata la decentralizzazione della risorsa. È stato suddivisa tra diverse scuole affinché tutti i bambini ne potessero beneficiare nel centro dove erano scolarizzati. La scelta di decentralizzare la risorsa e, invece di scolarizzare tutti i bambini con diversità funzionale nella stessa scuola, poter fare in modo che i bambini ne usufruissero nella propria scuola, dava risposta alla scelta dei genitori e contemplava, inoltre, come vedremo, un altro elemento molto importante per i processi d'inclusione che è quello di non raggruppare i bambini con diversità funzionale in una scuola. Decentralizzare però non dev'essere un fatto che si realizzi unicamente con la USEE bensì un'opzione favorevole per ogni tipo di risorsa e modalità organizzativa (Arribas, 2005; Carbonell, 2001; Porter, 2001; Tort, 2002; Tort e Simó, 2007).

### 1.4 LEVA: Il rispetto del rapporto numerico delle persone con diversità funzionale.

---

Un elemento, legato ai processi di scolarizzazione dei bambini con diversità funzionale, che ha messo in luce in modo significativo questa ricerca è stato quello riferito al rapporto numerico, sia per quanto riguarda il rapporto numerico nelle classi che nella scuola.

A livello di classe, la maggioranza delle insegnanti di Jan e di Irene affermavano che era difficile fare attenzione a tutti i bambini che presentavano difficoltà d'apprendimento in classe e che la presenza e la complessità delle caratteristiche di Jan e di Irene lo rendeva ancora più difficile. In questo modo, ciò che consideravano un rapporto numerico fuori misura di bambini con difficoltà di apprendimento (Garcia et.al., 1992; Garrido, 2001; Porras,

---

(1080) United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

(1081) È la parte dell'amministrazione responsabile della gestione dell'educazione.

(1082) Unitat de Suport a l'Educació Especial. Unità di Sostegno per l'Educazione Speciale.

1998), sommato alla complessità presente in alcuni dei bambini (Dengra, Durán e Verdugo, 1991; Parrilla, 1992; Porras, 1998; Vlachou, 1999), generava certe resistenze tra il corpo insegnante.

Per quanto riguarda il rapporto numerico a livello di scuola, ci fu un momento in cui nella scuola di Jan arrivarono tre bambini con la diagnosi più complessa di tutta la regione. In quel momento a scuola si visse quella situazione con due sensazioni differenti però entrambe preoccupanti. In primo luogo, la sensazione d'angoscia e straripamento per magnitudine dei casi e, in secondo luogo, la sensazione che si volessero concentrare tutti nello stesso luogo, come se si trattasse della creazione di una piccola scuola speciale all'interno del loro centro educativo. In quel momento, non si trattava dunque solamente di come lo percepivano gli insegnanti della scuola, bensì, come affermano Stainback, Stainback e Jackson (1999) occorre rispettare le proporzioni naturali affinché i progetti inclusivi possano funzionare bene.

Ciò nonostante, questa esperienza ha dimostrato come, con le dovute organizzazioni sia a livello di scuola che a livello di classe, questo aspetto possa rivelarsi, in certa misura, alleviato.

### 1.5 LEVA: La necessità d'organizzare l'accoglienza nei processi di scolarizzazione.

---

*La necessità di un piano di accoglienza ben definito che coinvolga l'insegnante, gli specialisti, la persona che si prende cura del bambino, l'equipe direttivo e la famiglia sin dal primo giorno e che sia rispettoso nei confronti delle necessità dei bambini e dei loro famigliari.*

L'accoglienza dei bambini considerando la sua situazione è un aspetto fondamentale per il buon funzionamento dei processi di scolarizzazione (Tort e Simó, 2007).

Per evitare che la scolarizzazione dei bambini con diversità funzionale sia traumatica e per garantire il massimo livello di coordinamento tra tutte le persone che ruotano intorno a lui si ritiene necessario avere un piano di accoglienza a scuola.

Questo piano di accoglienza non deve necessariamente essere standard poiché tutti i bambini possiedono caratteristiche diverse tra loro e perciò occorre contemplare necessità e risposte differenti. Le azioni che questo piano può contenere possono essere molto ampie, diverse e appartenenti a diversi ambiti. A modo di esempio, dal lasciare che la madre accompagni il bambino sin dentro la classe se ciò fornisce sicurezza ad entrambi, all'accompagnamento della maestra se l'ingresso del bambino provoca una certa angoscia, e/o l'approccio con azioni di accoglienza del bambino in classe, e/o l'esposizione della situazione al gruppo di lavoro della scuola, e/o l'accompagnamento alla famiglia del bambino, e/o la spiegazione al resto delle famiglie della situazione, per fare solo alcuni esempi.

Questo piano di accoglienza dovrebbe servire ad evitare situazioni che si sono generate e presentate in modo ricorrente, come ad esempio: che la scolarizzazione risulti traumatica per il bambino, la famiglia o gli insegnanti, che tutti si sentano persi senza sapere quali siano le funzioni che corrispondono ad ognuno oppure ciò che si può fare per dare risposta a alcune situazioni, che ogni persona che interviene con il bambino lo faccia a modo proprio e senza coordinare/negoziare la risposta educativa con le altre persone che sono in relazione con il bambino, che la famiglia e la scuola si distanzino, che continuino situazioni come ad esempio quella di tenere i bambini alla USEE aspettando che la classe venga organizzata però senza nessuno che se ne faccia carico, che finisca per generare la credenza che il bambino è della USEE, che vengano suddivise le responsabilità, che la figura di sostegno decida tutto da sola, ecc.

## 2. Leve e considerazioni relative all'obiettivo O.7.- *Analizzare e valutare/interpretare il processo descritto negli obiettivi quattro e sei. O.4.- Descrivere e ricostruire il processo di scolarizzazione/inclusione educativa del bambino soggetto di studio.*

---

### 2.1 Leve e considerazioni a livello organizzativo:

---

2.1.1 LEVA: Che il criterio generale dell'organizzazione sia garantire l'ubicazione/presenza di tutti gli studenti in classe indipendentemente dalle caratteristiche che possiedono. La USEE non può diventare una destinazione.

---

È interessante ricordare che nella scuola di Jan fino a quando non c'era uno spazio specifico destinato alla USEE tutti i bambini stavano nella classe che era loro destinata. E fu quando si presentò la possibilità di disporre di spazi alternativi, che la situazione di alcuni alunni cambiò. È in questo momento che si accentua l'intenzione d'omogeneizzazione come risposta alla diversità (Echeita, Parrilla e Carbonell, 2011; Muntaner, 2010; Pujolàs, 2008), separare ciò che è diverso (si era detto di no a un centro speciale però si accetta la USEE). Si tratta di una omogeneizzazione che trova il proprio criterio nella classificazione per livelli. Un livello caratterizzato da un curriculum standardizzato (Cloquell et. al. 2002) ai quali gli alunni devono adattarsi. Quindi, nella classe possono rimanere solo coloro cui il grado di disabilità non è "troppo, troppo, troppo elevato" (come segnalava una maestra) o coloro che, come Irene, (a differenza di Jan) non disturbano, anche se non apprendono. Chi decide dunque se possono rimanere in classe? Se il criterio che si stabilisce è quello di grado "troppo, troppo, troppo elevato", saranno allora questi i primi ad uscire dall'aula, e poi saranno coloro cui il grado è "troppo, troppo elevato" e successivamente usciranno coloro cui il grado è "troppo elevato". Se frequentare la classe ordinaria è un diritto riconosciuto, se le leggi non fanno distinzioni tra le persone, perché allora lo fanno le scuole? Chi è legittimato a realizzare un'azione di tale indole? L'OACDH<sup>1083</sup> (2013, punto 26) stabilisce che *"si devono eliminare le valutazioni basate sulla disabilità per assegnare la scuola e analizzare le necessità di sostegno per arrivare ad una partecipazione effettiva all'insegnamento generale"*.

Nel momento nel quale si stabilì come criterio che tutti dovevano andare nella propria aula di riferimento, la preoccupazione si spostò sulla partecipazione, e non tanto nell'interrogarsi sulla presenza. Addirittura tale fatto modificò le abitudini e i compiti delle insegnati di sostegno che quando arrivavano a scuola, invece di rimanere nella USEE andavano maggiormente in classe.

Come abbiamo visto, in questa regione, grazie alle proprie caratteristiche e alla scelta fatta, la presenza di tutti i bambini nelle scuole è garantita, cosa che non succede nelle classi. Di fronte alla situazione difficile che sarebbe stato l'ingresso di Jan in classe, la tranquillità che avrebbe offerto alle ausiliarie e figura di sostegno che lo accompagnavano il fatto di poterlo tenere nella USEE e le loro concezioni, determinò in modo che quest'ultimo fosse il suo posto, la sua aula, il suo luogo a scuola. Inoltre, si correva il rischio che tale situazione si perpetuasse e che Jan trascorresse la scuola primaria isolato in una USEE essendo questa la risposta considerata normale all'interno del funzionamento del centro educativo (Muntaner, 2000b). Questo tipo di risposta presuppone mantenere un sistema che lascia senza possibilità di dibattito l'esclusione e la segregazione educativa, mantenendo lo status quo (Echeita, Parrilla, Carbonell, 2011). Uno status che compiace-tutti, meno i diretti protagonisti, coloro cioè che vivono la segregazione sulla propria pelle. Spesso, l'argomento utilizzato era che *"non era preparato"*, *"in classe non può stare"*, *"quando sarà pronto, allora glielo porteremo"*. Lo prepariamo fuori per stare dentro? Queste concezioni seguono la stessa logica delle scuole speciali che hanno la finalità di preparare in modo isolato le persone per formar parte di un mondo nel quale saranno avvocati senza nessuna esperienza.

---

(1083) Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (OACDH). Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR).

Siamo consapevoli che la sola presenza non è sufficiente, che sono necessarie anche la partecipazione e il progredire, ma questa è la prima passa del percorso. Se non c'è, allora non esiste la vita in classe. Jan durante un tempo troppo lungo non ha fatto parte di quel gruppo perché il suo luogo era sempre la USEE. In quell'aula non aveva uno spazio, non aveva un appendiabiti, e nemmeno i suoi compagni lo percepivano come membro della classe. L'ubicazione dentro alla classe per lo meno ha fatto in modo che cominciasse ad essere visibile. Se non c'è, non lo vedranno come un altro membro della classe (Huguet, 2006). Separarlo quotidianamente in una stanza a parte promuove unicamente la mancanza di contatto con i suoi compagni e la stigmatizzazione (Ainscow, 2012a). Per uno sviluppo ottimale dell'alunno, dobbiamo fare in modo che ogni bambino sia incluso in un ambiente di sostegno e stimolante (Soriano, Kyriazopoulou, et. al., 2007) non appartato, solitario e desolante.

2.1.2 LEVA: L'approccio inclusivo del sostegno quale misura per aumentare la presenza, partecipazione e progresso di tutti i bambini. Il passaggio verso una visione più ampia e multidimensionale.

---

### *Il rinforzo/sostegno in classe quale misura inclusiva*

Durante il racconto di questa storia di vita abbiamo differenziato tra i rinforzi ai gruppi di bambini e il sostegno a Jan o altri bambini diagnosticati, però in questo caso, l'argomentazione è applicabile ad entrambi. Cominciare con il sostegno all'interno della classe è stata una delle decisioni, prese dall'equipe direttivo (per orientare la scuola verso percorsi maggiormente inclusivi), più discusse da parte di alcuni insegnanti per i quali la presenza di un altro collega in classe era vissuta come scomoda. Ciò nonostante, questa opzione venne mantenuta perché si credeva fermamente nelle motivazioni prese, sarebbe a dire: favorire l'aumento dei tempi di contatto tra i bambini, evitare la pressione alla quale erano sottoposti i bambini che dovevano abbandonare la classe e la conseguente stigmatizzazione, incentivare che accedessero al sostegno un numero più elevato di bambini permettendo a tutti di rimanere in aula senza che nessuno perdesse il contenuto che si stava affrontando, tutti si consideravano membri della classe e si accettava la diversità come un fatto naturale (Ainscow, 2012a; Huguet, 2006; Lindsay et. al., 2014; Muntaner, 2000b) l'insegnante non doveva rinunciare della sua responsabilità in relazione all'educazione e progresso di tutti i bambini (Huguet, 2006), la percezione che l'insegnante di sostegno formasse parte dell'equipe veniva potenziata e cresceva la fiducia e la conoscenza tra le diverse figure professionali (Muntaner, 2000b). Due ulteriori aspetti, per noi fondamentali, sono stati il fatto di economizzare sul tempo dato che nessuno doveva trasferirsi dal proprio spazio in un altro e, il fatto che essendo due insegnanti presenti era più facile che potessero sviluppare in classe delle prassi alternative all'uso del libro di testo.

Un fatto curioso, se pensiamo che la prima insegnante di Jan affermava che *“ai bambini non piace uscire dalla classe giacché per loro uscire vuol dire essere meno intelligenti rispetto a coloro che rimangono”*. Nonostante facesse questa affermazione, lei stessa faceva uscire i bambini ugualmente. Ainscow (2012a) segnala che alcuni alunni soffrivano per il fatto di essere messi da parte. L'insegnante di Jan in terza spiegava che *“Un bambino della mia classe andava dallo psicologo per aumentare la sua autostima perché a casa sua diceva che era stupido. Sua madre mi raccontò tutta la faccenda e alla fine dell'anno scolastico mi disse che lo psicologo non voleva più vedere il bambino perché non poteva offrirgli più nessun aiuto e che al bambino ciò che sarebbe convenuto sarebbe stato rimanere dentro la classe e fare come gli altri”*. Con il passare del tempo il rinforzo/sostegno venne valutato in modo positivo soprattutto nella classe di Jan. Il problema fu che troppe volte solo era presente la ausiliaria per poter svolgere quei compiti che toccherebbero all'insegnante di sostegno.

Finalmente, un ultimo aspetto da tener presente è che ci furono diverse insegnanti che ci suggerirono che per il miglior funzionamento del rinforzo, un elemento di supporto era avere *“feeling”* e condividere concezioni con l'altro insegnante; la stessa cosa succedeva con l'insegnante parallela. Questo elemento potrebbe essere tenuto in considerazione per l'organizzazione delle coppie di professori, quando sia possibile.

*Il ruolo dell'insegnante di sostegno deve essere un ruolo orientato a fornire sostegno all'inclusione.*

Tale considerazione è direttamente legata a quella del *rinforzo/sostegno all'interno della classe quale misura inclusiva*. Con il rinforzo/sostegno dell'insegnante in classe, si tratta di approfittare la potenzialità di questa risorsa, di essere cioè due docenti per la trasformazione metodologica dell'aula cominciando a lavorare per progetti, laboratori e altre strategie (Cuomo, 2007a; Imola, 2008; Huguet 2011a). Per realizzare questo cambiamento, l'insegnante di sostegno deve cambiare il proprio ruolo e smettere di essere quella persona che si occupa unicamente ed esclusivamente di un bambino offrendogli una risposta assistenziale, per passare ad offrire sostegno affinché la classe e ciò che in essa accade diventi più inclusivo (Ainscow, 2012a; Cloquell et. la. 2002; Lindsay et. al., 2014; Muntaner, 2004, 2010; Porter, 2001, 2004; Parrilla 2002; Stainback, Stainback e Jackson, 1999). Come ci spiegava l'insegnante d'inglese, quando l'insegnante di sostegno si dedicava solo a Jan o agli altri bambini che uscivano nell'ora del sostegno, lo distingueva a livello visivo perché *“sempre c'era il bambino e l'insegnante dietro, sopra di lui”*. In tal senso Symes e Humphrey (2012) in una ricerca realizzata con insegnanti di sostegno e bambini con la diagnosi di autismo, riferivano che anche se le insegnanti di sostegno erano un elemento fondamentale potevano interferire in modo negativo, facendo diminuire le opportunità di lavoro autonomo e indipendente o le interazioni con gli altri bambini. Inoltre, in questa situazione ci ritrovavamo con la questione che le maestre di sostegno ricoprivano unicamente il ruolo di ausiliarie e pensavamo che fosse positivo il fatto che potessero offrire qualche ulteriore contributo. E' stato ridisegnato il loro ruolo, perché aiutassero l'insegnante, al fine di offrire sostegno a più bambini, contribuissero a realizzare attività alternative e prendessero, se fosse stato conveniente, la direzione della classe.

*Potenziare la corresponsabilità del bambino con diversità funzionale nella sua vita a scuola.*

Anche se come abbiamo visto nelle considerazioni precedenti: *Il rinforzo/sostegno all'interno dell'aula quale misura inclusiva e Il ruolo dell'insegnante di sostegno deve essere un ruolo orientato ad offrire sostegno all'inclusione*, il fatto di non fare uscire i bambini dall'aula è già un aspetto che genera come conseguenza diretta che la responsabilità dei bambini in classe non sfumi e che tutti prendano come propria (Huguet, 2006). Crediamo che siano aspetti importanti da sottolineare affinché non si verifichino situazioni, occorre dirlo di nuovo, che sarebbe auspicabile evitare, del tipo: che l'insegnante debba chiedere all'equipe direttivo se deve partecipare all'incontro con la famiglia del bambino con diversità funzionale oppure se non è necessario visto che non sa nulla di questo bambino, o che il bambino sia in classe senza la possibilità di partecipare perché l'insegnante afferma non sapere come farlo partecipare, e resta in attesa della persona di sostegno e quest'ultima, a sua volta, si aspetta che sia l'insegnante a dire cosa occorre fare, oppure che le maestre di sostegno deleghino la responsabilità di andare in classe alla ausiliaria perché loro sono a fare le pratiche di stimolazione nella USEE, ecc.

*L'insegnante quale soggetto che promuove l'apprendimento e non quale trasmissore.*

Modificare la struttura e la didattica in classe implica modificare direttamente i compiti da realizzare da parte dell'insegnante. Se parliamo di classi con strutture individuali o competitive e di didattiche unidirezionali centrate sui contenuti o sulla trasmissione di questi ultimi che provengono unicamente da parte unicamente dalle spiegazioni orali dell'insegnante, ci saranno molti bambini che non avranno il proprio spazio all'interno di questa struttura d'aula perché si troveranno di fronte a barriere insuperabili per accedere alla conoscenza. (Carbonell, 2001; Pujolàs, 2008). Inoltre, in una classe con queste caratteristiche, il silenzio diventa una priorità e diventa in se stesso uno dei principali apprendimenti da fare affinché l'insegnante possa trasmettere i contenuti senza essere interrotto.

Se analizziamo la situazione nella classe che si generava con la presenza di Jan, vediamo come non fossero possibili lezioni basate sulla spiegazioni da parte dell'insegnante e la realizzazione degli esercizi del libro di testo

e diventa indispensabile da parte della maestra realizzare e sviluppare due nuovi compiti. In primo luogo, che fosse lei a provocare e/o creare le situazioni/contesti di apprendimento, le occasioni, i motivi perché ciò potesse accadere (Cuomo e Bacciaglia, 2005; Imola, 2010). Qui, il contributo importante fu una forte motivazione iniziale insieme alla creazione di un'opportunità di apprendimento attraverso i personaggi dei progetti. E' per tal motivo che l'insegnante di Jan affermava che grazie a tutti questi cambiamenti in classe aveva imparato a "*pensare, fare, immaginare, creare e divertirmi mentre sto lavorando*". In secondo luogo, l'insegnante era colei che accompagnava, colei che, lavorando a fianco dei bambini, li spingeva a pensare ed elaborare, colei che introduceva elementi alle domande dei bambini che permettessero loro di ripensare le risposte in base a nuove prospettive, colei che li aiutava a prendere determinate direzioni, colei che offriva sostegno, per citare solo alcuni esempi. "*Come educatori, dobbiamo fare in modo che ogni giorno che si sta a scuola, sia che si tratti di una scuola dell'infanzia, primaria o secondaria, sia per i bambini, alunni o studenti, tanto emozionante, divertente e attraente come il primo giorno*" (Stainback, 2001b, p.27).

### *Ripensare la figura dell'ausiliaria.*

In questa ricerca la figura dell'*ausiliaria* ha ricoperto un ruolo significativo e importantissimo dal momento che dovuto alle caratteristiche di Jan, la persona che era costantemente al suo fianco ha condizionato in modo determinante il suo sviluppo e ha segnato la sua relazione con il mondo<sup>1084</sup>.

Già da alcuni anni (oltre 14) l'Amministrazione offre alle scuole la possibilità di disporre di questa risorsa per l'inclusione. A partire da questa esperienza sarebbe il momento che considerassero di analizzare, valutare e discutere rispetto a questa figura. Da quanto abbiamo potuto estrapolare da questa ricerca, occorrerebbe mettere l'accento su due aspetti, almeno: il ruolo e le funzioni da svolgere e la formazione.

Per quanto riguarda il primo aspetto, il ruolo e le funzioni delle ausiliarie abbiamo potuto constatare che focalizzano il proprio ruolo e le proprie funzioni su aspetti unicamente ed esclusivamente assistenziali. Aiutare l'alunno nei suoi spostamenti, aiutarlo nell'igiene personale, vegliare l'acquisizione delle abitudini della vita quotidiana a scuola, ecc. sono aspetti necessari nella vita del bambino a scuola. Non possiamo però dimenticare che per un bambino come Jan, tutti questi aspetti non sono solamente necessità da coprire/assistere, bensì si tratta di momenti fortemente educativi affinché possa guadagnare in autonomia e indipendenza (Cuomo e Bacciaglia, 2005; Cuomo, 2007a). Le ausiliarie che solamente offrono assistenza limitano di fatto tutte queste opportunità educative (allo stesso modo di quando si trovano nella USEE e non fanno altra cosa che tenere in custodia)<sup>1085</sup>. In cambio, ci sono altre ausiliarie che oltre a fare diventare tali momenti educativi, non focalizzano le proprie funzioni unicamente in questi compiti assistenziali, bensì offrono sostegno alla partecipazione e al progresso dei bambini nella vita della classe, della scuola e nelle relazioni. L'amministrazione contempla in modo abbastanza generale e ambiguo le azioni educative (*Aiutare l'equipe di insegnanti in classe e collaborare per coprire quei compiti che vengono definiti dalla direzione della scuola*), e occorrerebbe, dunque, una chiara scommessa nei confronti della seconda figura che dicevamo, cioè, una persona formata professionalmente, che non solo educa il bambino rispetto alle necessità di base bensì che sviluppa anche un ruolo più vicino a quello che sarebbe proprio di un'insegnante di sostegno (Imola, 2008). Partendo da questo tipo di figura, sarebbe opportuno che l'*ausiliaria* partecipasse anche ai coordinamenti e alle commissioni. Tale cambio di ruolo darebbe più peso e spessore a questa figura e potrebbe evitare il fatto che tutte le ausiliarie riportano: di non sentirsi a proprio agio in classe.

---

(1084) Se l'*ausiliaria* non offre una risposta di qualità, i genitori perdono la fiducia nei confronti della scuola, visto che è lei la persona che trascorre più ore con i bambini. Quando hanno avuto un'*ausiliaria* che non offriva una risposta adeguata, la madre di Irene ha deciso di non portarla più a scuola e i genitori di Jan hanno deciso di iscriverlo a un centro special.

(1085) I genitori affermavano che erano contenti che si prendessero cura del loro figlio ma che avrebbero desiderato anche che venissero insegnate lui anche delle cose.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, e logicamente molto legato al primo, se vogliamo che le *ausiliarie* siano capaci di sviluppare un altro tipo di ruolo occorre che siano professionalmente formate nell'ambito educativo<sup>1086</sup>. Com'è possibile lasciare i casi più difficili in mano alle persone che meno ne sanno? A nessuno verrebbe in mente di chiedere a una persona senza formazione che realizzi un'operazione chirurgica a cuore aperto. L'ausiliaria che ha cambiato in modo positivo la vita di Jan, possedeva una formazione in ambito educativo. Siamo d'accordo che non sia sufficiente la sola formazione ricevuta, ma che occorra anche un elevato grado di sensibilità. E nel caso di lavorare con bambini con la diagnosi di autismo, occorre, inoltre, molta immaginazione ed empatia per comprendere le ragioni che causano stress e alcuni comportamenti, al fine di offrire la risposta adeguata (Bettelheim, 2007; Peeters, 2008; Riviere, 2001; Sacks, 2001).

### *Il sostegno dei compagni durante tutto il processo d'inclusione.*

Il sostegno dei compagni durante tutto questo processo è stato uno degli elementi più importanti ai fini dell'inclusione di Jan. Stainback, Stainback e Jackson (1999) affermano che le relazioni naturali di sostegno nelle quali i bambini si aiutano come compagni di scuola e amici sono tanto importanti quanto quelle con le figure professionali. Da quanto abbiamo potuto comprovare in questa ricerca, azzarderemmo a dire che sono addirittura più importanti.

Trasformare i compagni di scuola in complici nel processo d'inclusione di un bambino deve essere uno dei compiti principali dell'insegnante, per almeno due motivi. Non solo per i benefici a livello di competenze che può contribuire a raggiungere (Villa i Thousand, 1999), bensì perché i compagni sono continente e contenuto e perché sono strumento d'inclusione. Affinché un bambino possa essere incluso nella vita della scuola e nell'ambiente deve esserlo all'interno del suo gruppo di compagni, e l'insegnante non può includere un bambino, ma solamente lavorare in tale direzione, a favore della sua inclusione da parte dei compagni. Inoltre, l'insegnante, difficilmente riuscirà a farlo da sola, e avrà bisogno del sostegno dei compagni come strumento d'inclusione (sia nel sostegno diretto con i bambini che nell'elaborazione dei materiali). Per trasformare i compagni di Jan in complici della sua stessa inclusione, la chiave è stata arrivare a fare sì che smettessero di guardarlo come un malato da sopportare e sostenerli per far loro capire che potevano aiutarlo. Per dare senso a questo compito è stato estremamente utile cercare la loro collaborazione e coinvolgimento offrendo loro questo incarico.

### *Non abbandonare la responsabilità dell'inclusione sui compagni di classe.*

Come abbiamo visto, nel processo di inclusione di Jan è stato indispensabile che i suoi compagni fossero complici. Ora vorremmo sottolineare il fatto che anche quando i compagni adottano alcune responsabilità e il loro sostegno diventa fondamentale per l'inclusione di un compagno, tale fatto non fa di loro i responsabili definitivi. La responsabilità finale rimane delle figure professionali. Oltre ad esserne coscienti e rispettare rigorosamente tale aspetto, un elemento emerso come beneficoso in questa ricerca è stato il fatto di non caricare su un solo bambino la responsabilità/sostegno di Jan, così come si è solito fare quando si parla di tutoraggio tra compagni (Duran i Vidal, 2004), poiché tale fatto può portare un sovraccarico e un'attribuzione di responsabilità che non è competenza del bambino. Lindsay et. al. (2014), in una ricerca realizzata con bambini diagnosticati autistici, affermano che è molto importante che quando si arriva a pianificare quali saranno i compagni che offriranno sostegno, si tengano presente i periodi per poterli alternare, dato che nessuno vuole stare legato a qualcun'altro per sempre. Mentre Jan si trovava in classe seduto con il suo gruppo d'apprendimento cooperativo la responsabilità del sostegno era suddivisa principalmente tra i suoi tre compagni e l'ausiliaria, e quando Jan usciva dal suo gruppo, tutti i bambini si distribuivano in modo volontario tale responsabilità. In nessun momento si sono sentiti obbligati ad assumere

---

(1086) L'ONU (2006) afferma che se si vuole mettere in pratica l'educazione inclusiva occorre contemplare la formazione degli insegnanti e di tutto il personale coinvolto nel sistema educativo. Ora, arrivati a questo punto, entra in gioco anche un aspetto legato alla questione lavorativa e retributiva, giacché se si tratta di personale senza formazione specifica, i costi di cui lo stato deve farsi carico nell'impiegare tale personale sono inferiori.



la responsabilità di farsi carico di Jan (solamente l'insegnante e l'ausiliaria).

### *La coesione di gruppo.*

Direttamente legata alla considerazione de *L'apprendimento dei valori inclusivi* e del *Pianificare e strutturare l'apprendimento dei valori inclusivi*<sup>1087</sup> troviamo quella relativa a *La coesione del gruppo*. Affinché un gruppo-classe si coesioni, nella classe si devono respirare i valori che sostengono l'inclusione, poiché occorre lavorarci sopra (Booth e Ainscow, 2002; Lindsay et. al., 2014; Stainback, 2001b; Stainback, Stainback e Jackson, 1999; Sapon-Shevin, 1999; Pujolàs 2003, 2008). Nella classe di Jan è stato di vitale importanza che il gruppo cominciasse a unirsi attraverso il lavoro fatto intorno a tali valori. E' vero che alcune attività avevano come punto di partenza le relazioni più specifiche con Jan, però è altresì vero che queste ultime sfociavano nel lavoro sulle relazioni in generale all'interno dell'intero gruppo-classe. Vitale in questa ricerca per coesionare il gruppo-classe è stato arrivare a fare sentire ognuno parte della vita della classe, come membro della comunità, accolto, supportato e protetto dai compagni facendo in modo che questa sinergia pilotasse le relazioni (Parrilla, 2004c). La classe è diventata una piccola comunità di apprendimento nella quale si è arrivati alla consapevolezza sociale del fatto che uniti erano più forti e che il successo di uno dei membri era il successo di tutti (Pujolàs, 2003, 2008). Come affermavano le insegnanti che sono intervenute nel processo d'inclusione di Jan, la coesione del gruppo-classe e la creazione di un clima di benessere non era una questione di un solo giorno bensì si costruiva pian piano. Inoltre, affermavano che era necessario aver presente tale aspetto tutto l'anno scolastico poiché il clima della classe e le relazioni che si creano sono soggette a cambiamenti.

### *La coesione del gruppo come base per la strutturazione cooperativa della classe e la partecipazione alle attività.*

Nel gruppo in generale ma soprattutto con Jan in particolare, la coesione del gruppo è strettamente legata alla disposizione e presenza nella classe pur avendo avuto anche una vitale conseguenza nella partecipazione alla vita di classe e nelle attività di insegnamento-apprendimento. Come segnalano/affermano Cuomo (2007a) e Pujolàs (2003, 2008), un'atmosfera inclusiva contribuirà alla relazione e l'intervento educativo. E così fu, grazie all'atmosfera creata a partire dal lavoro di coesione di gruppo, la partecipazione di Jan alla vita della classe è aumentata, così come la sua partecipazione alle attività. Il lavoro per la coesione del gruppo è stato quello che ha generato una predisposizione positiva e una soddisfazione cognitiva e sociale per l'apprendimento e la convivenza degli uni a fianco degli altri. Il fatto che l'insegnante esponesse e ricordasse loro in modo costante che avrebbero appreso in un altro modo, il creare un clima nel quale emergessero costantemente i valori della cooperazione, dell'aiuto, della tolleranza, oltre ad altri, il promuovere e permettere di toccare con mano i benefici dell'aiutarsi nell'apprendimento, fare in modo che tutti i bambini si sentissero inclusi nel gruppo e conoscere in modo più approfondito le persone con le quali convivevano quotidianamente, sono state la base della strutturazione cooperativa della classe e della partecipazione di tutti alla vita della stessa così come nelle attività di apprendimento.

### *L'adeguamento dei ruoli e dei compiti alle necessità e priorità dei bambini nel gruppo di apprendimento cooperativo.*

Per il buon funzionamento dei gruppi di apprendimento cooperativo è indispensabile una buona organizzazione interna. Ciò che può contribuire a tale organizzazione è la distribuzione dei ruoli e dei compiti all'interno del gruppo (Pujolàs, 2003, 2008). Nel gruppo di Jan, quest'ultimo era il responsabile per la cura del materiale. Spesso, anche se questo dato lo possiamo rilevare solamente dalla nostra larga esperienza di consulenza nelle scuole poiché non abbiamo a disposizione nessuna ricerca che avalli la nostra ipotesi, si cade nell'errore di dare al bambino

---

(1087) Le possiamo ritrovare nel punto 2.2.1 *LEVA L'insegnamento e l'apprendimento di aspetti legati all'inclusione di tutte le persone*.

con una certa diagnosi o al bambino considerato il meno competente l'incarico di occuparsi del materiale. Questa decisione viene presa in base alle concezioni che gli insegnanti hanno delle possibilità di questi bambini. Sarebbe a dire che offrono loro l'incarico per il quale credono sono necessarie le minori competenze scolastiche. Spesso e volentieri viene vissuta come un modo di occupare il tempo e non come una possibilità educativa. Tale fatto limita logicamente le opportunità educative di questi bambini. La nostra proposta vuole invece prendere le distanze da queste idee. Ciò che ipotizziamo è che si analizzi ciò che il bambino sa fare, ciò che potrà fare (da solo o con aiuto) e ciò che è necessario/prioritario che apprenda. Questi devono essere i criteri per selezionare quali ruoli e quali compiti devono sviluppare i membri del gruppo, visto che questi devono essere pensati anche per loro come opportunità formative. Quando è stato deciso che Jan fosse l'incaricato del materiale, il motivo è stato perché si trattava di una cosa che poteva fare (alcune cose in modo autonomo, altre cose con l'aiuto dei compagni), ma soprattutto perché per lui c'erano diverse necessità/priorità di apprendimento rispetto a questo incarico (prendere e riporre senza morsi né tirare, avere cura degli oggetti e non romperli, ecc.).

### 2.1.3 LEVA: L'unione e il coordinamento di tutte le figure professionali come elemento per dare risposta alla diversità.

---

#### *Il coordinamento tra l'insegnante e le figure di sostegno.*

Uno degli aspetti più richiesti dalle figure professionali (insegnante, maestra di sostegno, ausiliaria) che dovevano promuovere la presenza, partecipazione e progresso di Jan in classe è il coordinamento (Symes e Humphrey, 2012). Questo è altresì uno degli aspetti raccolti da diversi autori quale elemento fondamentale dei processi d'inclusione (Ainscow, 2002, 2005; Booth e Ainscow, 2002; Imola, 2008; Lindsay et. al. 2014; Muntaner, 2010; Parrilla, 2004b e c; Vega, 2010). Pujolàs (2008) specifica che occorre dedicarvi tempo e sforzo. Anche se in questa ricerca non sempre siamo riusciti a farlo, è emerso che il coordinamento dovrebbe servire per pianificare le modalità di partecipazione alla vita e alle attività in classe, per stabilire una linea di lavoro coerente tra la classe e la USEE, per offrire sostegno all'insegnante per farla sentire sostenuta<sup>1088</sup> (Onrubia, 2009; Stainback, 2001b; Porter, 2001), affinché la maestra di sostegno s'implicasse nel lavoro d'aula e di scuola, per definire in modo operativo e coordinato le funzioni e le responsabilità di ognuno (Vlachou, 1999).

#### *La selezione accurata del corpo docente che lavorerà con i bambini con diversità funzionale.*

L'argomentazione di Hopkins (2007), citato da Moral e Pérez (2010), è altamente riconosciuta nella comunità scientifica, pur tuttavia ci è parso opportuno ricordarlo. Hopkins (2007) sostiene che assicurare che ogni studente sviluppi il suo potenziale passa attraverso il fatto che le scuole siano informate su ogni studente e offrano un apprendimento adattato, ma allo stesso tempo sostiene che l'elemento strutturale più significativo per raggiungerlo è la qualità dei professori. Consapevole di questo aspetto, l'UNESCO (2008, punto 16) raccoglie quanto segue: "Esortiamo gli stati membri affinché (...) sviluppino meccanismi per assumere candidati adeguati e selezionino i docenti qualificati che siano sensibilizzati alle diverse necessità di apprendimento". E' per tale motivo che anche York et. al. (1999) ricordano l'importanza di selezionare la figura professionale più adatta per potere sviluppare tali funzioni. Questi autori propongono che si scelga in base a criteri che tengano conto i fattori del contesto, famigliari, dell'esperienza precedente, ecc. per non centrarsi solamente nelle caratteristiche del bambino. A nostro intendere, però, e partendo da ciò che questa ricerca ha fatto emergere, i fattori più importanti sono atteggiamento e concezioni favorevoli (Barton, 2009; Boyle, et.al, 2013; De Boer et.al, 2011; Echeita e Simón, 2007; Echeita,

---

(1088) Come ci spiega Vlachou (1999), la qualità del sostegno può incidere in modo rilevante sugli atteggiamenti nei confronti dell'inclusione delle insegnanti.

Parrilla, Carbonell, 2011; Gratacós e Ugidos, 2011; OACDH, 2013; Martín et al. 2006; Riddell, 1998; Solé e Martín, 2011; Urbina, Simón, Echeita, 2011; Verdugo, 2009). Se gli insegnanti non possiedono un atteggiamento e delle concezioni favorevoli può succedere, come è successo a Jan, che i bambini perdano anni di vita per il fatto di stare in classi con insegnanti che non li prendono in considerazione. Gli equipe direttivi dovrebbero poter avere potestà totale per decidere a che corso e con che gruppo assegnare ogni insegnante per evitare situazioni come questa. Vorremmo metter in risalto che quando un insegnante è in un gruppo come il gruppo di Jan e la relazione è positiva così come la risposta educativa, potrebbe essere interessante mantenerlo in quel gruppo durante tutta la scuola primaria (fatto che può generare una certa stabilità e sicurezza anche a un bambino come Jan).

Per concludere questo aspetto importante non deve riguardare solo la scelta dell'insegnante di riferimento bensì lo stesso criterio deve essere applicato ad ognuno dei maestri e specialisti che intervengono con lo stesso bambino.

#### *La globalizzazione delle risposte dei bambini.*

Questa considerazione è in diretta relazione con la precedente dal momento che la scelta di tutti gli insegnanti che intervengono nella relazione con i bambini con diversità funzionale ha la finalità di offrire una risposta inclusiva al bambino durante il massimo delle ore possibili e in modo il più globale possibile. Per questo motivo, una risposta che non si limiti a coprire le ore di lezione bensì che da una prospettiva il più ampia possibile. Nella realizzazione del lavoro per progetti, abbiamo visto addirittura il coinvolgimento del personale non docente e diverse persone dell'ambito cittadino.

#### 2.1.4 LEVA: L'implicazione del corpo insegnante, le strutture e le figure che possono sostenere l'inclusione.

---

##### *Iniziare i cambiamenti da dove si può e con chi è disposto a farlo.*

Il coinvolgimento dell'insegnante-tutor è un fattore vitale (Huguet, 2006), ed è altamente preferibile che l'asse di lavoro per favorire la presenza, la partecipazione e il progresso di tutti i bambini sia orientato da questa. Ciò nonostante, come abbiamo potuto vedere nella considerazione riferita a *La scelta accurata degli insegnanti che lavoreranno con bambini con diversità funzionale*, se l'insegnante-tutor non vuole portare a termine nessuna azione orientata all'inclusione non possiamo permettere che i bambini perdano anni di educazione e sviluppo nella loro vita. Il lavoro si deve cominciare con insegnanti che intervengano nel gruppo classe, che abbiano una certa predisposizione per farlo e nella situazione che lo permetta. Nel caso della storia di Jan, davanti ai rifiuti della sua insegnante, furono le insegnanti specialiste coloro che iniziarono il lavoro per garantire la presenza di Jan in classe. Bunch (2008), sottolinea l'importanza che ricopre all'interno dei processi di inclusione il fatto di riuscire a iniziare.

##### *La creazione di strutture e figure di sostegno all'inclusione.*

Ainscow (2002), in relazione alle misure d'organizzazione di una scuola, raccoglie un indicatore che informa di come il centro educativo ha pianificato la risposta educativa alla diversità. Questo autore identifica quale indicatore la varietà di spazi organizzativi dei quali dispone la scuola e per quali spazi si prendono misure di attenzione alla diversità. In questa scuola, a parte i più frequenti, quali sono, di solito, l'equipe direttiva, il coordinamento per cicli, la commissione di attenzione alla diversità, ecc. venne formata una commissione specifica per offrire sostegno all'inclusione dei bambini (Stainback, Stainback e Jackson, 1999). Questo strumento organizzativo, oltre alla propria finalità specifica che è il favorire l'inclusione di tutti i bambini, venne creato anche per dare aiuto, continuità e riconoscimento dal punto di vista istituzionale a un lavoro che alcune insegnanti già realizzavano in

modo volontario (si ritenne necessario non abusare della volontà degli insegnanti). Inoltre, la creazione di questa struttura permetteva ampliare il sostegno a tutti i bambini della scuola e garantire la partecipazione di tutti gli insegnanti.

Partendo dall'analisi del lavoro che si realizzava a scuola, dei bisogni rilevati e dalla scommessa dell'equipe direttivo per seguire una linea inclusiva, si creò una figura che è poco frequente trovare che è però stata di fondamentale importanza in questo processo. Tale figura nasce dalla necessità di avere qualcuno che dirigesse la commissione per l'inclusione, anche se si trattava di una leadership molto democratica, era comunque necessario (Shields, 2006, 2010), e di avvalersi di qualcuno che avesse fatto proprio il pensiero e l'azione inclusivi e potesse stare a scuola per offrire aiuto puntuale a chi ne avesse bisogno (AuCoin, 2014), e di qualcuno che facesse la funzione di raccordo con l'Università.

#### 2.1.5 LEVA: La flessibilità degli orari come elemento che facilita i processi dell'inclusione.

---

##### *Organizzazione degli orari per facilitare il coordinamento tra le figure professionali.*

Uno degli elementi identificati come indispensabili per migliorare le prassi inclusive è stato il coordinamento tra le varie figure professionali. Essere consapevoli che per migliorare le prassi legate all'inclusione ha permesso all'equipe direttivo di scommettere in modo deciso per garantire un'ora libera alle insegnanti di Jan, Irene e Nawal. Non è stato un compito di facile realizzazione, poiché, come afferma Carbonell (2001), la colonizzazione burocratica e la rigidità della vita scolastica è uno dei grandi ostacoli che l'autonomia innovatrice si trova a dover superare; è un fatto che obbliga le persone che gestiscono il corpo insegnante, che organizzano gli spazi e gli orari a fare autentiche opere d'ingegneria affinché tutto quadri e tutti possano trarne il beneficio corrispondente. Ad ogni modo, anche se la possibilità di disporre di un'ora dell'orario di lavoro per il coordinamento è un aiuto alla funzione docente, una delle insegnanti affermava che l'aspetto più importante è la volontà di coordinarsi e la complicità (condividere concezioni) e che, come conseguenza, più spazi orari per coordinarsi non era sinonimo di maggior coordinamento. Tale fatto si è potuto toccare con mano nel caso di un'altra insegnante e della maestra di sostegno le quali, pur avendo a disposizione lo spazio orario, non riuscirono a coordinarsi. Un altro fatto che ha reso difficile tale coordinamento fu che la maestra di sostegno non faceva parte della scuola. AuCoin (2014) ci segnala che è molto meglio se il personale che porta avanti il processo di inclusione forma parte della scuola, offrendo una maggiore flessibilità e risposta ai cambiamenti.

##### *Organizzazione degli orari per facilitare la presenza dei bambini alla vita della classe e della scuola.*

Secondo Huguet (2006) sia le risorse come gli spazi e gli orari devono essere gestiti/organizzati dall'equipe direttivo e dalla commissione di attenzione alla diversità. L'organizzazione di tutti questi elementi può trasformarsi in un supporto all'inclusione. Gli orari devono essere organizzati in funzione delle necessità dei bambini, del coordinamento del sostegno e degli insegnanti, e in quei casi che sia opportuno fare in modo che le ore di sostegno coincidano con determinate aree (Huguet 2006). Nel nostro caso, abbiamo avuto la fortuna di avere una responsabile degli studi molto competente nel momento di confezionare gli orari e mobilitare ciò che occorreva per poter offrire la risposta più adeguata, che sarebbe ciò che Onrubia (2009) chiama flessibilizzare gli spazi, i tempi e i raggruppamenti. Questa figura responsabile è stata dunque capace di flessibilizzare la colonizzazione burocratica e la rigidità della vita scolastica che così spesso frena l'innovazione (Carbonell, 2001). “Un'innovazione comporta sempre la rottura di una certa concezione dei parametri scolastici (spazio, tempo...)” (Tort, 2012, p.70).

2.1.6 LEVA: Ripensare in modo inclusivo le risorse e i servizi di cui dispone la scuola e il contesto per offrire una risposta alla diversità.

---

*L'offerta di aiuto tecnico, applicato e personale alle situazioni reali della scuola da parte dei servizi.*

L'ONU (2006a) e l'UNESCO (1994) considerano i servizi educativi e della salute come capisaldi per il successo delle esperienze d'inclusione. In questa ricerca, invece, il sostegno offerto dai servizi educativi a scuola e le insegnanti in particolare sono stati valutati in modo molto negativo. Le valutazioni che le figure professionali della scuola hanno fatto, possono esser riassunte in questo modo:

- Malessere per la distribuzione ineguale delle risorse e dei sostegni.
- Mancanza di sostegno personale ed emozionale alle insegnanti che hanno vissuto le situazioni più complesse.
- Mancanza di sostegno specifico su come offrire risposte inclusive ai bambini.
- Frattura rispetto alle aspettative che le insegnanti avevano depositato.
- Eccesso di burocrazia e poco sostegno educativo.
- Non contestualizzazione del sostegno offerto. Da parte della scuola, si manifestava il fatto che non erano state ascoltate le loro necessità e che addirittura erano state prese decisioni che andavano nella direzione contraria.

*L'uso delle risorse per il sostegno all'inclusione.*

Se per avvicinarci verso orizzonti maggiormente inclusivi abbiamo segnalato come indispensabile posizionarci all'interno del *modello sociale della disabilità*, di conseguenza sarà necessaria la revisione delle risorse relative all'educazione speciale che la scuola possiede per dare risposta alla diversità e dare un'impronta più orientata all'inclusione. Le risorse e i finanziamenti diventano un tema molto discusso perché sono necessari e quanti più ne abbiamo meglio è, ma a seconda del carattere che diamo loro, lo sarà di conseguenza anche l'uso che si fa degli stessi. Ci riferiamo qui all'approccio delle risorse orientate clinicamente, diagnosticamente e alla segregazione. Le risorse devono essere al servizio dell'inclusione. Un esempio di tale fatto è il lavoro da realizzare nella USEE<sup>1089</sup>. Per molto tempo, questo servizio è stato puramente di riabilitazione, focalizzato sul deficit, con un curriculum totalmente differente dove, probabilmente frutto di un'eredità storica, l'attenzione era fondamentalmente assistenziale (Palacios e Románach, 2006). Considerandolo come risorsa all'inclusione, il lavoro a partire da questa risorsa è stato orientato direttamente alla partecipazione e all'apprendimento di bambini in classe (Porter, 2001), sia per l'elaborazione di materiali, che di preparazione di attività da realizzare in classe, cioè, partendo dal medesimo curriculum, ecc. Potremmo identificare un uso inclusivo della risorsa in quei casi nei quali la risorsa fosse solo per un tempo, adattata alle necessità di ogni studente, e che riguardassero gli elementi chiave del processo di insegnamento-apprendimento, pianificato e formalizzato, che abbia effetti sul resto del gruppo e che si realizzi all'interno della classe ordinaria (Huguet, 2006; Onrubia, 2009).

*La revisione costante del modello USEE.*

Come abbiamo visto, la USEE è uno degli elementi che hanno avuto più peso in questa storia. Come elemento direttamente vincolato all'inclusione sarebbe importante che fosse sottoposto costantemente a revisione (almeno

---

(1089) Secondo la USEE la prima cosa che dovremmo fare in una scuola è ripensare il nome di questa risorsa visto che la parola Unità in se stessa significa qualcosa a parte, e Educazione Speciale definisce in modo molto marcato a chi va diretta. In ogni caso, sarebbe opportuno di parlare di sostegno all'inclusione.

alla fine di ogni anno scolastico). Questa considerazione nasce dal fatto che il modello proposto in questa regione ha dei punti forti ma anche dei punti deboli. Per esempio, il decentramento delle risorse è molto positiva al fine di garantire che tutti i bambini possano scegliere la scuola per essere scolarizzati, anche se abbiamo potuto comprovare durante la ricerca che ciò implica il minor coinvolgimento delle maestre di sostegno, maggior difficoltà nel coordinamento, un legame meno stretto del lavoro che realizza la scuola, la trasformazione in spazio di “stimolazione”, il poco sostegno nei casi come quello di Jan, la distribuzione poco equitativa del sostegno, l’insoddisfazione da parte degli insegnanti di riferimento, ecc. Inoltre, in questo modello, si propone che se i bambini non stanno nella USEE, allora staranno in classe. Ma cosa succede nel caso di un bambino come Jan che viene fatto uscire così spesso dalla classe? Deve stare per ore e ore nella USEE senza la maestra di sostegno, accompagnato solo dall’ausiliaria? Sarà dunque il momento di approfittare di queste revisioni periodiche per trasformare e migliorare il modello. E’ chiaro che questo approccio non è applicabile unicamente alla USEE bensì sono diversi gli autori che propongono il bisogno di revisione costante dei processi d’inclusione (AuCoin, 2014; Ainscow, Booth e Dyson et. al. 2006; Barton, 2003; Booth e Ainscow, 2002; Parrilla, 2002).

*Ribaltare il dilemma delle risorse e approfittare quelle di cui già dispone la scuola e il contesto.*

Nella situazione di crisi economica che stiamo vivendo da anni, non possiamo rimanere in attesa che le amministrazioni offrano tante risorse come quelle che si desidererebbe ricevere o che sarebbe ottimale ricevere. Trovarci in tale situazione deve avere come conseguenza che le scuole abbandonino l’attenzione allo sviluppo dei nostri bambini? Tale situazione implica il fatto di dover cercare alternative e approfittare tutte quelle risorse che la scuola e il contesto hanno a disposizione e che spesso sono sottoutilizzate (Booth e Ainscow, 2002; Stainback, Stainback e Jackson, 1999). Tali risorse possono essere per esempio l’aiuto degli insegnanti, l’aiuto dei compagni di classe, delle famiglie o elementi del contesto che possono entrare a scuola e nelle classi, sempre che quest’ultima decida di aprire loro le porte.

Il mito delle risorse ha da sempre perseguito l’inclusione ma ci sono ricerche che segnalano che i “bravi maestri” sono il fattore più determinante nei risultati di apprendimento degli studenti rispetto ad altri fattori quali il rapporto numerico nella classe o la sua composizione (Sanders e Horn, 1994). Ci sono maestri capaci (con collaborazione e senza di essa) di portare avanti esperienze di apprendimento significative per i bambini a costo zero. L’innovazione e il progresso della prassi si trovano al di sopra delle risorse.

*Reperire le risorse del sostegno ai bambini in modo equitativo.*

La maggior parte delle leggi che abbiamo raccolto all’interno del quadro di riferimento teorico di questa ricerca riconoscono e promuovono la parità di opportunità. E’ importante non perdere di vista che per garantire la parità delle opportunità ciò che è realmente necessario è che si metta in pratica l’uguaglianza (OCDE<sup>1090</sup>, 2012). Questo concetto, da diverso tempo, ricopre una tale importanza, per il suo spessore, ampiezza e significato, che molti autori fanno riferimento più al concetto di “parità in educazione” che non a quello di “inclusione” (Ainscow, 2011; Ainscow et. al., 2012; Booth, 2011; Barton, 2009; Muntaner, 2010; Tharp et. al., 2002). Per tanto, se le scuole inclusive si caratterizzano per la loro capacità al momento di dare una risposta paritaria alla diversità dei suoi alunni (Ainscow, 2012b; Rodrigues, 2014), quando facciamo riferimento alle risorse, anche questa dovrebbe essere considerata come tale. Come abbiamo potuto vedere nella vita di Jan, non considerare questo diritto è stato uno degli elementi che spesso ha reso difficile il suo processo d’inclusione.

---

(1090) Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Gli insegnanti, quali soggetti direttamente coinvolti nel processo d'inclusione dei bambini, devono dare risposta all'interno della propria classe in modo inclusivo ai bambini più suscettibili di essere esclusi, e dovrebbero ricevere più aiuti/vantaggi rispetto agli altri insegnanti dal momento che la loro situazione d'aula è più complessa. La distribuzione delle risorse tra gli insegnanti dovrebbe essere equitativa (Huguet, 2006). E' curioso il fatto che dal momento che i vantaggi offerti agli insegnanti di riferimento di Jan, Irene e Nawal furono esigui (come ad esempio il sostegno della *commissione per l'inclusione* o il supporto della psicopedagoga) le lamentele ricevute dall'equipe direttivo per tale fatto erano costanti. Non vogliamo nemmeno immaginare ciò che sarebbe successo se si fosse trattato di misure ancora più esigue, quali offrire ore per la preparazione delle lezioni o la compensazione del rapporto numerico in classe. Ma ciò che fu realmente curioso era che quando l'equipe direttivo offriva tali aiuti per farsi carico del tutoraggio dei gruppi di questi bambini, nessuno si offriva volontario per farlo. Tale situazione potrebbe essere comparata a quanto scrisse Lope de Vega nella sua opera "El perro del hortelano". Purtroppo, dovuta a tale situazione, è stato necessario fare ricorso al volontariato degli insegnanti (Asensio, 2004; Garcia et.al., 1992; Vlachou, 1999) ai quali è stato richiesto di fare da "equilibristi" per gestire la diversità dentro la propria classe (Parrilla, 1992).

### *Il sostegno dei centri speciali nella scuola ordinaria.*

In questa ricerca, il ruolo del sostegno che il centro speciale ha rivestito nella scuola ordinaria è stato molto importante (Stainback, Stainback e Jackson, 1999). Una delle cose che angosciava maggiormente le insegnanti di Jan era la loro percezione di non essere sufficientemente formate. In tal senso, entrare in contatto con il centro speciale con il quale Jan realizzava in modo condiviso la propria scolarizzazione, è stato un alleggerimento di tale pressione dal momento che poterono comprovare che erano sulla strada giusta rispetto ad alcune azioni e che potevano formarsi rispetto ad altre. Jan ha avuto la fortuna di trovare un centro speciale con una visione inclusiva e che, ben lontani dal pensare che i bambini con diversità funzionale erano i propri, aveva molta volontà di stabilire ponti con la scuola ordinaria (Idol, 1998). Inoltre, occorre sottolineare che si stabilì una relazione molto positiva che favorì il processo di coordinamento.

Di fatto, tale situazione veniva raccolta nella Dichiarazione di Salamanca (appartato 50) nella quale si esponeva che *"Il sostegno alle scuole ordinarie potrebbe essere a carico tanto delle istituzioni di formazione degli insegnanti quanto del personale d'estensione delle scuole speciali. Le scuole ordinarie dovranno utilizzare ogni volta di più queste ultime come centri specializzati che danno supporto diretto ai bambini con necessità educative speciali. Sia gli istituti di formazione che le scuole speciali possono dare accesso a dispositivi e materiali specifici che non esistono nelle aule ordinarie"*, una tendenza che più avanti anche l'ONU confermerà (2013).

### *Ripensare di nuovo l'educazione speciale all'interno della scuola, il passaggio verso l'attenzione alla diversità e l'inclusione. L'eradicamento del modello riabilitativo per dare spazio al modello sociale.*

Come abbiamo visto fino ad ora, sono molte le risposte all'interno della scuola ordinaria che ancora ci fanno pensare in termini di *modello riabilitativo*. Mentre questo modello segue fortemente la base delle risposte educative a scuola, si perpetuerà l'educazione speciale. *"Appoggiandosi sulle normative o su sofisticati processi di categorizzazione, selezione e competizione le esclusioni a scuola dall'integrazione continuano ad essere presenti in modo parziale o permanente"* (Parrilla, 2002, p. 17). Questa nostra storia ne è piena di esempi. Ma ciò che più ci ha colpito è stato come dopo tre anni di lavoro a scuola verso l'inclusione, da parte dei servizi di zona siano stati stabiliti dei criteri per scegliere i bambini che potevano ricevere il sostegno dell'USEE con una forte tendenza all'esclusione poiché lasciavano Jan senza attenzione e facevano uscire dalla classe quei bambini che fino ad allora non erano stati costretti ad uscire, bambini che avrebbero potuto avere accesso al curriculum. In caso che l'USEE

passasse ad essere per questi bambini, cosa sarebbe rimasto a Jan? Il centro speciale?. La giustificazione di questa risposta è stata l'incremento di bambini che avevano la necessità di tale risorsa. Anche se ci sono stati scontri per tali impedimenti lungo la storia, è vero però che abbiamo potuto assistere a come tutte le azioni esclusive hanno la loro antitesi inclusiva e come ripensare le situazioni da un'ottica basata maggiormente sul *modello sociale* può dare una risposta più inclusiva alla diversità.

#### 2.1.7 LEVA: L'avvicinamento dei legami tra la scuola e la famiglia.

---

*Il coordinamento tra la scuola e la famiglia nell'azione educativa con i bambini con diversità funzionale (e con gli altri).*

Come stabilisce l'UNESCO nella dichiarazione del 1994 e come continua a stabilire l'UNICEF nel 2013, l'educazione dei bambini con NES deve svolgere un'azione condivisa tra genitori e figure professionali. Il lavoro che si svolge tra la scuola e la famiglia darà luogo a un'intervento maggiormente multidimensionale (Collet e Tort, 2011; Cuomo, 1999, 2004, 2007a). Per facilitare i collegamenti nel coordinamento tra la famiglia e la scuola, occorre organizzare e comprendere gli ostacoli che possono rendere difficile questa cooperazione (che possono sorgere da entrambe le parti) (Collet e Tort, 2008, 2011; Vega, 2010). Lo stesso autore afferma che una volta accettato il ruolo basilico della famiglia nell'educazione del proprio figlio, occorre trovare formule che permettano questo tipo di lavoro congiunto (Collet e Tort, 2008, 2011; Vega, 2010). Le formule basiliche che si sono realizzate in questa ricerca sono stati gli incontri stabiliti tra i genitori e gli insegnanti (trimestrali) e gli incontri più sporadici che si realizzavano quotidianamente quando la madre di Jan lo portava a scuola. Via via che aumentava la consapevolezza dell'importanza del coordinamento tra la scuola e la famiglia si è potuto dare maggiore struttura e contenuto agli incontri.

Data la mancanza di coordinamento iniziale, Jan riceveva diverse modalità di comunicazione che potevano generare in lui una certa confusione, o routine slegate che avrebbero potuto rendere più difficile il suo ambientamento nel contesto nel quale viveva; uno degli esempi più significativi è stata la mancanza di coordinamento quando a casa la sua famiglia gli aveva insegnato a salire e scendere le scale da solo e a scuola non essendone consapevoli, l'ausiliaria e la maestra di sostegno continuavano ad offrirgli sempre un aiuto diretto, addirittura sostenendo a volte tutto il suo peso. In cambio, stabilito il coordinamento, da parte della scuola venne valutato molto positivamente la conoscenza che la madre possedeva del proprio figlio e il modo con cui apportò dettagliatamente alcune linee guida di azione, così come da parte della famiglia venne valutato molto positivamente che da parte della scuola venissero elaborati alcuni materiali per poter continuare a casa ad apprendere in modo coerente rispetto a quanto si faceva a scuola.

*L'accoglienza e la protezione delle famiglie che vivono in situazioni di complessità.*

Campoy (2013), nel suo studio sulla situazione dei bambini con diversità funzionale in Spagna, segnala che ci sono circa 150.000 famiglie in questo paese che si sono ritrovati con un aiuto disperso e inadeguato, vale a dire che c'è l'assenza generalizzata del sostegno per quanto riguarda l'informazione sui propri diritti, procedure o aiuto finanziario. Tale situazione risulta contraddittoria con quanto ci segnalano le linee guida internazionali quando dichiarano vigente la necessità di eliminare lo stigma alle persone con diversità funzionale e si appellano al supporto necessario per quelle famiglie che al suo interno ospitano casi di disabilità grave (UNESCO, 1994; UNICEF, 2013; Vernor, 2007).

In questa ricerca è risultato palese che le famiglie dei bambini con diversità funzionale avrebbero apprezzato il poter ricevere più sostegno, così come è stato rilevato ciò di cui avevano bisogno e reclamavano. Per fortuna,



a differenza di ciò che molte famiglie in questo paese si trovano, al momento di scolarizzare il loro figlio, la famiglia di Jan ha ricevuto il sostegno da parte della scuola e dei servizi educativi. Questa dovrebbe essere la situazione nella quale ogni famiglia di bambini con diversità funzionale dovrebbe trovarsi al momento di voler scolarizzare i propri figli, e cioè che quest'ultima li ricevesse con le braccia aperte, li accogliesse e li proteggesse (Booth e Ainscow, 2002). Non si dovrebbe permettere alle famiglie di vivere in modo solitario e con disperazione la vulnerabilità dei propri diritti di accesso o di permanenza a scuola dei propri figli. Occorre segnalare che una volta realizzata la scolarizzazione di Jan, la sua famiglia rimase senza protezione e disinformata di quali erano i loro diritti e quali potevano essere le possibilità educative del proprio figlio. Tale situazione ha generato per anni malessere nella famiglia di Jan dato che erano molto preoccupati per la situazione nella quale si trovava il proprio figlio. Fortunatamente, questa famiglia è sempre stata fortemente impegnata nell'educazione di Jan e hanno cercato con mezzi propri accompagnamento e consulenza. In tal senso, ci siamo riferiti all'aspetto assolutamente vitale dell'accompagnamento e supporto ricevuto dal consulente dell'università.

Una considerazione che riassume la situazione delle famiglie dei bambini con diversità funzionale scolarizzati nelle scuole ordinarie venne espressa dalla madre di Jan alla fine della classe terza quando suo figlio imparava all'interno della classe che gli spettava a fianco dei suoi compagni. La madre affermava che l'inclusione di suo figlio era stata allo stesso tempo la sua inclusione come mamma.

#### *La partecipazione e il sostegno delle famiglie come risorsa per la scuola.*

È importante spezzare il mito che la scuola è degli insegnanti. La scuola deve essere uno spazio condiviso dove devono avere un luogo chiaro, definito e rispettato le famiglie, i bambini e le figure professionali dell'ambito educativo (Collet e Tort, 2008, 2011; Collet et. al. 2014). In questa scuola, la partecipazione delle famiglie è aumentata quando la scuola ha modificato il proprio modo di lavorare e di conseguenza anche la concezione rispetto alla partecipazione delle famiglie. Per dare più spazio di partecipazione alle famiglie è stata la scuola che ha aperto maggiormente le proprie porte. Si condivideva l'importanza di promuovere delle relazioni efficaci e reciproche tra la scuola e le famiglie (Collet e Tort, 2008, 2011; Collet et. al. 2014; Sapon-Shevin, 1999; Vega 2010). In primo luogo, si presentò alle famiglie la relazione che la scuola aveva stabilito con l'Università per promuovere la possibilità di innovazioni e in cosa consisteva la ricerca che si stava portando a termine. In secondo luogo, si presentò la trasformazione strutturale e didattica che si stava portando a termine. Dopo che le famiglie avevano dato la loro approvazione e loro fiducia (anche se quest'ultima si è rinforzata nel tempo man mano i risultati fossero positivi) venne richiesta la loro collaborazione dal momento che venivano percepite come una risorsa (Booth e Ainscow, 2002; Vernor, 2007). Le famiglie vedendo la dimensione dei progetti e l'emozione che i loro figli manifestavano a casa, iniziarono a collaborare calorosamente. La coordinatrice pedagogica affermava al rispetto che *“È importante anche la comunicazione e il coordinamento con la famiglia. È importante invitarli affinché entrino in classe, per fare vivere loro il lavoro cooperativo e i progetti e condividere con loro la gioia dei risultati delle produzioni dei loro figli”*. Per favorire e migliorare la relazione scuola-famiglia e la comprensione e coordinamento nell'azione pedagogica, si affermò, come fattore di estrema importanza, sia da parte delle famiglie che da parte della scuola, il condividere in modo congiunto le produzioni finali realizzate dai bambini.

La nuova organizzazione didattica che si stava realizzando a scuola non solo arrivò ad aprire le porte alle famiglie ma bensì al contesto dal momento che furono numerose le persone che ci entrarono per collaborare. Queste azioni erano coerenti con le affermazioni dell'UNESCO (2008, punto 11) quando sollecita agli stati membri *“che rinforzino i legami tra le scuole e la società, con la finalità di permettere alle famiglie e alle comunità di partecipare e contribuire al processo educativo”*.

Spesso le famiglie dei bambini diagnosticati non partecipano alla vita della scuola nello stesso modo che possono farlo il resto delle famiglie. Quando Jan ha iniziato a formar parte della vita della classe alla quale apparteneva, sua madre affermava che *“L’inclusione di mio figlio è stata contemporaneamente la mia inclusione”*, giacché poté cominciare a condividere con gli altri genitori lo stesso legame con la scuola.

Ora, da una parte troviamo ciò che abbiamo appena visto, cioè, la partecipazione delle famiglie dei bambini vulnerabili all’esclusione dalla vita generale della scuola, e dall’altra parte dovremmo tener presente ciò che dice l’UNESCO (1994, punto 3) che *“si promuova e faciliti la partecipazione dei genitori nella pianificazione e nel processo di prendere le decisioni per dare risposta ai bambini con necessità educative speciali”*. E’ fondamentale che i genitori vengano ascoltati maggiormente nei processi scolastici dei loro figli. Se si dà la voce solamente alle figure professionali, si corre il pericolo che questi ultimi si basino solamente su parametri di rendimento, quando invece i genitori sono soliti tenere in considerazione aspetti legati alla discriminazione e rispetto dei diritti e della dignità (Palacions e Románach, 2008). Questo dilemma lo trovavamo nella storia di Jan, nel momento in cui i genitori rivendicavano per il loro figlio lo stesso diritto degli altri a non essere discriminato e a essere trattato con dignità, le maestre di sostegno continuavano a realizzare prassi marginali. In tal senso, può essere utile avere presenti i contributi di Vega (2010) che specifica che la partecipazione come processo porta con sé una serie di implicazioni. Secondo il criterio di questo autore, le possiamo visualizzare in questo modo: in primo luogo, la scoperta di interessi e mete comuni (condividere pensieri e sentimenti vari); in secondo luogo, la scelta di strade e metodi comuni, e in conclusione l’azione in base alle risorse (materiali e umane) condivise.

## **2.2. Leve e considerazioni a livello curricolare**

---

### **2.2.1 LEVA: L’insegnamento e l’apprendimento di aspetti legati all’inclusione di tutte le persone.**

---

#### *L’apprendimento di valori inclusivi.*

*“L’educazione inclusiva è importante dal punto di vista sociale poiché offre una piattaforma solida per combattere la stigmatizzazione e la discriminazione. Un ambiente d’insegnamento misto che includa le persone con disabilità permette che vengano valorizzate le loro apportazioni e che si affrontino e che si eliminino in modo progressivo i pregiudizi e le idee erronee”* (OACDH, 2013. punto 8). In una scuola inclusiva, ogni membro viene considerato come membro di pieno diritto, valorizzato e importante per la comunità educativa (Stainback, 2001b; Parrilla, 2004b). Ora, come abbiamo potuto vedere nella storia di Jan, affinché ciò succeda, è necessario apprendere i valori legati all’inclusione. In questo senso, la scuola inclusiva è allo stesso modo causa e effetto dell’apprendimento di tali valori.

Parlando dell’integrazione dei lavori che ha realizzato con famiglie e bambini di diverse etnie e culture, Carbonell (2003, p. 57) ci propone una riflessione che ha segnato in modo determinante questa ricerca. L’autore afferma che *“l’integrazione non deve pretendere di essere né l’assimilazione culturale né la sottomissione sociale di coloro che sono appena arrivati a delle norme e dei costumi fissati. Non è nemmeno un compito che devono realizzare solamente gli esclusi. Una definizione d’integrazione potrebbe iniziare postulando la necessità di considerarla simultaneamente come un progetto, un diritto e un dovere sociale (...) l’integrazione come un modo collettivo di liberazione (se abbiamo anche un solo caso di esclusione, nessuno potrà sentirsi integrato, che non si chiede, né si offre, né si può regalare, è necessario guadagnarla giorno per giorno, con l’esercizio da parte di tutta una cittadinanza militante, che comporti la lotta contro il tipo di esclusione a favore di una veritiera parità di opportunità e diritti”*. Lo stabilire un pensiero e valori condivisi e valori condivisi nei quali si riconoscono giorno

dopo giorno la parità dei diritti è quello che si cerca per creare comunità (Booth e Ainscow, 2002).

Booth e Ainscow (2002), Echeita (2003), Parrilla (2004) e Pujolàs (2003, 2008) ci hanno parlato di determinati valori della scuola inclusiva come la solidarietà, l'aiuto reciproco, il rispetto verso le differenze, ecc. ma qui chi ci propone un riferimento concreto di valori che rappresentano il desiderio di superare l'esclusione e promuovere l'inclusione è Booth (2011, p. 310). Questi ultimi sono: “*Parità, diritti, partecipazione, rispetto alla diversità, comunità, sostenibilità, non-violenza, fiducia, onestà, coraggio, allegria, compassione, amore/cura, ottimismo/speranza e bellezza.*”. Affinché tali valori prosperino in una scuola, occorre farli vivere, metterli in scena, lavorarci sopra. Alla classe di Jan non vanno affiorare finché non sono stati lavorati.

### *Pianificare e strutturare l'apprendimento di valori inclusivi.*

Come abbiamo visto nella considerazione su: *L'apprendimento di valori inclusivi*, la scuola ci permette di apprendere determinati valori allo stesso tempo che ci fa mettere in scena determinati valori affinché la stessa scuola possa essere inclusiva. E' necessario stabilire un pensiero sociale condiviso, lo stabilire un sistema di valori a scuola affinché essa stessa sia inclusiva. E' necessario stabilire un sistema di valori condiviso, esplicito, sistematico e costruire in modo congiunto affinché ogni classe sia una comunità di apprendimento vivente (Tharp et. al. 2002). Per mettere in scena tali valori, risulta necessario generare/destinare spazi di tempo e portare a termine attività che ci permettano l'apprendimento. E' necessario educare nella diversità (SOLCOM, 2011), visto che spesso sono le barriere derivate dagli atteggiamenti verso le persone con diversità funzionale quelle che sono difficili da superare (OACDH, 2013). Che nelle aule e nelle scuole ci sia un'atmosfera inclusiva non è qualcosa che debba succedere in modo spontaneo, anche se questo fattore contribuirà alla relazione e all'intervento educativo (Cuomo, 2007a).

Secondo gli autori Booth e Ainscow (2002), Lindsay et. al. (2014), Stainback, Stainback e Jackson (1999) e, Sapon-Shevin (1999) nella trasformazione delle scuole più inclusive occorre mettere molta enfasi nella riflessione e nel lavoro intorno ai valori inclusivi. Sapon-Shevin (1999, p.38), recupera addirittura il contributo di Ramsey (1987) che proponeva otto obiettivi dell'educazione visti in relazione all'educazione inclusiva. Se seguiamo il pensiero di questi autori, per l'apprendimento dei valori inclusivi in questa ricerca si sono seguite attività specifiche. Nelle scuole, solitamente, l'apprendimento di questi valori viene lasciato al caso, alla spontaneità o alla convinzione che sono qualcosa che si apprenderà comunque. Per evitare questo abbandono e davanti alla necessità della situazione, intendiamo che allo stesso modo che a scuola si portano avanti attività per apprendere i contenuti delle diverse aree, se volessimo fare apprendere loro i valori per l'inclusione, allora dovremmo pianificare e strutturare l'attività così come elaborare/utilizzare materiali se fosse necessario. Stiamo parlando di attività per rompere le stigme, valorizzare e capire la diversità come un fatto “normale”, attività nelle quali i bambini potessero parlare e riflettere sulle proprie credenze, esteriorizzandole, ecc. Non possiamo dimenticare che per molti bambini il maggior referente per orientare il proprio comportamento e generare un pensiero intorno a un fatto vitale è il maestro (Vega, 2010).

### *Lavorare sulla presenza.*

Questi tre elementi presenza, partecipazione e apprendimento (Ainscow, 2003, 2005; Ainscow, Booth e Dyson, 2006; Ainscow e César, 2006; Ainscow e Miles, 2008; Booth e Ainscow, 2002), hanno orientato l'intervento che è stato portato a termine in questa ricerca. Inoltre, ha presupposto un gran salto qualitativo nelle esperienze di integrazione che durante molti anni sono stati focalizzati unicamente sulla presenza. Fortunatamente è da tempo che si cerca di mettere l'accento e destinare molta energia anche alla partecipazione e all'apprendimento. Inoltre, se non esistono partecipazione e progresso si parla di fallimento dell'inclusione. Siamo pienamente coscienti che l'accesso non è sufficiente (e che credere solamente nell'accesso ha fatto fallire molte esperienze di inclusione di bambini nelle classi) però nel nostro caso, per le caratteristiche di Jan, già ottenere l'accesso era un grande succes-

so. Sull'accesso, a seconda di quali bambini stiamo parlando, non è necessario lavorarci con tanta profondità, ma invece nel nostro caso lo è. Bilotta (2012), afferma che risulta molto complicato ottenere l'inclusione di un bambino con diagnosi di autismo con la mera collocazione di quest'ultimo all'interno della classe con i compagni. Riuscire ad ottenere che Jan si sentisse a proprio agio nell'aula circondato dai suoi compagni e che questi ultimi smettessero di considerarlo un malato per accoglierlo come un compagno, stabilendo legami forti, è un aspetto al quale abbiamo dedicato molto lavoro e un successo da raggiungere. Inoltre, non era solo questione di lavorare per arrivare a ottenere forme di relazione interpersonali con i suoi compagni bensì che potesse stare con tranquillità e benessere in classe. Occorre sottolineare che nel caso di Jan, apprendere a stare bene in classe era allo stesso tempo una questione di partecipazione e di progresso.

### 2.2.2 LEVA: L'uso dell'apprendimento cooperativo come strumento facilitatore dell'inclusione educativa in classe.

---

#### *La struttura cooperativa della classe.*

A questo punto (e visto che si tratta di uno dei cambiamenti necessari della didattica della classe al fine di rendere possibile lo sviluppo dell'inclusione) occorre rimarcare che, come suggerivano i risultati delle ricerche, uno degli elementi indispensabili è l'apprendimento cooperativo (Booth e Ainscow, 2002; Breto e Gracia, 2012; Echeita e Sandoval, 2002; Gill e Chalmers, 2007; Gillies e Boyle, 2011; Johnson, Johnson e Holubec, 1999; Johnson e Johnson 2005, 2009, 2014; Parrilla, 1992, 2002; Pujolàs 2003, 2008; Reicher, 2010; Stainback, 2001b; Stainback, Stainback e Jackson, 1999; Kyndt et al., 2013; UNESCO, 2001). Modificare la struttura dell'apprendimento in classe dal formato individualista e competitivo verso una struttura cooperativa è fondamentale per diversi aspetti. Inoltre, non si tratta di un cambiamento per il quale occorre fare uno sforzo irraggiungibile o che richieda un investimento economico importante, al contrario, le insegnanti lo valutano come un elemento che rende più accessibile la gestione del loro lavoro quotidiano, essendo quest'ultimo uno dei primi passi per continuare a lavorare verso il miglioramento delle prassi che si portano avanti nelle scuole.

Quando la classe era strutturata in modo individuale, Jan ne rimaneva al fondo, al margine dei suoi compagni, dove l'unica visione che percepiva era quella delle schiene dei suoi compagni, senza possibilità di interazioni con loro, senza partecipare alle stesse attività. Quando si arrivò a modificare la struttura in forma cooperativa, tutto ciò cambiò in modo significativo.

#### *Strutturare le attività di classe in modo cooperativo per l'acquisizione delle competenze.*

Nel caso di Jan possiamo affermare che l'apprendimento cooperativo ha rappresentato dal punto di vista dell'acquisizione delle competenze un'opportunità educativa di grande rilevanza. Quando Jan era nella USEE tutto il giorno o isolato nel fondo della classe, non aveva la possibilità di acquisire determinate competenze, giacché le competenze indicate nel curriculum (*comunicative, personali, per convivere e abitare il mondo, quindi le competenze sociali e di cittadinanza*) hanno bisogno dell'interazione sociale. Difficilmente si possono mettere in pratica e, per tanto, apprendere queste competenze e altre, se gli studenti non hanno l'opportunità di stare e apprendere insieme, in gruppo, dentro la classe, in modo continuativo. Stare costantemente a fianco dei suoi compagni in un team permetteva lui di portare a termine l'apprendimento attraverso l'osservazione, a partire da modelli forniti dai compagni, sulle strategie di apprendimento e sociali (Bandura, 1987). Ma non si trattava solamente di apprendimento attraverso l'osservazione bensì attraverso l'interazione diretta dei suoi compagni che correggevano le sue azioni quali i pizzicotti, graffi o l'autolesionismo. All'interno del gruppo Jan non parlava, ma poteva osservare e ascoltare modalità di comunicazione e provare quelle che lui stava sviluppando, imparava a stare rilassato, vale a dire a stare in società senza innervosire, danneggiarsi o aggredire le persone che gli stavano intorno, iniziava a entrare in relazione con lo sguardo dell'interlocutore, ecc. Un insieme di abilità sociali e di

competenze che né alla USEE né in fondo alla classe avrebbe potuto acquisire.

### *Strutturare la classe in modo cooperativo per permettere e promuovere l'interazione nell'apprendimento*

E' precisamente nel senso della necessità di permettere e promuovere l'interazione nell'apprendimento che Pujolàs (2003, 2008) segnala l'interazione simultanea quale uno degli elementi indispensabili nell'apprendimento cooperativo. Allo stesso tempo, possiamo capire l'apprendimento cooperativo e la risoluzione di situazioni problematiche come forma integrata e indispensabile che permettere e promuovere l'apprendimento dentro la classe. Come abbiamo visto in questa ricerca, quando la classe è stata strutturata in modo individuale, le interazioni che si verificavano erano solamente tra l'insegnante e i bambini. La ricchezza dell'influenza educativa nell'interazione tra compagni è già stata raccolta precedentemente (Colomina e Onrubia, 2001; Echeita, 2003; Maté, 2003; Mugny e Doise, 1978; Slavin, 1996; Tran, 2014) per tanto risulta fondamentale che le classi si strutturino in modo da permetterlo e fomentarlo.

Nel caso di Jan, abbiamo potuto comprovare che il cambiamento nella situazione spaziale dei mobili per modificare la struttura cooperativa dell'aula permetteva l'interazione con i suoi compagni. Abbiamo inoltre comprovato come il fatto di inserirlo in un gruppo di apprendimento cooperativo non era sinonimo di generare interazione nell'apprendimento. Per evitare che queste interazioni sorgessero solo in modo sporadico, e vista l'importanza che queste ultime rivestono nell'apprendimento, abbiamo pensato sotto quali forme poterle garantire. Per realizzare questa azione siamo partiti dal quanto sapevamo della tutoria tra uguali (Parrilla, 2002; Pujolàs 2003; Seguí i Duran, 2011) ma abbiamo fatto in modo che fossero tutti i membri del gruppo che l'accogliessero, lo guidassero e interagissero con lui al fine dell'apprendimento. Per tanto, in questo caso, potremmo parlare di équipe di tutor o di équipe di sostegno. Non possiamo affermare come lo viveva Jan, ma con i suoi compagni sì che si produceva un conflitto sociocognitivo in questa interazioni. Quando i suoi compagni ipotizzavano come spiegarli determinate cose o come interagire con lui per apprendere si generavano situazioni che proporzionavano una forte motivazione per trovare nuove soluzioni che avevano un'influenza su Jan, così come un'informazione nuova che doveva essere incorporata nelle proprie strutture cognitive per ottenerlo (Mugny i Doise, 1978). Anche se l'esperienza ha messo in evidenza che il *programma CA/AC*<sup>1091</sup> ha promosso la relazione tra i compagni e l'interazione nell'apprendimento, non vorremmo perdere l'occasione di rimarcare che apprendere in équipe non vuol dire poterlo fare anche individualmente (Pujolàs, 2008).

### *Strutturare la classe in modo cooperativo per facilitare la partecipazione di tutti i bambini.*

La struttura cooperativa dello spazio d'aula ha permesso un aumento della partecipazione di tutti i bambini della classe. Uno degli aspetti evidenziati da questa ricerca è stato che la struttura cooperativa della classe è indispensabile per garantire la partecipazione di tutti i bambini dell'aula ma non è sufficiente.

Nel *programma CA/AC* si contempla che per parlare di apprendimento cooperativo uno degli elementi indispensabili è la *partecipazione equitativa* di tutti i membri. E' in tal senso che in relazione a una struttura dell'attività organizzata in modo individualizzata o competitiva, la struttura cooperativa garantisce maggiori possibilità di partecipazione di tutti i bambini (Pujolàs, 2008). Questa è stata la situazione generale della classe di Jan. Nel suo caso in particolare, inoltre, prima che la sua aula venisse strutturata in modo cooperativo, lui non partecipava alle attività. In cambio, per il fatto di stare dentro a un gruppo di apprendimento cooperativo si cominciò a considerare la necessità che anche lui partecipasse in qualche modo. Arrivati a questo punto, però, occorre tenere presente i due aspetti fondamentali che annunciavamo all'inizio di questa *considerazione*. In primo luogo, che la struttura

---

(1091) Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar. Cooperare per Apprendere/Apprendere a Cooperare

cooperativa dell'apprendimento permise la *partecipazione equitativa* di Jan poiché quest'ultima garantiva l'aiuto dei suoi compagni. Pertanto, il supporto fornito dai suoi compagni era indispensabile visto che permetteva un sostegno continuo alla sua partecipazione. In questo senso, Stainback, Stainback e Jackson (1999), affermano che queste relazioni naturali di sostegno nelle quali i bambini si aiutano come compagni e amici sono tanto importanti quanto quelle che realizzano le figure professionali "esperte". Però, in secondo luogo, questa struttura e sostegno non era sufficiente affinché Jan in determinate situazioni potesse partecipare attivamente. Per esempio, quando il lavoro dell'aula era a partire da libri di testo, i bambini lo realizzavano utilizzando una *struttura semplice (1,2,4)*<sup>1092</sup> i compagni di Jan spiegavano lui tutto ciò che stavano facendo. In tale situazione, Jan partecipava solo in modo passivo, cioè ascoltava ciò che i suoi compagni gli spiegavano. Questo fatto era pur tuttavia importante perché Jan poteva stare in contatto con più modelli di linguaggio di quanti non ne avesse a disposizione nella USEE o al centro speciale, anche se non rimaneva un certo livello delimitazione alla sua partecipazione che veniva condizionata dalle barriere dettate dalla natura dell'esercizio. Si trattava, allora, solamente di una *partecipazione equitativa* passiva condizionata dalla natura del compito.

*Dedicare spazi all'apprendimento delle competenze e abilità necessarie per l'apprendimento in gruppo.*

Per le maestre non è stato facile dedicare tempo all'apprendimento dell'*ambito A* e del *C* poiché erano molto preoccupate del lavoro sui contenuti delle aree e ciò sembrava loro uno spreco di tempo. Questo fatto risulta incomprensibile se teniamo presente che queste abilità sono comprese direttamente nel curriculum e addirittura corrispondono ai saperi che Delors (1996) indica nel suo report. Dedicare tempo all'apprendimento delle competenze e abilità necessarie per l'apprendimento in gruppo è uno degli elementi più spesso dimenticati quando si struttura la classe in modo cooperativo, che però allo stesso tempo è diventato un elemento indispensabile. La valutazione da parte delle insegnanti, suggerisce che se non si arriva all'applicazione dell'*ambito C*, l'uso della struttura dell'aula cooperativa partendo dal *programma CA/AC* zoppica, perché quando gli studenti si ritrovano con dei problemi dell'*ambito B* sono essi stessi che sentono la necessità di un'organizzazione interna del gruppo e richiedono aiuto.

E' importante riflettere su quali siano le qualità necessarie per l'apprendimento in gruppo e il funzionamento interno di quest'ultimo (Breto e Garcia, 2011, 2012; Pujolàs, 2003, 2008). In questo processo i bambini hanno potuto riflettere su come funzionava il proprio gruppo con la presenza e partecipazione di Jan, poiché occorre che egli imparasse a stare meglio dentro al gruppo e come potevano aiutarlo in questo apprendimento. In tali riflessioni Jan non forniva un contributo diretto bensì indiretto. Ciò che in realtà è risultato essere importante è stato che i suoi compagni di gruppo avessero a disposizione questo spazio per la riflessione sul proprio gruppo, per pensare, analizzare, pianificare con Jan presente cose fare per aiutarlo a sentirsi meglio.

Questo spazio offrì ai bambini l'opportunità di esser capaci di rivedersi, di analizzare le situazioni, di assumere responsabilità, di non dare le colpe direttamente agli altri (ciò che Breto e Garcia (2011) chiamavano "lo sviluppo del linguaggio interiore"), di risolvere i problemi in modo razionale, di dire le cose spiacevoli senza arrabbiarsi e di sottolineare l'espressione delle cose positive.

E' stata la consulenza relativa al *Programma CA/AC* fatta a scuola, e la struttura dello stesso *Programma*, il fattore che ha fatto nascere il bisogno di generare spazi per il lavoro su queste competenze e abilità. Per portare avanti tutto questo lavoro, è risultato essere molto interessante introdurre nell'orario scolastico di tutte le classi della

---

(1092) Questa dinamica è già stata spiegata nella "TERCERA PART. RESULTATS: LA HISTÒRIA DEL JAN: 88. Coneixem al Jan, ajudem al CEE". La dinamica 1,2,4 (adattata da Kagan, 2001), forma parte dal programma CA/AC. In questa dinamica l'insegnante fa una domanda o propone un esercizio per tutto il gruppo-classe. Entro ogni gruppo di 4 bambini, prima ogni studente singolarmente (1) pensa e scrive la risposta a quello che viene chiesto. In secondo luogo, gli studenti sono disposti a coppie (2), scambiano le risposte e le scrivono. In terzo luogo, dopo aver mostrato le risposte che hanno scritto le due coppie, la squadra (4) compone la risposta più adeguata di quanto è stato sollevato.

scuola l'ora per la *dinamica dei gruppi*.

*Strutturare le attività di classe in modo cooperativo come sostegno all'attività docente.*

Abbiamo potuto vedere che strutturare le attività in modo cooperativo è stato un supporto alla partecipazione di tutti i bambini della classe. Ora, per quanto abbiamo potuto comprovare in questa ricerca, è anche un sostegno all'attività docente. Si è potuto rilevare che quando le insegnanti strutturavano in modo cooperativo le attività potevano fare altri tipi di interventi con i bambini oltre a fornire le loro spiegazioni magistrali o risolvere i dubbi. Per esempio potevano dinamizzare l'attività o rilanciare nuove questioni, addirittura intervenendo nella zona di sviluppo prossimale con domande aperte all'interno dei gruppi. Potevano muoversi con più libertà per i diversi gruppi (*"non c'è più la fila alla cattedra per risolvere i dubbi"*). Potevano prestare attenzione diretta anche a Jan. Questi fatti, sommati a un miglioramento del clima, motivazione e percezione degli apprendimenti, generava che allo stesso tempo migliorasse la qualità di vita degli insegnanti. In alcuni momenti c'era più insicurezza, stress, c'era la percezione di meno controllo delle classe e aumentava il rumore, fatti che infastidivano le insegnanti, ma superate queste fasi affermavano che *"come lavoravo prima, non tornerò a lavorarci mai più"*.

2.2.3 LEVA: La trasformazione della didattica in classe per garantire la partecipazione, il progresso di tutti i bambini e il rispetto della diversità.

---

*L'utilizzo del lavoro per progetti di "l'emozione di conoscere"<sup>1093</sup> come proposta per ripensare la didattica e garantire l'inclusione educativa di tutti i bambini.*

Come illustra Vernor (2007) nel suo report elaborato dal Consiglio per i Diritti Umani, nelle esperienze scolastiche, si presta molta attenzione all'identificazione delle barriere fisiche che rendono impossibile l'accesso e la partecipazione, però sull'inclusione dei bambini con diversità funzionale, non esiste la medesima preoccupazione per gli altri aspetti dell'attività scolastica, compreso l'apprendimento significativo. In questa linea, consideriamo che a scuola spesso s'identificano solamente le barriere architettoniche, e non tanto le barriere didattiche o emozionali.

Come abbiamo potuto leggere nella considerazione: *Strutturare la classe in modo cooperativo per facilitare la partecipazione di tutti i bambini*, l'apprendimento cooperativo è indispensabile per garantire la partecipazione di tutti i bambini della classe ma non è sufficiente dal momento che ci sono aspetti di questa partecipazione che sono condizionati anche per la natura del compito. In questa ricerca, la trasformazione dei compiti e i modi di insegnare e apprendere, ha trovato risposta nei progetti legati all'*emozione di conoscere*. Con la trasformazione della didattica, e conseguentemente dei compiti proposti, Jan ha potuto partecipare e apprendere con i suoi compagni dentro alla classe e con gli stessi progetti. Echeita e Ainscow (2011), ci parlano del fatto che determinate didattiche possono presupporre barriere insuperabili per alcuni bambini. Sono molti gli autori (Abberley, 1998; Barton, 1998, 2009; Barnes e Mercer, 2003, 2010; Oliver, 1998; Románach, 2009) che dal *modello sociale della disabilità* ribadiscono l'influenza che l'ambiente, con l'interazione con le caratteristiche fisiologiche, può supporre al momento di capacitare o rendere incapaci le persone. E' stato dunque dimostrato che la didattica dell'aula condiziona la partecipazione e l'apprendimento e, per tanto, capacita o rende incapaci i bambini all'interno della classe.

---

(1093) Cuomo, 1999, 2004, 2005, 2007a e b; Cuomo e Bacciaglia, 2005; Cuomo e Imola, 2008; Imola, 2010.

*Ripensare le attività, la natura e la struttura dei compiti per garantire la partecipazione, il progresso di tutti i bambini e il rispetto della diversità.*

Tharp et. al. (2002) posizionano alla base dello sviluppo dei bambini le attività di insegnamento e apprendimento. Nella ricerca da noi sviluppata è emerso che per garantire che tutti i bambini possano partecipare, apprendere e inoltre possano venire rispettati nelle loro particolarità, è indispensabile che le attività e compiti d'insegnamento-apprendimento siano:

- Attività e compiti aperti, cioè, che devono presentare un ventaglio ampio di possibilità di partecipazione e apprendimento. Per tanto, attività e compiti lontani dalla sequenza esposizione-ascolto-memorizzazione-ripetizione sulla quale tante volte si è basata la didattica nella scuola più tradizionale (Carbonell, 2001). In questa direzione Cuomo e Imola (2008) ci spiegano la necessità di sfuggire anche dal concetto di apprendimento come una sommatoria lineare nella quale si stabilisce i ritmi/velocità di apprendimento che segneranno ciò che è normale e ciò che no.

Per compiti più aperti, intendiamo in primo luogo, quelli che permettono un elemento molto importante nell'atto didattico, che è quello che sostengono diversi autori (Cabrerizo e Rubio, 2007; Carbonell, 2001; Cuomo, 2007a; Cuomo e Bacciaglia, 2005; Imola, 2010; Pujolàs, 2003, 2008; Samper, 2002), un ruolo più attivo da parte del bambino nel processo di apprendimento. In secondo luogo, intendiamo per compiti aperti, quelli che permettono al bambino di operare con la testa, con il corpo e con interazione diretta con l'oggetto. Ciò supponeva un grande vantaggio per Jan visto che l'astrazione del linguaggio iconico raccolto nel libro di testo era per lui una barriera, mentre l'oggetto reale facilitava la sua partecipazione. Cuomo (2007a), Cuomo e Bacciaglia (2005) e Imola (2010), affermano l'importanza delle operazioni sia a livello cognitivo che fisico per lo sviluppo delle persone con disabilità. Inoltre, aggiungono che il fatto di usare oggetti diretti favorisce l'uso di elementi più tradizionali (forbici, colla, righelli, compassi, ecc.) e allo stesso tempo le nuove tecnologie (macchina fotografica, computer, proiettore, ecc.), e che questo, allo stesso tempo, offre la possibilità di multimedialità, multiaccessibilità e il rispetto allo stile cognitivo originale. In terzo luogo, intendiamo per attività e compiti aperti, quelli nei quali gli insegnanti e gli alunni possano produrre insieme, dialogare, stabilire legami con la vita dei bambini, pensare in modo complesso oltre che a memorizzare (Tharp et. al. 2002), con una molteplicità di aiuti e diverse forme di organizzazione e raggruppamenti degli bambini (Onrubia, 2009). Si tratta, dunque, di attività flessibili che permettono obiettivi diversi per ogni studente, compiti diversi, tempi di realizzazione ampi, uso di diverse risorse e supporti, ecc, tutto in modo simultaneo all'interno della classe.

Le proposte di attività aperte si allontanano da quanto si è realizzato per molto tempo quando si parlava di adattamenti del curriculum o la personalizzazione dell'insegnamento, che sotto l'idea implicita che sia l'alunno che si adatti a ciò che è prestabilito e inteso come ordinario, l'unica cosa che si è fatta è stato impoverire il curriculum (Echeita e Simón, 2007). Garantire la partecipazione di tutti i bambini va oltre dell'adattamento curricolare che trova la sua copertura nella natura e struttura dell'attività.

- Attività e compiti basati sulle priorità educative dei bambini. Come abbiamo appena visto, le forme di partecipazione tanto individuali come collettive possono essere molto diverse. Un elemento che dovrebbe guidare questa partecipazione dovrebbero essere le priorità di ciascun bambino. Nel caso di Jan le sue priorità erano distanti da quelle dei suoi compagni. Per esempio, nella realizzazione della ricetta di cucina, la sua partecipazione, in base alle sue priorità, andava indirizzata a focalizzare l'attenzione, connettere lo sguardo, sostenere senza tirare, relazionarsi in modo positivo, riconoscere i gusti, fare esercizi di motricità fine; invece quella dei suoi compagni andava verso il calcolo, a riconoscere gli strumenti di misura, relazionarsi tra di loro in modo positivo. Indipendentemente da tutto ciò che circonda la scolarizzazione, il risultato reale di questa deve essere che ognuno possa apprendere ciò che gli potrà essere utile e funzionale per essere un membro attivo della sua comunità (Ferguson e Jeanchild, 1999).



- Attività e compiti che partano da ciò che il bambino sa e/o sa fare (Cuomo, 2007a; Cuomo e Imola, 2008; Mattulli, 2007). Partire da ciò che il bambino sa e/o sa fare è stato, in primo luogo, necessario per stabilire connessioni tra ciò che sa già e le nuove conoscenze (Muntaner, 2010). In questo senso, lo stesso Ausubel (1968) spiegava che se avesse dovuto ridurre tutta la psicologia educativa in un solo principio, sarebbe che il fattore più importante che influisce nell'apprendimento è ciò che l'alunno già sa. In secondo luogo, per pensare in chiave positiva in termini di possibilità invece che di limitazioni (Lindsay et. al. 2014). Lo sguardo, sia dal punto di vista curricolare che vitale, che si dirigeva su Jan, sempre finiva con frasi del tipo “*non lo può fare*” o “*questo non lo sa fare*”. In terzo luogo, perché ciò che permette al bambino di partecipare è a partire da ciò che sa o che sa fare, solo o con aiuto. Non possiamo partire da qualcosa che non sa fare. Per esempio, non possiamo partire dalla lingua orale di Jan, però sì dalle sue forme di comunicazione. Cuomo (2007a), Cuomo e Imola (2008), e Matulli (2007) sostengono che il “saper fare” è fondamentale per incentivare la parte positiva. Riportano che è molto importante creare condizioni per il successo dal momento che è da quest'ultimo da dove provengono in gran parte le motivazioni. Come ci spiegano questi autori, occorre ricercare e creare le possibilità di successo in quegli ambiti nei quali la persona con una diversità funzionale dimostri, anche se sono minime, alcune competenze.

*Aver maggiormente presenti alcuni elementi che circondano l'azione didattica.*

L'uso dei progetti non ha avuto solamente influenza sulla partecipazione, il progresso o il rispetto alla diversità bensì anche alcuni elementi che circondano questi aspetti. Uno degli elementi che abbiamo tenuto sempre in considerazione nel momento di pianificare e disegnare le proposte didattiche sono state i contributi, in relazione alla qualità della vita, di Hegarty (1994) e Schalock (1997). Possiamo affermare che sono state le linee guida elaborate da questi autori quelle che hanno permesso il disegno di esperienze che hanno aumentato la qualità di vita di Jan.

Vi sono stati, però, altri elementi che hanno funzionato come motore di quei progetti didattici. Questi sono stati la motivazione originata attraverso dei personaggi, la natura, la struttura delle attività per apprendere e le forme organizzative dei bambini. Legati direttamente a questo aspetto, vi possiamo sommare le emozioni che hanno accompagnato tutto il processo. Queste ultime contribuiscono alla motivazione, al benessere dei bambini e ai ricordi più profondi e contestualizzati grazie alla memoria emozionale (Cuomo, 2007a e b; Imola, 2010). Inoltre, è anche importante aver presente, come sancisce l'ONU (2006), l'equilibrio emozionale che va tenuto in considerazione quando è il momento di disegnare e portare a termine le attività. Un altro elemento che ha contribuito in modo significativo nel benessere dei bambini, e come fonte d'apprendimento, è stato considerare l'errore come elemento naturale del processo e anche come modo di sperimentazione (Cuomo, 2007a; Imola, 2010).

Un altro elemento che ha rivestito una certa importanza che ora in questa ricerca è indispensabile (come abbiamo menzionato precedentemente nella considerazione: *L'utilizzo del lavoro per progetti di “l'emozione di conoscere” come proposta per ripensare la didattica e garantire l'inclusione educativa di tutti i bambini*), è l'apprendimento attraverso l'oggetto reale e operando con il corpo e non esclusivamente a livello cognitivo. Questo elemento è stato indispensabile in due aspetti. In primo luogo perché con la mobilità che le attività generavano, in quei momenti in cui Jan ne aveva bisogno, poteva camminare per la classe passando senza essere notato visto che i suoi compagni facevano lo stesso. E in secondo luogo, perché Cuomo (2007a) e Imola (2010) raccogliendo i contributi di Vigotsky e della Gestalt riaffermano l'importanza dell'apprendimento a partire dall'azione per aprire possibilità di trasferire le competenze che si acquisiscono ad altre situazioni. Dunque, per esempio quando si voleva che Jan con i suoi compagni scattassero foto di ciò che stavano rappresentando per fare un PowerPoint, non si trattava solamente del fatto di fare le foto, bensì di acquisire competenze quali prendere, osservare, avere un contatto con l'altro, collegare lo sguardo, e competenze che vanno trasferite ad altre situazioni. Strettamente legati a questi aspetti, ci troviamo l'acquisizione dell'autonomia e l'indipendenza (Cuomo, Illán, Imola, 2010).

La realizzazione dell'apprendimento attraverso i progetti ha offerto ai membri che formano l'aula l'opportunità

di realizzare percorsi di ricerca, apprendere e cercare maggiori informazioni per portare avanti progetti di ricerca, apprendere a domandare, esplorare ipotesi, analizzare, globalizzare l'apprendimento e *apprendere ad apprendere* (Cuomo, 2004). Tutte queste possibilità di apprendimento sono molto importanti per svilupparsi nella società attuale (Cuomo, 2004, 2007a; Cuomo e Bacciaglia, 2005; Torres, 1989, 2006, 2009a; Villa e Thousand, 1999).

In questo modo, dunque, la trasformazione della didattica dell'aula per garantire la partecipazione e l'apprendimento di Jan non è stato solo una questione di diritto bensì anche di rispetto alla diversità della classe e di qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (Cuomo, 2004, 2007a; Rodrigues, 2014).

#### 2.2.4 LEVA: La riconsiderazione dei materiali per l'inclusione educativa di tutti i bambini.

---

##### *L'eliminazione del libro di testo come strumento d'istruzione e selezione.*

La presenza di un bambino in una classe non garantisce la sua partecipazione né tantomeno il progresso. Il lavoro a partire dai libri di testo presuppone una barriera alla partecipazione e apprendimento per molti bambini e una barriera insuperabile per altri, come è il caso di Jan. L'eliminazione del libro di testo non è solo una questione di eradicare quello che si potrebbe definire come "Lobby Aziendale". Si tratta di una questione più profonda. Se la didattica della classe si basa sull'uso del libro di testo come strumento d'istruzione, questo si converte in strumento di selezione. Tutti quei bambini che si scontrano con le barriere che il libro impone sono destinati ad uscire dalla classe per rinforzare i contenuti raccolti nel libro (nel migliore dei casi) oppure devono rimanere nello stesso corso fino a quando non saranno capaci d'accumulare e ripetere la conoscenza di tale raccolta, o dover assistere ad aule e scuole più speciali che usano libri con un livello inferiore (nel peggiore dei casi). Il libro di testo stabilisce un livello minimo al quale tutti devono arrivare e al ritmo/velocità che ci devono arrivare (Carretero, Pujolàs, Serra, 1997). Se il bambino non dispone delle condizioni preve necessarie per farlo, non può accedere o formar parte dell'aula giacché, inoltre, la natura e la struttura dei compiti che il libro offre hanno un adattamento limitato. Il libro di testo può imporre differenti tipi di barriere. Nel caso di Jan l'uso di elementi puramente linguistici, simbolici e in formato di carta, era una barriera per la sua partecipazione e apprendimento. Per altri bambini, può essere solo il linguaggio o la divisione in parcelle dei contenuti, o la logica degli esercizi proposti (riempire i vuoti, fare cerchi, trovare le corrispondenze, ecc). Inoltre, non possiamo dimenticare la bassa qualità didattica che offrono (Cuomo, 2007a; Torres, 1989, 2006, 2009a).

##### *L'elaborazione dei materiali deve essere viva.*

In questa ricerca abbiamo potuto constatare come si può cadere nell'errore di perpetuare l'uso di certi materiali. Tutte le figure professionali che ruotavano intorno a Jan, davanti all'impossibilità di dare risposte alternative alla situazione, hanno fatto un uso reiterato degli stessi materiali. Un esempio molto chiaro è che Jan ha avuto lo stesso PEI<sup>1094</sup> durante tutta la propria scolarizzazione. Per tanto, le attività e i materiali che si raccolgono sono quelli che ha fatto e usato nell'ambito della USEE da quando è entrato a scuola fino a quando n'è uscito. Proprio il fatto che Jan non viva grandi evoluzioni con l'utilizzo di determinati materiali, dovrebbe esser una motivazione per le insegnanti a cercare alternative nei materiali stessi.

Dovuto alle attività che sono state realizzate nell'aula di Jan per migliorare la sua situazione e relazioni, si sono elaborati alcuni materiali. Questi materiali sono stati utilizzati in diverse occasioni. In questo caso la situazione non era così grave, visto che erano materiali molto contestualizzati per Jan e con delle intenzioni educative molto

---

(1094) Piano Educativo Individualizzato.

orientate verso la sua situazione attuale. Ma il problema era che avere a disposizione questi materiali, frenava il fatto di pensarne altri nuovi che potessero garantire la partecipazione di Jan a quello che stava succedendo in quel momento in classe. Se l'inclusione è un processo non può essere che i materiali che l'accompagnano siano fissi. Intendiamo che un elemento che potrebbe trasformare questa situazione sarebbe il cambiamento del ruolo delle maestre di sostegno verso una figura come quella di cui dispongono le esperienze realizzate in Canada, la maestra di metodi e risorse (Porter, 2001; Porter e Stone, 2001).

*Aver presenti la globalità, la funzionalità e una prospettiva a lungo termine nel disegno dei materiali e delle proposte educative diretta ai bambini che trovano più barriere per l'apprendimento .*

In questa ricerca sono state citate in modo rilevante i contributi di Cuomo (2007a), Cuomo e Imola (2008) e Imola (2010), quando espongono che la debolezza e il vuoto nel quale si organizzano le attività educative destinate ai bambini che trovano più barriere per l'apprendimento (così come per i bambini in generale) stanno facendo emergere una decadenza delle loro possibilità intellettive e relazionali. Inoltre, queste attività mancate di senso (lavoro inutile), sono dirette alla ripetizione costante o spesso sono unicamente assistenziali, si reggono sul vuoto senza un progetto fondato su una prospettiva a lungo termine. Questo era il caso soprattutto delle attività che si svolgevano entro la USEE e contenute nel PEI di Jan. Si trattava di attività senza motivo apparente, isolate, e organizzate nel vuoto, come per esempio quando si forzava Jan a sedere e affinché rimanesse seduto, in nessun momento gli veniva offerto un minimo motivo per sedersi e tanto meno per rimanere seduto là da solo in mezzo alla USEE. È per tale ragione che, a parte dell'impoverimento del suo sviluppo che ciò presupponeva, Jan non reagiva bene a questo tipo di attività, si arrabbiava, gridava, si auto-aggrediva e cercava di aggredire la persona che l'obbligava a realizzare questi esercizi. Se il lavoro didattico realizzato con i bambini che trovano più barriere per l'apprendimento non tiene in considerazione questi aspetti si corre il rischio che ogni apprendimento rimanga da solo o isolato e non si colleghi al sistema cognitivo in modo attivo operando trasferimenti (Cuomo, 2007a e b; Cuomo e Imola, 2008; Imola, 2010).

*Che i PEI contemplino in modo accurato la partecipazione dei bambini in classe e nella vita della scuola.*

In questa scuola si è sempre utilizzato il termine PEI (frutto dell'eredità del Piano Educativo Individualizzato usati nelle scuole italiane) per far riferimento a ciò che la normativa<sup>1095</sup> raccoglie come PI (Piano Individualizzato). Questo elemento è stato sempre molto presente nella vita di Jan e per tale motivo vorremmo prenderne in considerazione alcuni aspetti.

Secondo la normativa esistente, la finalità dei PI è quella di normalizzare il più possibile le attività scolastiche di questi alunni e facilitare la loro inclusione all'interno della comunità. Per tanto, occorrerebbe che, come specifica l'ONU (2006b, articolo 24, punto 2e), “*si facilitino misure di sostegno personalizzato ed effettivo negli ambienti che promuovono al massimo lo sviluppo accademico e sociale*”. Da parte sua, UNESCO (1994, apparato 29) dichiara che i bambini con NES devono ricevere un sostegno aggiuntivo nel programma regolare di studio, invece di seguire un programma di studi differenti.

Bene, possiamo affermare che tutto ciò è esattamente ciò che non è il PEI di Jan. Si tratta di una programmazione a parte, pensata per fare in uno spazio a parte, senza nessuna relazione né legami con il lavoro d'aula né il curriculum generale, piena d'attività organizzate nel vuoto e senza senso. Echeita e Verdugo (2004, p.212) definiscono perfettamente ciò che è il PEI di Jan nella sua vita: “*l'impoverimento del curriculum e la limitazione di opportunità*”

---

(1095) ORDRE EDU/296/2008, del 13 giugno per il quale si determinano i procedimenti, i documenti e i requisiti formali del processo e i documenti e requisiti formali del processo di valutazione in educazione primaria. Departament d'Educació (DOGC núm. 5155 - 18/06/2008).

*non sembra essere una storia del passato, bensì la risposta abituale che molti studenti con necessità speciali sperimentano quotidianamente tenendo presente uno schema organizzativo che, nella maggioranza dei casi, non sembra contemplare altra possibilità che la di continui sostegni fuori dalla classe di riferimento, presumibilmente per rafforzare “ciò che è basilico”. (...) e sempre avvolta dell’atteggiamento traditore delle “buone intenzioni”, che lascia dormire in pace le coscienze però che discrimina gli alunni che le soffrono”. In questo modo dunque occorrerebbe seguire le indicazioni dell’amministrazione, dell’ONU (2006b), dell’UNESCO (1994) e che maestre e professionisti lavorassero insieme su questo documento affinché diventasse un sostegno all’inclusione dei bambini in classe.*

*Che i PEI siano documenti vivi, contestualizzati e che tengano presenti le singolarità dei bambini.*

Ruiz et. al. (2009) citando (Wehmeyer, Denise Lance e Bashinsky, 2002) sostenevano che il processo di pianificazione individualizzata assicura che il programma educativo dell’alunno è disegnato basandosi sulle necessità uniche dell’alunno. Di nuovo, sfortunatamente non è stata questa la realtà vissuta da Jan. Jan seguiva un PEI che era una programmazione per bambini plurideficienti che la maestra di sostegno aveva preso da internet. Per tanto, preso da internet e sotto la stigma di bambino plurideficiente, in realtà un PEI che era un “copia e incolla”<sup>1096</sup> del quale previamente era stato preparato per Irene, come poteva essere contestualizzato per lui in modo personalizzato? Infinitamente lontano da ciò che è successo con il PEI di Jan, Macarulla e Saiz (2009, p.15) ci spiegano che “*Per personalizzare l’insegnamento dobbiamo conoscere l’alunno, non solo la tipologia della sua disabilità e il grado di necessità perché lui è molto più importante di ciò. Con la conoscenza della sua disabilità non otteniamo informazioni sui suoi interessi, aspettative, autostima o il grado di autonomia che può avere*”.

Inoltre, il PEI di Jan non è mai stato modificato, ma è stato lo stesso dalla scuola dell’infanzia fino alla fine della scuola primaria. I PEI dovrebbero essere vivi e dovrebbero potersi modificare in funzione dei cambiamenti vissuti dal bambino, del contesto e addirittura, come fanno in alcuni paesi, aprirli alla partecipazione delle famiglie (Vernor, 2007).

---

(1096) Fino al punto che in alcuni passaggi del documento del PEI invece di Jan appare Irene, a significare che si sono dimenticati di cambiare il suo nome nell’adattamento del documento.

**3. Leve e considerazioni relative all'obiettivo O.7.- *Analizzare e valutare/interpretare il processo descritto negli obiettivi quattro e sei. O.6.- Descrivere e ricostruire il processo di consulenza/collaborazione portato a termine con le figure professionali della scuola dove è scolarizzato il bambino in questione con la finalità di:***

---

Di seguito, vengono raccolte quelle leve relative al processo di consulenza che ha accompagnato la storia di Jan. La necessità degli accompagnamenti a quelle scuole che vogliono mettere in pratica esperienze che vanno verso l'inclusione veniva già segnalata da Vernor (2007) nel report da lui realizzato per il Consiglio dei Diritti Umani. Vernor, sostiene che l'accompagnamento è positivo per dare supporto ai problemi che presuppone applicare la prassi dell'inclusione alle scuole.

La consulenza realizzata è composta da due grandi blocchi. In primo luogo, quegli aspetti relativi alla comprensione del processo di inclusione educativa dalla prospettiva del bambino (6.1) e, in secondo luogo, il migliorare tale processo, sia a livello di classe che di scuola (6.2 i 6.3). E' per tale motivo che il carattere di alcune leve può essere globale e applicabile ai due grandi blocchi. E' importante inoltre ricordare in questa introduzione, che la consulenza è stata portata avanti utilizzando diversi formati e spazi (corridoi, sala insegnanti, incontri con l'equipe direttivo, ed altri) e le leve cercano di raccogliere in forma generale le riflessioni intorno a tutti questi aspetti.

Finalmente, vorremmo esporre che il processo di consulenza portato avanti in questa ricerca coincide con la proposta rigorosa di Lago e Onrubia (2010). Tali autori propongono un insieme di componenti che formano i processi di consulenza. Questi componenti vengono determinati da diverse fasi nelle quali si specificano anche quali compiti occorre fare. Queste fasi e questi compiti sono quelli che hanno fornito la struttura agli appuntati 6.2 (fasi e compiti di consulenza legati più direttamente alla classe e al corpo docente) e 6.3 (fasi e compiti di consulenza riguardanti maggiormente alla scuola e l'equipe direttivo). Gli aspetti raccolti nel punto 6.1 non seguono questa struttura per la natura del loro contenuto.

**3.1 O.6.- *Descrivere e ricostruire il processo di consulenza/collaborazione portato a termine con le figure professionali della scuola dove è scolarizzato il bambino in questione con la finalità di:***

**O.6.1.- *Promuovere la comprensione di come viene vissuto il processo di scolarizzazione/inclusione educativa dalla prospettiva del bambino soggetto di studio e favorire la sua partecipazione nelle decisioni che lo riguardano.***

---

Dovuto alla stretta relazione di vicinanza che possiedono, nelle leve seguenti presentiamo aspetti che si troverebbero strettamente legati all'**O.5.- *Condividere parte del processo d'inclusione con il bambino soggetto della ricerca con la finalità di comprendere come quest'ultimo vive il processo dalla sua prospettiva.***

**3.1.1 LEVA: *L'ascolto della voce dei bambini come base per una scuola maggiormente inclusiva.***

---

*La sistematizzazione dell'ascolto della voce dei bambini come strumento per trasformare la realtà.*

Quando abbiamo chiesto ai bambini se potevano decidere delle cose rispetto alla scuola, la risposta è stata: "mmmm... no, perché sono le maestre a comandare". Fortunatamente, già da alcuni anni la tendenza è cambiata ed è stato di nuovo valorizzato il fatto di dare voce ai bambini come elemento per garantire la divisione del potere e la partecipazione delle persone più vulnerabili che rischiano di essere escluse dalle ricerche; lo stesso fattore, dare voce, viene utilizzato anche come elemento/prassi innovativa nelle scuole. Un esempio di esperienze di questo calibro sono quelle portate avanti da Cuomo (1999, 2004), Cuomo e Bacciaglia (2005), Gray e Winter

(2011), Ferguson, Hanreddy e Draxton (2011), Fielding (2004, 2011, 2012), Grion e Cook-Sather (2013), Leiceste e Lovell (1997), Messiou (2006, 2012, 2014), Susinos e Haya (2014), Koutsouris (2014).

Questo ascolto sistematico e strutturato della voce dei bambini è stato constatato, anche nella nostra ricerca, un valore che contribuisce alla partecipazione dei bambini in una scuola più inclusiva, democratica e di tutti. Si tratta di promuovere la creazione di spazi di partecipazione da parte dei bambini nei quali vengono ascoltati e nei quali viene data alla loro voce il valore che merita.

E' vero che dal momento in cui tale valore è iniziato a penetrare nelle concezioni di diverse insegnanti nella quotidianità delle classi veniva praticato, ma l'importante è sistematizzare la prassi. Per fare ciò, le possibilità sono molteplici e diverse come viene presentato in queste ricerche. Nel nostro caso abbiamo utilizzato la figura esterna del ricercatore, che periodicamente si riuniva con i bambini. Questa opzione è positiva nel caso che quest'ultimo sia presente a scuola con una certa frequenza per poter sistematizzare l'ascolto dei bambini. Se non è così, e la voce dei bambini si perde, allora è più favorevole creare un clima di classe dove i bambini possano esprimersi liberamente e in questo caso sarà l'insegnante a raccogliere i loro contributi.

Durante questi incontri che il ricercatore realizzava con i bambini occorre sottolineare che per quanto riguarda il fatto di esprimersi liberamente i bambini non erano molto abituati a poterlo fare e ciò, durante i primi incontri, era limitante. E' importante che i bambini si sentano a loro agio per poter parlare con l'adulto senza pensare che devono offrirgli la risposta che questi si aspetta o che desidera (Tonucci, 2004, 2009). È per tanto necessario aiutarli a fare propria questa forma di partecipazione (Rudduck, 1999).

*L'analisi delle realtà scolastiche dalla prospettiva del bambino con diversità funzionale. L'ascolto della voce di coloro che non parlano.*

Probabilmente questa è stata una delle difficoltà maggiori di questa tesi. Cercare di dare voce a chi non comunica attraverso la lingua. Abbiamo però visto che ciò è possibile e che inoltre questa voce può contribuire a migliorare la propria qualità di vita e benessere. Ascoltare a Jan non era solamente una questione di etica della ricerca bensì una questione di diritto riconosciuta dall'ONU dal 1993.

Più avanti, la stessa ONU (2006a) mette in guardia che i bambini con diversità funzionale possono essere oggetto della mancanza di attenzione, mancanza di credibilità e mancanza di comprensione se si lamentano degli abusi. Come abbiamo visto in questa storia, i bambini che non si esprimono attraverso la parola sono i più vulnerabili di essere esclusi e messi a tacere.

Iniziare l'ascolto della voce del bambino da una prospettiva lontana dal modello clinico è stata la chiave per iniziare a comprendere alcune situazioni e iniziare il processo di trasformazione. Un processo che parte dalla trasformazione delle concezioni che circondavano Jan, passando dall'organizzazione e la vita della classe, fino ad arrivare alla gestione e organizzazione generale della scuola.

Le stesse persone con diversità funzionale sono le fonti d'informazione con più autorità per esprimere ciò di cui hanno bisogno (UNICEF, 2013). Ascoltare ciò che Jan manifestava è ciò che ha dato senso a quanto si è fatto. Possiamo dunque affermare che è assolutamente possibile e indispensabile ascoltare la voce delle persone con diversità funzionale al fine che la scuola sia più giusta, democratica e di maggiore qualità.

*Il non annullamento delle persone. Il rispetto del diritto di essere ascoltato, di esprimere opinioni e di decidere sulla propria vita.*

Dalla *Convenzione sui diritti del bambino* nel 1989 l'ONU si è riconosciuto l'importanza del rispetto dell'interesse primordiale e dell'opinione del bambino in quegli aspetti della vita che lo riguardano. Con il passare del tempo, questo aspetto ogni volta è stato maggiormente riconosciuto e riaffermato (ONU, 2006a) in relazione ai bambini con diversità funzionale. E non si tratta solamente di una questione triviale del fatto di tenere presente l'interesse e l'opinione del bambino, bensì di incorporare sempre di più i bambini con diversità funzionale nell'assunzione di responsabilità nella presa di decisioni in quegli aspetti che li riguardano direttamente (ONU, 2006a; UNICEF, 2013).

Il dilemma sorge, come abbiamo potuto constatare durante la ricerca, quando il bambino non parla. In tale situazione corre il rischio di essere completamente annullato come persona, per non poter esprimere la sua opinione o non poter decidere assolutamente nulla della sua vita. Quando Jan aveva l'ausiliaria posizionata nella prospettiva del modello riabilitativo e ferma nella sua situazione dal punto di vista lavorativo, venne relegato alla solitudine e invisibilità. Il criterio imperante sulla sua vita era quello dell'ausiliaria che gli ha fatto vivere situazioni negative e contraddittorie ai propri desideri, interessi e opinioni.

Anche quando il bambino non parla, è in grado di esprimere un'opinione e manifestare attraverso le proprie azioni se una cosa gli interessa oppure no, se gli piace oppure no. Non si dovrebbe poter annullare nessun essere umano con il pretesto del "non parla" o "è disabile". L'articolo 12 della Dichiarazione di Montreal (2004, parte 6a) raccoglie alla perfezione tale idea quando afferma che: "*Le persone con disabilità intellettuale hanno lo stesso diritto delle altre persone di prendere decisioni sulle proprie vite. Anche coloro che hanno difficoltà ad operare delle scelte, prendere decisioni e comunicare le proprie preferenze, possono prendere le decisioni corrette per migliorare il proprio sviluppo personale, la qualità delle loro relazioni con gli altri e la loro partecipazione alla comunità.(...).* 6b: *In nessuna circostanza le persone con disabilità intellettuale saranno considerate totalmente incompetenti per prendere decisioni con motivo della loro disabilità*". Non può venire annullato come persona giacché tale situazione lo degraderebbe, lo disumanizzerebbe, facendogli perdere addirittura questa categoria. E' per questo motivo che è assolutamente indispensabile che l'ambiente gli offra le condizioni o le forme di comunicazione necessarie per farlo (Declaració Montreal, 2004; ONU, 1989, 2006a) e che inoltre sia disposto ad ascoltarlo. Questa ultima finalità si è rivelata essere molto importante per sensibilizzare le figure professionali e i contesti nei quali era immerso Jan affinché si ascolti e si cerchi di interpretare le sue forme espressive con l'obiettivo di trasformarle in opinioni, e quando sia necessario in decisioni in modo tale che anche le persone con diversità funzionale possano decidere liberamente (ONU, 2006b).

**3.2 O.6.- Descrivere e ricostruire il processo di consulenza/collaborazione portato a termine con le figure professionali della scuola dove è scolarizzato il bambino in questione con la finalità di:**

**O.6.2.-Migliorare/Trasformare la didattica nelle classi frequentate dal bambino soggetto di studio (incorporando il suo sguardo/la sua voce) al fine di favorirne l'accesso, la partecipazione e contribuire a un aumento del suo sviluppo personale, delle relazioni interpersonali di qualità e di un miglioramento della sua situazione vitale.**

---

**3.2.1 Fase 1: Analisi e negoziazione della domanda e definizione congiunta degli obiettivi e del processo di consulenza.**

---

LEVA: La partecipazione, nella misura del possibile, dei docenti al processo di negoziazione e nell'assunzione degli impegni..

---

All'inizio del processo, la mia presenza a scuola era sotto un ruolo molto esterno di osservazione, e ricerca. In quel momento non si presentò problema riguardo ciò che Lago e Onrubia (2010) definiscono come *negoziiazione e delimitazione del ruolo del consulente e dei partecipanti nel processo di consulenza*. La consulenza non esisteva, e per tanto, non c'era nemmeno la necessità di negoziare né nessun tipo di conflitto rispetto ai ruoli e le responsabilità. Ma via via che l'equipe direttivo insieme alla Università di Vic hanno sentito la necessità che si sviluppassero compiti non solo di ricerca bensì di accompagnamento abbiamo generato un problema del quale non eravamo affatto coscienti. Tra l'Università di Vic e l'equipe direttivo avvenne una negoziazione però al margine dell'insegnante partecipante al processo (prima e seconda elementare). Tale problema non sarebbe stato tanto grave se questa maestra-tutor di Jan fosse stata disposta a formar parte di un processo di consulenza per la trasformazione didattica per garantire la sua presenza, partecipazione e progresso. La situazione però non era così, era l'opposto perché la maestra di Jan non voleva perché non credeva alla possibilità né alla necessità di includere Jan. Tale fatto generò un conflitto importante. Il conflitto venne risolto quando l'equipe direttivo, il seguente anno scolastico, decise di scegliere una insegnante che interpretasse e condividesse la necessità di lavorare per l'inclusione di Jan e che avesse una predisposizione favorevole a partecipare in un processo di consulenza (Parrilla, 2004b). A parte il fatto della predisposizione però, comprendevamo che questa insegnante (terza elementare) doveva avere l'opportunità di proporre proprie condizioni e per tale ragione è stata effettuata una negoziazione. In questa negoziazione ci parteciparono la maestra-tutor, l'equipe direttivo e il consulente dall'Università. Si accordarono i termini dall'accompagnamento e sostegno, i ruoli e le responsabilità dei partecipanti e le problematiche da affrontare. Intendiamo che questa partecipazione nella negoziazione generava una relazione più simmetrica nel processo di collaborazione (Parrilla, 2004b).

**3.2.2 Fase 2: Registrazione e analisi delle prassi degli insegnanti e formulazione delle proposte di miglioramento:**

---

LEVA: Collaborare con tutte le persone della scuola per un'analisi e conoscenza più profonda della situazione di partenza per proporre cambiamenti.

---

*Partire dalla prassi del proprio centro come conoscenze prelieve su cui iniziare a costruire le prassi inclusive.*

Questo aspetto, come affermano Monereo e Solé (1996), è stato chiave al momento di collaborare con il centro per la trasformazione inclusiva delle prassi. *“Gestire e avanzare verso il cambiamento è, essenzialmente, approfittare meglio le abilità, le risorse e la creatività esistenti. E, secondo la mia opinione, l'abilità più vitale è la*



*capacità della maggior parte degli insegnanti con esperienza di lavorare con le loro classi. Secondo me, il compito di sviluppare migliori prassi in classe è un processo che implica analizzare ciò che già stanno facendo gli insegnanti all'interno della scuola, apprendere dall'esperienza"* (Ainscow<sup>1097</sup>, p. 44). Questa proposta di Ainscow è pienamente coerente con quanto spiegano Lago e Onrubia (2010) quando propongono che, una volta fatta la negoziazione, per iniziare la consulenza occorre portare avanti la raccolta e analisi delle pratiche degli insegnanti rispetto ai contenuti concordati della miglitoria. Per la raccolta e analisi delle pratiche degli insegnanti rispetto ai contenuti concordati della miglitoria, il consulente ha portato avanti diverse azioni. Ha realizzato molte ore di osservazione e di lavoro etnografico per conoscere la scuola e i modi di funzionamento. Ha trascorso moltissime ore osservando le dinamiche e le inerzie delle classi, come venivano vissute dai bambini, come era la didattica. Ha conversato con le figure professionali nei corridoi e ha raccolto i loro contributi e preoccupazioni manifestate durante le riunioni degli insegnanti. Ha realizzato incontri con gli insegnanti. Sono stati organizzati incontri con i bambini e le bambine (individuali e di gruppo) per discutere su i contenuti e poter in questo modo raccogliere la loro voce al riguardo.

Durante la raccolta delle prassi della scuola per poter iniziare a costruire delle prassi inclusive, uno degli elementi più significativi è stato che ci fosse un'insegnante che già avesse portato avanti alcune prassi inclusive. Tale fatto, che formava parte della conoscenza del centro stesso, è stato un supporto sia per la consulenza che per la messa in pratica di alcune esperienze (dato che questa insegnante ha potuto farne l'accompagnamento).

*Portare avanti insieme, consulente e insegnanti, i processi di analisi della situazione, dei referenti e l'elaborazione di ipotesi di miglioramento.*

Per dare una base alle possibili proposte di miglioramento, si considerò importante fare l'analisi dei documenti, reports ed esperienze sui contenuti della consulenza (Lago e Onrubia, 2010). La base principale è stata la revisione e l'analisi, in primo luogo, delle esperienze sull'inclusione del professor Cuomo (1999, 2004, 2007a). In relazione a tali esperienze, le insegnanti hanno manifestato che ciò che le ha aiutate molto è stato il poterle vedere attraverso le registrazioni video per avere un'idea della direzione da intraprendere e le possibilità di farlo. In secondo luogo, occorre rivedere aspetti relativi all'apprendimento cooperativo (Pujolàs, 2003, 2008) e finalmente più bibliografia relativa ai processi d'inclusione (gran parte della bibliografia raccolta in questo lavoro di ricerca). Questa revisione è stata portata avanti con gli insegnanti che erano chiamati a portare alla pratica i cambiamenti nella classe. In certe occasioni, rendendo utile la conoscenza già generata dalla scuola, l'unico contributo che dava il consulente era di mettere in questione (facendo domande). In alcune altre occasioni, invece, le insegnanti chiedevano una formazione esplicita su come portare avanti determinati aspetti.

La revisione e analisi di tutte queste esperienze e riferimenti teorici ci hanno permesso di riflettere insieme e di elaborare ipotesi rispetto a possibili miglitorie specifiche in determinati aspetti della prassi degli insegnanti. Tutto questo lavoro era basato sui processi di comunicazione, dialogo, ascolto e comprensione, valorizzando la conoscenza dell'altro e con un forte orientamento verso processi di cambiamento e miglioramento nella prassi, con influenza reale nelle classi e/o nella comunità educativa in generale (Parrilla, 2004b).

*Il lavoro sulle paure e resistenze degli insegnanti.*

In questa ricerca è risultato essere indispensabile scoprire quali fossero le paure che potevano generare resistenze negli insegnanti al momento di realizzare i cambiamenti affinché la classe e la scuola fossero maggiormente inclusive. La paura condiziona gli atteggiamenti e le azioni (Bandura, 1982, 1987; Stainback, 2001a). Le persone,

---

(1097) In un'intervista fatta da Parrilla (2001).

in un primo momento, evitano di affrontare quelle situazioni che considerano minacciose o che le fanno deviare rispetto a quanto sono abituate a fare (Bandura, 1982, 1987). Per tanto, ci sono determinate paure e concezioni che danno vita a resistenze al cambiamento da parte degli insegnanti. Alcune di queste resistenze sono state la paura di perdere il controllo sulla classe, la paura all'incremento del lavoro nella pianificazione, la paura di cominciare, la paura verso l'incertezza di ciò che era nuovo. Ma le più significative e frequenti erano quelle legate al lavoro rispetto al curriculum. Queste paure impedivano alle insegnanti sia di intraprendere la via del cambiamento che di incorporare in modo sistematico le prassi inclusive e innovatrici nella loro azione docente. Vi era molta preoccupazione relativa al lavoro sui contenuti del libro di testo (più che rispetto al curriculum), pertanto portavamo avanti due tipi d'azione. In primo luogo, far perdere la paura alle insegnanti sottolineando che sono i programmi di studio che devono adattarsi ai bambini e non il contrario (UNESCO, 1994). E, in secondo luogo, legare le proposte di miglioramento al lavoro delle aree curriculari. A fianco di queste azioni, ciò che ha contribuito in modo rilevante a perdere le paure, è stato il sostegno e l'incoraggiamento dell'insegnante che già aveva esperienze simili a quelle proposte, il sostegno della psicopedagoga e la coordinatrice pedagogica della scuola, come rendeva esplicito l'insegnante di riferimento della classe terza di Jan "è molto importante avere delle colleghe che sostengano anche solo dal punto di vista emotivo".

Quando parliamo di consulenza, il *Programma CA/AC* affronta molto bene il come dare risposta a queste paure dal momento che offre proposte molto legate al libro di testo (se c'è bisogno), fa proposte che non prevedono grossi cambiamenti (dinamiche che si possono fare in 20 minuti) e con una organizzazione per sequenze ben chiare. Contempla e rispetta, inoltre, la diversità esistente anche tra gli insegnanti.

*La considerazione delle concezioni come la pietra angolare per i cambiamenti verso una scuola inclusiva.*

Attraverso questa storia abbiamo potuto vivere come sono la maggioranza degli insegnanti che credono che gli studenti con disabilità abbiano bisogno di contesti educativi, metodologie, materiali alternativi che non possono venire offerti nella classe ordinaria (Idol, 1998). Abbiamo però anche potuto vedere come in alcune di queste insegnanti, come nelle scuole che intraprendono un cammino verso l'inclusione, si è verificato un certo cambiamento culturale (Booth e Ainscow, 2002).

Di nuovo, le concezioni sono apparse come determinanti nelle ottiche attraverso le quali interpretare la realtà e la presa di decisioni al rispetto (Ainscow, 1995; Carretero, Pujolàs e Serra, 1997; Martín et al. 2006; Pérez Echeverría, et.al. 2006; Pozo, 2006) e di conseguenza come fattore chiave per comprendere, mantenere o migliorare la prassi dell'insegnante in relazione all'inclusione di tutti gli alunni (Echeita, 2005; Echeita, Parrilla, Carbonell, 2011; Martín et al. 2006; Solé e Martín, 2011; Urbina, Simón, Echeita, 2011; Vernor, 2007).

Una delle cose che più ci ha sorpreso con il lavoro diretto con le insegnanti è stato la resistenza al cambiamento rispetto a ciò che hanno fatto tutta la vita anche se vedono e sono consapevoli che ciò non porta risultati. Le concezioni, il pensiero implicito che utilizzano le insegnanti per interpretare ciò che succede nel processo educativo e anche per pianificare le proprie azioni è il condizionante chiave (Carretero, Pujolàs e Serra, 1997). Le concezioni nei processi cognitivi di solito passano avanti agli apprendimenti espliciti al momento di agire. Dunque, ottenere il controllo della conoscenza esplicita al di sopra delle credenze implicite "è più una conquista cognitiva e culturale, un successo dell'apprendimento e dell'istruzione, che il modo naturale di funzionare della mente umana. (Pozo, 2003, citato da Echeita e Simón, 2007, p. 1109)". Il problema sorge anche dal fatto che le concezioni si collocano più in là di quanto sappiamo (Pozo, 2006). Inoltre, in questo senso, Solé e Martín (2011), affermano che ci sono profili di insegnanti che non sono tanto attenti alle teorie educative e alle basi scientifiche proposte in relazione ai processi di insegnamento-apprendimento e che per tanto queste figure professionali concepiscono questi processi in modo molto più semplificato di quanto siano in realtà.

Le concezioni che hanno avuto maggiore influenza nel processo di cambiamento di questa scuola attraverso la

consulenza son state quelle relative a: i processi d'insegnamento-apprendimento (il successo scolastico, il valore le intelligenze con profilo accademico, ritmi di apprendimento uniformi, apprendimento attraverso l'oralità e la ripetizione, tra gli altri aspetti), cosa è importante lavorare a scuola (natura del contenuto) e il rispettivo investimento di tempo da investirci, la prospettiva clinica nella considerazione a Jan (il problema è lui ed è lui che si deve adattare alla scuola e non il contrario), le aspettative, la diversità e il valore che gli attribuiamo, i diritti dei bambini (con o senza disabilità), tra altri fattori.

Che l'importanza delle concezioni sia fondamentale risiede nel fatto che, per primo, senza concezioni inclusive alla base, non importa quante strategie di attenzione alla diversità un'insegnante sia capace di incorporare nella propria prassi perché sempre saranno viziate, e per secondo, perché in ogni azione o parola pronunciata (o non pronunciata) le insegnanti stanno realizzando il trasferimento in modo implicito o esplicito le proprie concezioni ai bambini.

### 3.2.3 Fase 3: *Progettazione delle migliorie nelle prassi degli insegnanti:*

---

LEVA: La presenza di spazi per l'analisi, la gestione, la pianificazione e l'organizzazione di questi processi.

---

Da parte dell'equipe direttivo si valutava che quelle insegnanti che vivevano situazioni più complicate in classe avrebbero dovuto disporre di spazi per l'analisi, la gestione, la pianificazione e l'organizzazione dell'inclusione (Ainscow, 2002; Huguet, 2006; Pujolàs, 2008). Vi sono stati spazi che sono diventati più istituzionali e altri meno. Tali spazi potevano essere le ore di consulenza con le insegnanti, la commissione sull'inclusione (con le insegnanti), la riunione dei professori, le riunioni di coordinamento oppure il corridoio, il momento del pranzo oppure quando si sta per terminare la giornata con i bambini. Ottenere spazio nel quadro di riferimento all'orario scolastico, (anche se non tutti) presuppone un grosso sforzo di gestione da parte della coordinatrice degli studi. La prosecuzione di questi spazi diventò un riconoscimento per le insegnanti che avevano in carico i bambini più vulnerabili all'esclusione e la possibilità di offrire un sostegno diretto in base alla struttura equitativa della distribuzione delle risorse. Tutte le insegnanti che hanno potuto usufruire di questo spazio ne erano profondamente riconoscenti perché affermavano che *“ti offre molta aria”* e *“non ti stressare se hai un attimo di tempo per pensare a come farlo, e ancora meno se hai aiuto come noi avviamo”*. Lago e Onrubia (2011) raccolgono i contributi di Isabel Solé (1998), che segnalano che occorre mettere la nostra attenzione alle dinamiche che si creano, alle emozioni che la situazione genera e le relazioni interpersonali.

In questi spazi, occorre che si porti avanti, come suggerivano Lago e Onrubia (2010), la *delimitazione di ognuna delle proposte di miglioramento, l'analisi generale dei cambiamenti d'apportare per ogni proposta di miglioramento, la selezione e/o elaborazione dei materiali e strumenti per l'introduzione delle migliorie, e degli accordi sul processo d'introduzione, monitoraggio e valutazione delle migliorie.*

In relazione a quanto esposto, vorremmo evidenziare due aspetti che ci appaiono rilevanti. In primo luogo, che nella delimitazione delle proposte di miglioramento, i quattro assi sui quali avevamo deciso che fosse indispensabile lavorare per iniziare i cambiamenti, furono: le concezioni delle insegnanti, la didattica in classe, l'organizzazione strutturale della classe e il ruolo della persona di sostegno. In secondo luogo, che anche se è faticoso, faccia paura e le dinamiche scolastiche a volte lo rendono difficoltoso, occorre non solo disegnare ma anche portare alla pratica i cambiamenti progettati (Parrilla, 2004b). Inoltre, Cuomo, Illán e Imola, (2010), ci avvertono che nella dimensione di ricerca-formazione-azione a volte si corre il pericolo di star per un tempo troppo lungo lavorando a livello teorico senza realizzare nulla di pratico.

LEVA: La creazione di spazi, strutture e figure per la collaborazione e il coordinamento nella messa in pratica e valutazione dell'inclusione a scuola.

---

*Il supporto di strutture o figure come la commissione sull'inclusione, la coordinatrice pedagogica e/o la psicopedagoga della scuola, nei processi di pianificazione, organizzazione, applicazione e monitoraggio dei cambiamenti.*

Tale considerazione sta a cavallo tra la Fase 3 e la 4 giacché comprende le azioni di entrambe, e perciò raccoglieremo alcuni aspetti corrispondenti alle due fasi.

Per quanto riguarda gli aspetti relativi alla Fase 3 che comprende questa considerazione, occorre iniziare sottolineando che la volontà era quella di utilizzare le figure educative e gli spazi per promuovere il lavoro di scambio, in relazione (Lloret e Gómez, 2007; Parrilla, 2004b; Rudduck, 1999). Di tale lavoro, ciò che maggiormente riferivano le insegnanti era il fatto di “*non camminare da soli*” o “*sentirsi accompagnati e sostenuti*”. Quando qualcuno dei membri della commissione aveva dei dubbi, tutti si impegnavano per cercare insieme le soluzioni, fatto che lo facilitava perché vi erano molte più teste pensanti e il contributo di diverse fonti vitali e di esperienza. Si faceva esperienza, dunque, dell'importanza di vivere la creazione di una rete di sostegno non solo tra i bambini, bensì tra gli insegnanti e tra gli insegnanti e le istituzioni (Cuomo, Illán, Imola, 2010; Onrubia, 2009; Stainback, 2001b; Porter, 2001, 2004). In tal senso, occorre avere presente la possibilità di condividere con altri compagni e figure professionali tutto ciò che risulta opportuno per favorire gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione (Idol, 1998; Parrilla, 1992).

Il contributo dell'insegnante di riferimento di terza di Jan riassume ciò che pretende raccogliere questa considerazione: “*Mi sono sentita supportata dalla gente che nel quotidiano sta insieme a te ed è questa la gente della quale ti fidi e della quale prendi quando hai bisogno di qualcosa. Che a volte non devi nemmeno chiedere che già te l'hanno offerto. A me la commissione sull'inclusione mi ha aiutato molto. A volte non chiedi però sai che ci sono. Sai che per qualsiasi cosa ce li hai vicino e questo fatto ti dà molta tranquillità*”.

Oltre al sostegno che queste strutture e figure professionali significavano per le insegnanti, l'interessante era l'atteggiamento che era spiccatamente sperimentale e in tale dimensione si poteva realizzare un percorso di scoperta (Cuomo, Illán, Imola, 2010).

In relazione alla Fase 4 è importante mettere in evidenza che per la realizzazione, il monitoraggio e la valutazione delle diverse migliorie, così come per il riaggiustamento e la ridefinizione, se è necessario, dei diversi cambiamenti e miglioramenti (Lago e Onrubia, 2010) le insegnanti hanno avuto a loro totale e costante disposizione il supporto della commissione d'inclusione, della figura della psicopedagoga e la coordinatrice pedagogica. Tale fatto è stato valutato, come abbiamo visto, dalla maestra-tutor e inoltre ha permesso che non venisse frenata nessuna azione perché, anche nel momento in cui la maestra di Jan si è sentita saturata con lo sviluppo del progetto, lo hanno fatto proprio a partire dalle loro aree le insegnanti d'inglese, di TIC<sup>1098</sup> e della biblioteca portandolo avanti. Come appunto finale, vorremmo esporre un altro elemento che dava alle insegnanti molta sicurezza, per l'ottima relazione che si è creata, la presenza del consulente quando si portava avanti una nuova azione. In tutte le relazioni di sostegno che abbiamo esposto non era solo l'aiuto o la sicurezza (Echeita, Parrilla, Carbonell, 2011) bensì il fatto d'incoraggiarsi erano molto importanti (Ainscow, 2012a).

In questa ricerca uno degli elementi che hanno condizionato maggiormente la messa in pratica di esperienze inclusive in classe è stato il coordinamento con la maestra-tutor della classe parallela. Quando in una classe si porta avanti un'innovazione e nella classe parallela non si fa, l'equilibrio tra il coordinamento e l'autonomia della classe risulta difficile. Tale fatto può essere vissuto in modo molto negativo da parte dell'insegnante che sta tentando l'innovazione. Se la realtà delle due classi è diversa, anche la risposta deve essere diversa. Allora perché per una maestra che fuoriesce dal percorso tradizione per rispondere alla diversità della propria classe deve vivere una sorta di discriminazione da parte dell'insegnante parallela? Perché deve portare avanti il lavoro partendo dal libro di testo per andare a passo coordinato con l'altra se lei sta lavorando i contenuti in un altro modo?

Tale situazione è totalmente contraria quando le due classi parallele portano avanti entrambe progetti innovativi. È possibile l'equilibrio tra il coordinamento e l'autonomia poiché anche se si condividono alcuni progetti questi ultimi possano prendere strade diverse e arrivare a risultati diversi e inoltre le insegnanti possono offrirsi supporto a vicenda.

### *3.2.5 Fase 5: Valutazione del processo e decisioni sulla continuità:*

---

LEVA: La considerazione di tutti gli elementi possibili per la valutazione e miglioramento delle prassi inclusive.

---

*La valutazione costante di ogni azione per realizzare il miglioramento dei processi d'inclusione.*

Nel quadro della commissione d'inclusione i giorni che si ritrovava e attraverso la coordinatrice pedagogica e la psicopedagoga, uno dei processi che si portavano a termine in modo costante e intenso era la valutazione di tutte le azioni che si cominciavano in tutti gli ambiti della vita di Jan. La *valutazione del processo, dei miglioramenti nelle prassi e dei miglioramenti nell'apprendimento degli alunni* (Lago e Onrubia, 2010) era parte del processo di consulenza e del monitoraggio della vita di Jan. Rivedere le risposte sorte alle azioni era qualcosa che ci indicava se lo stavamo facendo bene o male e che allo stesso tempo ci forniva una nuova informazione per continuare ad agire (nelle stessa linea o cambiandola). Se la valutazione è qualcosa di importanza vitale in qualsiasi processo di trasformazione, di una classe e/o di una scuola, pensiamo che in quelle situazioni nelle quali vi è un bambino con le caratteristiche di Jan lo è ancora di più. Se volevamo ascoltare la voce di Jan in relazione a come si sentiva con le azioni realizzate era imprescindibile rivedere in modo costante tutto ciò che si stava facendo (Cuomo, 1995, 2004, 2007a; Cuomo e Bacciaglia 2005; Cuomo, Illán e Imola, 2010). Inoltre, con un bambino che non comunica attraverso della parola occorre stare molto attenti alle sue reazioni per sapere se la risposta offertagli è favorevole per lui.

*Il sostegno della normativa per propiziare cambiamenti da parte degli insegnanti*

Dai dati ottenuti da questa ricerca, uno degli elementi che contribuirono alla rottura delle resistenze di alcune insegnanti, a dare sostegno alle proposte dell'equipe direttivo e a creare una linea di scuola unificata fu la normativa decretata dall'amministrazione. Nel momento in cui l'amministrazione ha obbligato le scuole a realizzare almeno una volta all'anno in tutte le classi un lavoro per progetti, la linea proposta dell'equipe direttivo ha preso forza e la consulenza si è consolidato a livello di tutti gli insegnanti della scuola, non solo per quelle classi dove erano presenti bambini che trovano più barriere per l'apprendimento.

Indirettamente l'apparizione di tale normativa ha dato vita alla modificazione della struttura della commissio-

ne d'inclusione che dapprima era formata solo dalle insegnanti di quei bambini che trovavano più barriere per l'apprendimento, e è passata a comprendere una insegnante di ogni ciclo di educazione infantile ed elementare. Una volta formata la nuova commissione, e vista l'obbligatorietà di portare avanti un progetto, una delle prime decisioni che si prese insieme fu quella di realizzare un progetto di scuola, cioè da P3 fino in 6<sup>a</sup>. Tale fatto ha presupposto un cambiamento nella cultura didattica della scuola però una perdita di attenzione specifica al processo d'inclusione dei bambini con diversità funzionale. Questo cambiamento, nelle funzioni della commissione ha implicato direttamente un cambio anche nelle funzioni della coordinatrice pedagogica che dall'essere focalizzata in questi bambini e nelle rispettive aule, è passata a coordinare il progetto condiviso tra tutte le classi della scuola, dando spazio di nuovo a una suddivisione uguali delle risorse e non equitativa.

### **3.3 O.6.- *Descrivere e ricostruire il processo di consulenza/collaborazione portato a termine con le figure professionali della scuola dove è scolarizzato il bambino in questione con la finalità di:***

**O.6.3.- *Promuovere l'attivazione di dinamiche che tendono a favorire l'inclusione del bambino soggetto di studio nel processo di presa di decisioni del centro educativo nel quale è scolarizzato ( incorporando il suo sguardo/la sua voce).***

---

#### **3.3.1 *Fase 1: Analisi e negoziazione della domanda e definizione congiunta degli obiettivi del processo di consulenza/guida/accompagnamento:***

---

LEVA: Comprendere l'inclusione di tutti i bambini come un processo di cambiamento aperto e flessibile, benefico per tutti.

---

*Domande frutto di interessi condivisi e che siano benefici per entrambe le parti.*

Nella negoziazione che si è fatta con l'équipe direttivo della scuola fu chiave partire da una preoccupazione condivisa. Partire dagli interessi e preoccupazioni della scuola è fondamentale (Onrubia 2009), ed in questo caso hanno, inoltre, coinciso. Queste è stato uno degli elementi che ha facilitato di più il rapporto e il lavorare insieme tra l'Università e l'équipe direttivo. Entrambe le parti erano preoccupate per la situazione che vivevano i bambini con diversità funzionale nella scuola. L'équipe direttivo voleva accompagnamento nella trasformazione di questa situazione e dall'Università c'era la volontà di fare ricerca. Quindi, questo ha favorito che si stabilisse un rapporto simbiotico con vantaggi per le due parti.

La nostra intenzione iniziale era fare una ricerca soltanto descrittiva perché risultava molto interessante tutto quello che ci poteva offrire aver scoperto un contesto in cui non c'era una scuola speciale, però vedendo la situazione del bambino, la sua famiglia, e la preoccupazione dell'équipe direttivo ci sentivamo con il dovere etico di dare risposta alle loro domande. Troppo volte le ricerche hanno estratto i dati sul tipo di problematiche che ci sono nelle scuole però senza pensare né pianificare un'alternativa che possa offrire aiuto alle scuole a dare una risposta (Imola, 2008).

*Comprendere la diversità come una opportunità per il cambiamento e il miglioramento dei processi educativi e sociali a scuola.*

In Italia, l'arrivo dei bambini con diversità funzionale nelle scuole e l'impossibilità di offrire una risposta a tutti garantendo le parità d'opportunità fu quello che ha obbligato le scuole a cambiare. Questi bambini evidenziano

che i modi di fare usati nella scuola fino ora non sono più utili per offrire una risposta adeguata e di qualità alla diversità (Cuomo, 2004; Cuomo e Bacciaglia 2005; Muntaner, 2004b). In questa ricerca è risultato evidente che è stata la presenza di Jan e Irene ciò che ha provocato i cambiamenti nelle aule ordinarie. In più, i cambiamenti iniziati in due classi il primo anno, sono estese a cinque in più nel secondo anno e a tutto il centro negli anni successivi. Quello che è iniziato in modo sporadico in due classi, attualmente è, per l'equipe direttivo, una caratteristica distintiva della scuola. È per questo che siamo di accordo con Echeita (2011, p.7), quando espone che *“È certo che ci occupano e ci preoccupano tutti gli alunni, però è vero che, allo stesso tempo, come non poteva essere in un altro modo per un principio d'equità, sono gli alunni più vulnerabili di essere esclusi (dalle scuole o dalle classi comuni), di abbandonare la scuola (durante o verso la fine degli studi) o di essere emarginati (maltrattamenti, abbandono, mancanza di amicizie), che dovrebbero essere visti, con tutto il rispetto, come “leva per il cambio” (Ainscow, 2005). Sono loro, senza nessun dubbio, quelli che hanno più capacità potenziale di farci ripensare le nostre politiche e le nostre pratiche educative e, di passo, farci calibrare la portata dei nostri pregiudizi o la profondità dei nostri principi etici”*.

Risulta essenziale che, quando si considera la trasformazione della scuola, sia riconsiderata anche profondamente quale direzione vogliamo prendere e, come ci spiega Tort (2009), qual è l'immaginario che ne abbiamo (scuola, spazio, insegnanti, bambini, metodologie, ecc).

*Che i contenuti del processo di consulenza/guida/accompagnamento nascano dall'analisi delle necessità della scuola e che siano domande ben definite, concrete e aperte alla possibilità di modifiche.*

All'inizio del processo, dalla scuola e dall'Università si condivideva una preoccupazione. Questa era la situazione di Jan a scuola, però era troppo ampia per iniziare il lavoro. Non sapevamo che direzione prendere. Per questo motivo il consulente passò quattro mesi osservando la vita di Jan nella scuola. Durante questi mesi sono stati fatti incontri settimanalmente con l'equipe direttivo negli quali si condividevano aspetti estratti dall'osservazione, criteri che hanno guidato le decisioni, possibilità di cambiamenti, ipotesi, fino al punto che lentamente si sono definiti i ruoli per ciascuna delle parti, il problema/contenuti del processo di consulenza e i componenti della pratica oggetto di analisi e di miglioramento (Lago e Onrubia, 2010). Via via che l'esperienza progrediva e le necessità si modificavano, tutti questi aspetti hanno subito un cambiamento e di conseguenza anche le domande della scuola. È risultato essere indispensabile riuscire a adattarsi ai cambiamenti, e soprattutto se prendiamo in considerazione che i processi d'inclusione non hanno mai fine (Verdugo e Parrilla, 2009).

È stato valutato molto positivamente l'accompagnamento diretto all'equipe direttivo in questa fase.

### *3.3.2 Fase 2: Registro e analisi delle prassi delle figure professionali e formulazione di proposte di miglioramento.*

---

LEVA: L'analisi degli elementi che frenano l'inclusione e la valorizzazione delle prassi di successo per la trasformazione inclusiva della scuola.

---

*Cominciare con la conoscenza e le prassi vigenti della scuola e di conseguenza analizzare gli elementi che frenano la partecipazione e il progresso.*

Nei processi di consulenza a scuola, si è percepito come molto importante ciò che colloquialmente chiamiamo *“non iniziare la casa dal tetto”* (Ainscow, 2001b; Huguet, 2011b; Lago e Onrubia, 2010, 2011; Latorre, 2008; Monereo e Solé, 1996), poter analizzare in modo graduale e critico quali elementi della dinamica scolastica e delle prassi educative che si portano avanti frenano l'inclusione (Ainscow, 2003, 2005; Booth e Ainscow, 2002; Echeita

e Ainscow, 2011), e ipotizzare delle risposte favorevoli. Questi sono stati alcuni degli elementi più importanti alla fine della ricerca visto che, sia da parte del corpo insegnante come da parte della direzione, si è valutato in modo molto positivo che si andasse avanti passo a passo e partendo dalla conoscenza e dalle caratteristiche della scuola stessa, senza imposizioni. Ciò che Latorre, de Rincón e Arnal (2005) definisco come lavorare “con” e non lavorare “sulle” scuole.

*Partire dalla pratiche di successo della scuola come punto di espansione.*

Quello che in un principio era stato programmato e disegnato durante il primo e secondo anno come un processo per introdurre dei cambiamenti nelle due classi dove erano scolarizzati i due bambini che si trovano con maggiori barriere per l'apprendimento, diventò una scommessa della scuola per l'attenzione alla diversità di gli scolari. Nella base di tale espansione nella scuola è che troviamo il successo di ciò. A parte il fatto che le possibilità di successo deve essere un elemento da considerare in ogni momento come un punto di partenza (Lago e Onrubia, 2011; Onrubia, 2009), in questa scuola il successo ha inciso su due aspetti. In primo luogo, il successo e la ripercussione di alcune azioni che si sono portate avanti sono state delle fonti di fiducia, per l'équipe direttivo e per le insegnanti. E' stato questo fatto ad avallare la propria proposta e incoraggiare a continuare. Il successo, inoltre è uno degli elementi che incidono in modo positivo sugli atteggiamenti verso l'inclusione delle persone con diversità funzionale (Boyle, et.al, 2013; De Boer et.al, 2011; Dengra, Durán e Verdugo, 1991). Al secondo luogo, e in coerenza con le proposte di Ainscow<sup>1099</sup> (p.44) quando espone che “*per me, il compito di sviluppare migliori prassi nella classe è un processo che parte di analizzare ciò che stanno facendo i professori dentro alla scuola, imparare dall'esperienza e diffondere i nuovi apprendimenti in tutta la scuola*” il successo è stato punto di partenza ed espansione. Come abbiamo visto, in questa scuola sempre si sono sentiti più comodi con il modello “*a macchia d'olio*”, cioè portando avanti i cambiamenti sempre prima in forma sperimentale e in funzione del successo espandendo questi cambiamenti in tutta la scuola. Tale fatto garantiva loro che le insegnanti con maggiore esperienza potessero offrire sostegno a quelle che iniziavano (Huguet, 2011a; Onrubia, 2009) e che le maestre che iniziavano demistificassero i cambiamenti.

*3.3.3 Fase 3: Progettazione di migliori prassi degli insegnanti e Fase 4: Collaborazione nello sviluppo, monitoraggio e valutazione dei progressi:*

---

LEVA: Un'équipe con volontà tesa all'innovazione che diriga il processo.

---

*Un'équipe direttivo che creda nell'inclusione ci scommetta e diriga i cambiamenti.*

In questa ricerca tutto il personale della direzione si è confermato essere un elemento chiave per il disegno e sviluppo di una scuola maggiormente inclusiva (Ainscow, 2008; Porter, 2001). Come organo rappresentativo e di governo della scuola il posizionamento e il sostegno dell'équipe si è rivelato come fondamentale in diversi aspetti, tanto al momento di dare l'approvazione per intraprendere determinate azioni, come a livello organizzativo. E' stato un'équipe direttivo che si è impegnato nella progettazione (*Fase 3*) e nello sviluppo, monitoraggio e valutazione dei progressi (*Fase 4*). A livello organizzativo, per esempio, procurare che nel momento in cui Jan accedeva all'aula ordinaria ci fosse, a parte della maestra-tutor, una maestra di sostegno, ha supposto l'obbligazione di fare “*magia*” con gli orari di alcuni insegnanti del collettivo. In tal senso emerge la figura del coordinatore degli studi. Invece, sulla questione di mobilitare a tutte le persone, la vicedirettrice era molto abile e riusciva ad

---

(1099) In un'intervista fatta da Parrilla (2001).



ottenere risposta con molta rapidità. Una qualità da evidenziare in tutti i membri dell'equipe direttivo sono state l'umiltà, la volontà per migliorare e la trasformazione professionale e personale.

In relazione agli equipie direttivi sono stati molteplici gli autori (Ainscow, 2008; Ainscow et al., 2012; AuCoin, 2014; Booth e Ainscow, 2002; Bunch, 2008, 2015; Giangreco, 1999; Ryan, 2006; Huguet, 2006, 2011a; Macarulla e Saiz, 2009; Onrubia, 2009; Porter, 2001; Shields, 2006, 2010; Staniback, 2001b) che hanno segnalato l'importanza del "leadership". Huguet (2011a) vi aggiunge che l'importante sarà che tale "leadership" possa avere il sostegno e in caso che sia necessario la consulenza della psicopedagoga della scuola o altri tipi di consulenti. In questa ricerca, questo coordinamento è stato identificato come uno degli elementi più importanti. Tale sostegno/consulenza è stato a diversi livelli. Si sono portate a termine sistematicamente riunioni tra l'equipe direttivo, la psicopedagoga del centro, la coordinatrice pedagogica e l'assessore dell'Università, incontri tra l'assessore dell'Università, la psicopedagoga e la coordinatrice pedagogica, incontri tra l'assessore dell'Università e l'equipe direttivo e incontri tra l'equipe direttivo, la psicopedagoga e la coordinatrice pedagogica. Tutte avevano come finalità incidere nelle *Fasi 3 e 4*. Siccome il contenuto di questi incontri era lo stesso (*Fase 3 e 4*) ma le persone che vi partecipavano cambiavano, era assolutamente indispensabile stabilire una forma di comunicazione (era necessario il passaggio di informazioni e la coerenza nelle decisioni). Questa comunicazione si realizzava in spazi occasionali, non stipulati nel quadro orario. Per questa comunicazione diventò imprescindibile ciò che affermeremo nella considerazione seguente: *La presenza di un referente della scuola che coordini e che faccia da raccordo tra l'università e la scuola.*

Non è sufficiente l'aver equipie direttivi che siano capaci di collaborare nel disegno e nello sviluppo delle azioni per l'inclusione, bensì devono essere capaci di mettere in questione la struttura scolastica (e ancora di più se questa struttura è appesantita da certe concezioni) perché anche questa struttura stessa che ha la possibilità di offrire il rispetto dei diritti dei bambini e la qualità dell'educazione. Quanto affermato fino ad ora ha importanti conseguenze per le prassi di "leadership" nelle scuole. Occorre portare avanti delle azioni per stimolare l'idea che i cambiamenti negli alunni non si potranno realizzare se non ci sono prima cambiamenti negli adulti (Echeita e Ainscow, 2011). Così, il punto di partenza deve essere coinvolgere tutto il personale che lavora nella scuole, compreso il personale non-docente (Echeita e Ainscow, 2011; Cuomo, 2007a). È importante che l'inclusione non sia questione di un gruppo di insegnanti, ma che sia parte della cultura della scuola (Booth e Ainscow, 2002; Stainback, Stainback e Jackson, 1999). In tal senso, Ainscow (2012a) afferma che è la volontà collettiva l'elemento più importante affinché il miglioramento dell'educazione inclusiva sia una realtà. Inoltre, questo aspetto fa possibile eradicare la discriminazione tra il corpo insegnante (Ferrandis, 1988).

*La presenza di un referente della scuola che coordini e faccia da raccordo tra l'università e la scuola.*

Avere a disposizione una persona di riferimento nel centro educativo che facilitasse il lavoro "gomito a gomito" tra la scuola e l'Università di Vic è stato uno degli elementi che ha facilitato tantissimo il processo di accompagnamento. Questo compito può essere sviluppato dall'insegnante di sostegno (Cloquell et. al. 2002) o dalla coordinatrice pedagogica (Stainback, Stainback e Jackson, 1999), oppure dalla vicedirettrice, però l'aspetto più importante è che chiunque sia la figura, deve essere una persona che possiede conoscenze relative all'inclusione (Cuomo, 1999). La presenza di questa figura ha garantito il "feedback" costante, e, poter disporre all'interno della scuola di occhi, orecchie, e addirittura di una voce quando è stato necessario. Era, in certo modo, una forma del consulente di essere sempre presente a scuola e una garanzia per la scorrevolezza dei canali di comunicazione (Lago e Onrubia, 2011).

LEVA: La valutazione del processo come elemento chiave per il miglioramento dell'inclusione.

---

*Gli equipe direttivi devono essere esigenti e autocritici nelle valutazioni. Le valutazioni devono apportare nuove proposte di cambiamento.*

Sono state molte le ore dedicate alla progettazione e allo sviluppo di azioni per valutare il loro funzionamento. Tali valutazioni sono state realizzate in diversi momenti, da momenti poco istituzionali e più individuali, come potevano essere i corridoi, fino a momenti più istituzionali e collettivi come poteva esser la riunione di tutti gli insegnanti.

Una delle principali conclusioni alle quali siamo arrivati è stato ciò che a scuola definivano in modo colloquiale *“dobbiamo ancora impararne”*. Potrebbe sembrare una frase molto semplice, anche se è contundente e piena di concetti impliciti. Primo, afferma l'umiltà e l'impegno delle figure professionali della scuola. Spesso, le persone che abbiamo partecipato a questo processo, andavamo a casa con la sensazione che avremmo potuto fare meglio. Secondo, capivamo che l'inclusione non è una meta ma un processo senza fine (Verdugo e Parrilla, 2009) nel quale tutti insieme abbiamo appreso anche se ci rimangono molte cose ancora da imparare. Terzo, abbiamo appreso che si impara facendo. Occorre fare, occorre cominciare, bisogna vivere le esperienze, occorre inciampare, occorre alzarsi, e non vale fermarsi (*“Un viaggio lungo mille miglia inizia da un passo”* Lao-Tsé). Quarto, abbiamo appreso che la paura frena e basta. Quinto, non occorre l'autoflagellazione per i tanti errori commessi, bensì occorre capire che non si cadrà di nuovo e che gli errori sono una guida per il nuovo cammino. Gli errori ci offrivano nuove possibilità di cambiamento. Sesto, che lavoriamo per cercare di migliorare le situazioni che impediscono l'inclusione dei bambini vulnerabili di essere esclusi e questa è la strada giusta (UNESCO, 1994, 2008; ONU, 2006 a e b; Vernor, 2007), ma *“dobbiamo ancora impararne”*.

Dalle valutazioni realizzate sono sorti multipli elementi da poter migliorare che l'equipe direttivo ha deciso di voler trasformare. Ne facciamo, qui di seguito, alcuni esempi:

- Scelta dell'insegnante di riferimento del gruppo di Jan.
- Scelta del resto degli insegnanti che intervengono nel gruppo di Jan.
- Scegliere la persona l'ausiliaria di Jan.
- Ascoltare e analizzare con maggiore frequenza al voce di Jan.
- Creare uno spazio per il coordinamento tra la maestra-tutor e l'insegnante di sostegno.
- Istituzionalizzare il gruppo d'inclusione e creare la commissione d'inclusione.
- Creare la figura della coordinatrice pedagogica.
- Incorporare nell'orario scolastico l'ora dedicata alla dinamica dei gruppi.
- Fare rinforzo in classe.
- Cambio di ruolo dell'insegnante di rinforzo.
- Cambio di ruolo dell'insegnante di sostegno.

Per concludere questa parte, vorremmo aggiungere quella che potrebbe essere un'altra considerazione (legata a quest'ultima) dato che è risultata essere un elemento importante di questo processo, che fa riferimento a: *Il rinforzo di quegli elementi che contribuiscono a consolidare le prassi inclusive e l'autonomia della scuola.*

*Estendere le buone prassi ad altre classi e oltre i muri della scuola.*

Un esempio del successo che avevamo raggiunto nei progetti disegnati e realizzati durante questi anni, prima nel gruppo d'inclusione e successivamente nella commissione, è stato che sia da parte dell'ispezione dell'amministrazione che da parte del Centro per le Risorse Pedagogiche è stato richiesto all'equipe direttiva la possibilità di assistere in qualità di osservatori sia al lavoro che si stava portando avanti all'interno della commissione che all'esecuzione dei progetti. Durante tutto l'anno scolastico 2009-2010 una rappresentante del Centro per le Risorse Pedagogiche ha dunque assistito alle sessioni di lavoro della commissione d'inclusione.

Inoltre, questa scuola è stata invitata in diverse occasioni a condividere con altre scuole, presso l'Università di Vic, la conoscenza generata e le buone prassi ottenute attraverso diversi formati, quali giornate di formazione, convegni, ecc. Si tratta dunque di una scuola che ha agito con coraggio, ha lavorato con determinazione e che è stata riconosciuta quanto tale.

Occorre sottolineare altresì che frutto della motivazione che l'intero processo ed esperienze ha generato in alcune insegnanti, sono state modificate addirittura forme di lavoro che hanno aperto la scuola maggiormente alla comunità e creato uno spazio e reti di professionali dell'ambito educativo (Booth e Ainscow, 2002; Monereo e Solé, 1996; UNESCO, 1994). Hanno iniziato facendo partecipare un numero maggiore di persone del contesto vicino alla vita della scuola e dei processi di insegnamento-apprendimento, così come si sono creati legami e gruppi di lavoro con insegnanti di altre scuole della regione e oltre questi confini territoriali.

Tort (2002) e Tort e Simon (2007) ci ricordano che spesso le risposte alla sfida di un'educazione di qualità per tutti provengono dalle esperienze effettuate nel contesto delle scuole. Anche spesso concentriamo sulle leggi e regolamenti la capacità di avanzare dei sistemi educativi quando la vera innovazione viene dal basso verso l'alto (Tort, 2002; Tort e Simon, 2007).

**4. Leve e considerazioni relative all'obiettivo O.9.- Analizzare, valutare/interpretare l'impatto del processo vissuto da parte del bambino. O.8.- Descrivere e ricostruire l'impatto del processo di scolarizzazione/inclusione educativa del bambino soggetto di studio.**

---

Nelle leve relative al processo d'inclusione (obiettivi 4, 5 e 6) sono già stati raccolti diversi aspetti che corrispondono all'impatto che questo ha avuto sulla vita di Jan. Ciò nonostante, in questa parte, ne raccoglieremo altre.

**4.1 LEVA: La dignità umana come elemento indispensabile nei processi d'inclusione.**

---

*Offrire ai bambini un trattamento degno, delicato, sensibile ed equilibrato dal punto di vista emozionale.*

Uno degli elementi più significativi di questa ricerca sono stati i benefici che ha portato a Jan il fatto di avergli offerto un trattamento degno, delicato, sensibile ed equilibrato dal punto di vista emozionale. Se ricordiamo l'inizio della storia, Jan era molto irritabile. L'aggressività che spesso mostrava era una reazione all'immobilizzazione che frequentemente provava quando l'ausiliaria che si occupava di lui gli bloccava parti del corpo (Freud, 1990). Davanti a questa situazione, Jan non sempre rispondeva in modo aggressivo, ma poteva darsi che reprimesse o esteriorizzasse l'impulso provocato per l'immobilizzazione solo attraverso la non tranquillità o la sua eccitabilità (Freud, 1990). Il fatto finale dunque è che quando Jan inizia a ricevere un trattamento dolce e gradevole, quel tipo di risposta via via è scomparso, fino al punto che sia la famiglia che le insegnanti affermavano che “era un altro bambino”. In tal senso, Cuomo (1999, 2004, 2005, 2007a) e Imola (2010) sottolineano che le parole, i toni di voce, gli atteggiamenti, oltre al senso convenzionale che possiedono e di incidere in una relazione a livello funzionale, possiedono un valore a livello affettivo che condiziona in modo diretto le relazioni, favorendo o provocando l'effetto contrario. Seguendo l'approccio di questi autori Pujolàs (2003) afferma che la scuola deve esser un luogo, dove ognuno si deve sentire bene e dove si deve apprendere con piacere.

Tenere in considerazione questi aspetti, tanto nelle relazioni come nel momento di pianificare e realizzare le attività di insegnamento-apprendimento, non solo può aumentare la qualità di vita dei bambini (Hegarty, 1994; Schalock, 1997) ma è un diritto del quale tutti i bambini dovrebbero godere (ONU 1989). Questa scuola si è trasformata sempre più in scuola inclusiva poiché sempre più le persone si sono sentite accolte, sicure, valorizzate e rispettate (AuCoin, 2014; OACDH, 2013; Stainback, Stainback e Jackson, 1999).

*La partecipazione dei bambini nei contesti ordinari come elemento di rispetto dei diritti e della dignità umana.*

Grazie ai cambiamenti che si sono realizzati per il progresso verso l'inclusione in questa scuola, Jan ha guadagnato in termini di diritti e dignità (forse non ancora pienamente però la strada è iniziata). Partecipazione e inclusione, come afferma l'UNESCO (1994), formano parte della dignità e dell'esercizio dei diritti umani. Spesso la scuola presta attenzione ai miglioramenti in termini di rendimento e non si occupa degli aspetti vitali quali sono lo sviluppo spirituale e emozionale o il potenziamento della coscienza positiva di sé garantendo che il bambino si senta rispettato dagli altri senza limiti per la sua dignità (ONU, 2006a). L'ONU (2006a) identificava già la situazione che abbiamo ritrovato inizialmente con Jan quando parlava di aspetti quali la partecipazione e la dignità. Questa istituzione spiega che la partecipazione delle persone con diversità funzionale è di solito inesistente negli avvenimenti che tengono conto di aspetti quali la dignità o lo sviluppo emotivo dei bambini. E' per tale ragione, per i benefici della partecipazione, che il primo aspetto che si è tenuto in considerazione è stato organizzarsi per cercare quali forme partecipative lo rendessero possibile.

##### *Approfittare le condizioni dei contesti sociali comuni per l'apprendimento e lo sviluppo della vita.*

L'apprendimento della vita sociale nella comunità è d'impossibile acquisizione in condizioni di isolamento. L'isolamento era la situazione che Jan aveva vissuto per molto tempo nella USEE. Essendo consapevoli dei contributi di diversi autori, quali Cuomo (1999, 2004), Echeita (2008b), Lapierre e Aucouturier (1977), Onrubia (2009) e Vigotsky (1979) che sostengono quanto l'apprendimento sia un processo sociale, e per tanto dipenda in buona parte dai contesti nei quali si realizza, condiziona in modo diretto le competenze, atteggiamenti e/o valori che potranno essere sviluppati, il lavoro dell'organizzazione sociale e didattica portato avanti fu diretto a garantire la presenza e la partecipazione di Jan in contesti ricchi di stimoli che spezzino il suo isolamento.

A Jan, la possibilità di essere presente e partecipare in un contesto ordinario in modo attivo (e non passivo) ha permesso di esplorare il mondo, conoscere le sue regole, stabilire relazioni e poter decidere e imparare come starci (Cuomo, 2007a; Cuomo, Illán, Imola, 2010). In questo compito, i suoi compagni sono stati i suoi maestri, il suo sostegno e i suoi modelli. Diversamente da quanto succedesse nella USEE, nella quale l'itinerario formativo era orientato verso la ripetizione passiva di determinate azioni decontestualizzate e isolate, Jan aveva la possibilità di sperimentare e comprendere in modo attivo ciò che succedeva in determinate situazioni e reazioni, contestualizzate e globali, in interazione con gli altri e trasferirlo a nuove situazioni e contesti (Cuomo, 2007a; Cuomo, Illán, Imola, 2010).

La ricchezza di stimoli che un ambiente ordinario può offrire, non trova il suo fondamento solamente dal punto di vista educativo, sociale o dei diritti umani bensì anche da una prospettiva biofisiologica. L'esistenza dei neuroni specchio rinforza dal punto di vista neurologico il carattere sociale degli apprendimenti ai quali facciamo riferimento. I neuroni specchio sono quelli che permettono, attraverso l'apprendimento, la trasmissione della cultura e della conoscenza (Iacoboni, 2009). Questi neuroni rispondono non solo quando l'individuo realizza una certa azione, bensì anche quando vede come altri realizzano i movimenti per farla o quando ascolta un altro fa tale azione e quando viene pronunciata la parola stessa che la definisce (Bufill, 2010; Dapretto et. al. 2006; Iacoboni, 2009; Uddin et. al. 2007; Kaplan e Iacoboni, 2006). Quest'ultima non ha forse molta influenza nel caso di Jan poiché non sappiamo fino a che punto riconosca le parole ma negli altri casi, il fatto di stare in un contesto dove avvengono in continuazione delle azioni, permette l'attivazione dello stesso gruppo di neuroni specchio come se le stesse realizzando (Bufill, 2010; Dapretto et. al. 2006; Iacoboni, 2009). E' bene ricordare che nelle persone con diagnosi di autismo vi è un'attività dei neuroni specchio inferiore (Bufill, 2010; Dapretto et. al. 2006; Uddin et. al. 2007; Kaplan e Iacoboni, 2006). Ma, come afferma Iacoboni (2009) se i bambini con autismo stanno in contatto con un modello da imitare, tale fatto può generare un aumento del funzionamento dei loro neuroni specchio. Da qui viene l'importanza di essere immersi in un contesto ricco di modelli e di stimoli per l'apprendimento mimetico (Bufill, 2010; Dapretto et. al. 2006; Iacoboni, 2009; Uddin et. al. 2007; Kaplan e Iacoboni, 2006), a partire da, come sosteneva Gottlieb (1981), i modelli normali che troviamo nelle classi ordinarie.

Anche se i neuroni specchio hanno una grande influenza nell'apprendimento del linguaggio (Bufill, 2010; Dapretto et. al. 2006; Iacoboni, 2009; Uddin et. al. 2007; Kaplan e Iacoboni, 2006), la loro esistenza non è garanzia che Jan arrivi ad acquisirlo. Però, a livello neuronale, il contatto costante con modelli di linguaggio attiva il lobo frontale dei neuroni specchio come se stesse parlando. Se l'orizzonte più ampio è che Jan possa sviluppare il linguaggio, il fatto di vivere in un contesto ricco di stimoli linguistici e anche di comunicazione non verbale, presuppone una maggiore opportunità rispetto all'isolamento della USEE o nell'aula di un centro speciale nella quale non tutti parlano. La stessa cosa avviene con la possibilità di creare immagini che possano essere un riferimento per l'apprendimento e per la vita. Come spiega Grandin (1991) della sua esperienza come persona autistica, le persone con diagnosi di autismo pensano attraverso le immagini. Risulta quindi essere proficuo per Jan vivere nella società in modo che possa accumulare il massimo d'immagini che gli permettano di avere relazioni e una

vita il quanto più possibile normale.

Come abbiamo potuto vedere nella sua storia, gli inizi della scolarizzazione di Jan, le situazioni di contatto e interazione sociale con un volume importante di persone, come poteva essere la situazione di classe, gli provocava un alto livello di stress. Con i suoi movimenti, rumori e addirittura aggressioni, Jan manifestava la sua inquietudine, ansia, e fastidio, probabilmente per la presenza di tanti sguardi che risultavano essere estranei. Occorre tener presente che secondo quanto affermano i medici e i neurologi i bambini con diagnosi di autismo fanno fatica a mantenere il contatto visuale e si possono infastidire per la presenza di persone sconosciute (Cukier, 2005). Oltre a tali movimenti di fastidio, o il fatto di camminare in punta di piedi, Jan si sedeva a terra e si chiudeva in un mondo di stereotipi. Inoltre, in questa tappa della sua scolarizzazione, Jan soffriva di diverse crisi giornaliere quando era a scuola. Tale fatto può risultare un dato rilevante se consideriamo i contributi di Seligman (1991) che nell'ambito della psicologia da molto tempo studia gli effetti diretti dello stress sul rendimento e anche sugli stati della salute emozionale e fisica. E' vero anche che quando sono state create le condizioni necessarie per il miglioramento del benessere della classe (Hegarty, 1994; Schalock, 1997) si verifica un cambiamento significativo.

Jan inizia a conoscere i suoi compagni. Impara a vivere con i suoi pari e a sentirsi più sicuro e meno stressato in un contesto nel quale erano presenti più persone. Inizia a vivere in un contesto accogliente che valorizza la sua presenza e tale fatto gli permette di sostenere lo sguardo con le persone per un tempo più lungo. Mentre acquisisce sicurezza, maggiormente collegato al mondo esterno e aumentando il numero di interazioni che manteneva con i suoi compagni, la sua necessità, al pari della possibilità, di richiudersi nelle stereotipie non era tanto elevata. Smise di muoversi in modo nervoso e ansioso potendo stare per lunghi periodi seduto a fianco dei suoi compagni senza aggredire o autoaggredirsi. Addirittura, anche se non possiamo affermare che sia completamente attribuibile al miglioramento del benessere di Jan dentro la classe, il numero di crisi che soffriva si ridusse in modo significativo, fino al punto di rimanere per 15 giorni senza soffrirne alcuna.

Nella direzione di quello che abbiamo esposto fino ad ora, i ragazzi e le ragazze con diversità funzionale che contribuirono all'elaborazione della Dichiarazione di Lisbona (2007) affermavano che trovavano molti benefici all'inclusione per acquisire maggiori abilità sociali, vivere più esperienze, avere le possibilità di imparare a svilupparsi nella vita reale e avere l'opportunità di interagire con tutti gli amici con e senza diversità funzionale dato che l'educazione inclusiva aiuta ad aumentare la sensibilità e la comprensione della società nei confronti della disabilità.

#### *La creazione di rete sociale per le persone con diversità funzionale.*

Da diversi anni Jan condivideva uno spazio fuori dalla scuola con i suoi compagni. Il fatto di condividere la scuola faceva sì che i suoi compagni lo conoscessero al di fuori della scuola anche se non avevano relazione con lui. Probabilmente se Jan avesse frequentato la scuola speciale non sarebbe esistita nemmeno questa conoscenza e la sua presenza sarebbe risultata loro ancora più estranea. Ora, il fatto di condividere la scuola non garantiva la creazione della rete sociale e, di fatto, fino a quando non si iniziò a lavorare sulle relazioni in modo esplicito all'interno della classe di Jan quei legami non progredirono trapassando le pareti della scuola. Possiamo affermare che la scuola è stata la fonte di creazione di questa rete perché con quei bambini con i quali Jan condivideva alcuni spazi al di fuori della scuola non c'era lo stesso tipo di relazione (UNESCO, 1994). Dunque, per quanto riguarda il lavoro di relazione, si è fatta tangibile l'importanza che mettono in evidenza alcuni autori per la creazione della coesione di gruppo e della comunità dalla scuola (Booth e Ainscow, 2002; Parrilla, 2004c; Pujolàs, 2003, 2008; Sapon-Shevin, 1999; Stainback, Stainback e Jackson, 1999) perché questa si estese ad altri ambiti. E' tale l'importanza della creazione di una rete sociale che Villa e Thousand (1999) sottolineano la possibilità che se quest'ultima non trova espressione naturale occorre generare uno spazio nella scuola per creare una rete sociale al di fuori di essa. In una ricerca parallela che abbiamo realizzato con genitori della stessa regione alcuni valutavano positivamente in relazione al fatto di essere passati dalla scuola ordinaria alla scuola speciale, è stato proprio ciò, la possibilità per

i loro figli di avere degli amici. Dovuto alla mancanza di un certo tipo di lavoro sulle relazioni e sui valori legati all'inclusione, non avevano trovato né nella scuola ordinaria né nel contesto fuori tale opportunità.

Un altro elemento che ha contribuito alla creazione di questa rete, a fianco del lavoro sulle relazioni, fu che i suoi compagni erano gli stessi che offrivano lui sostegno nella vita scolastica. Tale fatto generava lo stabilirsi di una relazione diretta come un compagno di classe qualsiasi (senza dover ricorrere alla mediazione dell'ausiliaria), si sentivano responsabili di lui ed erano abituati ad aiutarlo. L'esempio più chiaro di questa situazione è stata quando durante la realizzazione del presepe vivente organizzato in paese dal "cau"<sup>1100</sup>, i suoi compagni di classe (quelli che formavano parte di questa associazione) senza che nessuno lo dicesse loro, si occuparono di lui, controllando se aveva freddo, guardandosi dal lasciarlo solo, prendendolo per mano, ecc. In questo modo, dunque, quando Jan usciva dal suo contesto più protetto (casa/scuola) poteva farlo in modo soddisfacente, perché si sentiva sicuro e ben accolto. E' importante sottolineare che erano i suoi compagni a funzionare come elementi di normalizzazione con il resto delle persone (altri bambini e genitori) che non lo conoscevano ancora tanto. Quando la relazione di Jan a scuola era esclusivamente con la maestra di sostegno o l'ausiliaria non poté mai contare su questa rete sociale.

#### 4.3 LEVA: Mettere in pratica l'inclusione reale ed effettiva di tutti i bambini.

---

*Occorre includere davvero e come unica opzione.*

Slee (2012) analizzando vari e diversi elementi legati all'inclusione, sostiene che: o s'include o non si include, tutto il resto è solo inganno e giochi di parole. In questo senso, siamo pienamente d'accordo con questo autore dal momento che la scommessa per una scuola inclusiva deve essere totale e determinata perché la via verso la segregazione è decisamente più facile. Se non vi è un'impegno chiaro, possiamo addirittura trovare in un documento (che ha supposto tutto ciò che ha supposto in tutti gli ambiti e attraverso tutti questi anni) quale è la Dichiarazione di Salamanca (1994, punto 8) che il pensiero e le azioni abbiano alla base le idee che "*La scolarizzazione dei bambini in scuole speciali – o in classi speciali con carattere permanente all'interno delle scuole – dovrebbe essere un'eccezione, che solo è raccomandabile applicare in quei casi, molto poco frequenti, nei quali si dimostri che l'educazione nelle classi ordinarie non può soddisfare i bisogni educative o sociale del bambino o quando sia necessario per il benessere del bambino o degli altri bambini*". Una cosa molto simile viene sancita dalla LOE all'articolo 74 quando parla di scolarizzazione dei bambini. Crediamo che sia questo l'inganno o il gioco di parole al quale fa riferimento Slee (2012), ai paradossi che si creano quando da una parte si fanno leggi per garantire l'educazione inclusiva per tutti, riconoscendola come un diritto e proclamandone la necessità e i suoi vantaggi, ma dall'altro canto marchiamo le situazioni nelle quali non si può fare. Non è dunque un diritto per tutti?

Se analizziamo ciò che riporta al punto 8 la Dichiarazione di Salamanca saremo coscienti di queste contraddizioni. In primo luogo, appare che *dovrebbe essere un'eccezione*. Se stiamo dichiarando che tutti abbiamo gli stessi diritti, come possiamo fare delle eccezioni? Nella questione dei diritti non vi sono eccezioni possibili. In secondo luogo, dichiara che le classi e/o le scuole speciali dovrebbero essere per alcuni casi. E dov'è la soglia? Chi può essere ritenuto sufficientemente egemonico per stabilire questa soglia? E chi controllerà che tale soglia non si muova e siano sempre più i bambini eccezionali? Sempre più la parola disabilità si dilata (Cantoni, 2006). In terzo luogo, e fortemente legato al precedente, si stabilisce che sia per quei bambini *per i quali si dimostri che l'educazione nelle classi ordinarie non può soddisfare i bisogni educativi*. E questo chi lo dimostra? Perché nella storia di Jan l'abbiamo sentito dire molte volte che nella classe ordinaria non poteva soddisfare i suoi bisogni, e in questa stessa direzione abbiamo ricevuto molte dimostrazioni da parte della maestra di sostegno, dell'ausiliaria, la maestra-

---

(1100) Una associazione tipo Scout.

tutor (1° e 2°) e psicopedagoga dei servizi educativi di zona. Dimostrazioni che come abbiamo potuto vedere successivamente non erano valide o addirittura erronee e frutto dell'incapacità di risposta davanti alla situazione del bambino. E allora, in quei momenti nei quali l'incapacità di risposta proviene da parte della scuola, perché a subirne le conseguenze deve essere il bambino? Non ha diritto ad una scuola in grado di soddisfare il suo bisogno? La risposta deve essere cercare soluzioni favorevoli in un contesto ordinario, non in un luogo segregato. Questa ricerca ha dimostrato che ciò è possibile. Se non siamo capaci di offrire risposte alle persone più vulnerabili e porre fine alla istituzionalizzazione speciale (UNICEF, 2013), allora abbiamo fallito come società civile. Dimostrare che un bambino non può stare in una classe ordinaria è piuttosto facile ed è invece molto più complesso pensare come fare affinché ci possa stare. Se ciò è stato possibile con Jan, allora è possibile con tutti i bambini. In quarto luogo, si esprime anche riguardo la soddisfazione dei bisogni sociali. I bisogni sociali si possono soddisfare solamente in società e non al margine di essa. E come ultimo e quinto luogo, si fa riferimento a *quando sia necessario per il benessere del bambino o degli altri bambini*. Come è stato per tutti i punti che abbiamo manifestato anteriormente se l'organizzazione a tutti i livelli dentro la scuola e dentro la classe è l'adeguata, l'inclusione è l'opzione migliore anche a livello di benessere. Noi per primi, se avessimo visto che per il suo benessere fosse stato migliore farlo uscire dalla classe o dalla scuola, l'avremmo proposto. Quei bambini per i quali non si riesce a trovare il benessere all'interno della scuola inclusiva sono quei bambini per i quali la scuola non si è preoccupata. In questa ricerca il benessere di Jan e degli altri, sono stati i parametri che erano alla base di tutto (Hegarty, 1994; Schalock, 1997).

E' importante segnalare che in questa regione al margine di ciò che la legge sancisce, si decise per avere un'educazione inclusiva, per tutti.

*Apprezzare il valore dell'inclusione (non l'integrazione).*

E' impossibile sapere se Jan sarebbe stato meglio o se avrebbe sviluppato in modo migliore alcune delle sue capacità se fosse stato scolarizzato dai 3 anni in una scuola speciale. E' un aspetto che non potremo mai né comprovare né affermare. Ma ciò che si possiamo affermare è che con il lavoro realizzato per il miglioramento all'inclusione nella scuola la sua situazione è cambiata e che, raccogliendo i risultati ottenuti, l'opzione di scolarizzazione ordinaria è stata molto più positiva che negli spazi più segregati (USEE e scuola speciale nel periodo che ci è stato). Ciò che si possiamo affermare è che in un contesto inclusivo ha acquisito competenze molto importanti per il suo sviluppo e la relazione sociale e che inoltre, alcune di esse difficilmente le avrebbe potute acquisire in un contesto di segregazione. Jan è appreso via via a riconoscere e connettere lo sguardo con le persone del contesto nel quale vive, a stabilire collegamenti con il mondo esteriore e a realizzare meno movimenti stereotipati, a conoscere le regole di funzionamento e a svilupparsi in contesti ordinari, a stabilire una rete sociale, a essere meno aggressivo con le persone che lo circondano e a stabilire contatti "formali". Inoltre, tutto ciò l'ha potuto fare senza la necessità di doversi spostare di 100 km ogni giorno dal suo ambiente (50 all'andata e 50 al ritorno). In questo modo, Jan ha potuto creare un'identità riconosciuta e di appartenenza a una comunità di alunni, simili e cittadini (ONU, 2006a). In questa regione già da molti anni si dà valore all'inclusione poiché si considera che ciò contribuisca a eliminare barriere e a rompere gli stereotipi, permettendo la creazione di cittadini predisposti alla convivenza e all'accettazione della diversità sulla base del rispetto (Lema, 2010).

A questo punto, conviene insistere di nuovo che affinché le persone con diversità funzionale, possano venire incluse in modo positivo, occorre un tipo di lavoro che garantisca alcune condizioni favorevoli (ONU, 2006b). In caso contrario, può essere meglio la scolarizzazione in contesti di segregazione. La semplice presenza dei contesti comuni non garantisce per forza che le persone con diversità funzionale vi si sentano incluse e, addirittura, possono verificarsi esperienze negative sia per il loro sviluppo che per la loro socializzazione (Bilotta, 2012). La madre di Jan affermava che *"Prima credevo che questi bambini dovessero andare nelle scuole speciale e di fatto ci lamentavamo che non ce ne fossero nella zona e perciò quando eravamo disperati lo abbiamo portato là, ma ora visto da un'altra prospettiva e con l'esperienza dell'anno trascorso e tutto il lavoro che hanno svolto le insegnanti della scuola ordinaria, credo che sia stata una buona scelta il fatto che vada qui (riferendosi alla scuola ordinaria)"*.



*Comprendere, lavorare e credere che l'inclusione di tutti i bambini sia possibile.*

Durante i quattro anni che abbiamo passato alla scuola di Jan, abbiamo sentito dire molte volte “è impossibile” o “non si può”, e che la soluzione migliore o addirittura l'unica era tenerlo chiuso alla USEE: Qual'è stato il risultato ottenuto? Jan connette lo sguardo con le persone con le quali interagisce, ha aumentato i tempi di concentrazione e attenzione, ha ridotto del tutto l'aggressione nelle sue risposte, vive in modo più rilassato nei contesti costituiti da persone, urla meno, ha ridotto sostanzialmente le stereotipie, ha adottato comportamenti socialmente accettati, ha acquisito alcune conoscenze del funzionamento sociale delle relazioni, riconosce il suo contesto prossimo e ha imparato ad utilizzare alcuni elementi per il loro uso convenzionale, continua a sperimentare forme di comunicazione cercando alternative al linguaggio verbale, riconosce alcuni ordini attraverso la gestualità, riconosce quando si parla di lui, tra le altre cose. Se all'inizio della ricerca avessimo creduto che fosse realmente impossibile o che non si potesse, non avremmo lavorato tutti insieme per arrivare fino a dove siamo arrivati. Questa esperienza ci dimostra che ogni situazione in ambito educativo possiede un'alternativa che offre una risposta più positiva per il bene del bambino e che se è stato possibile con Jan (e Irene) è possibile per tutti i bambini. Occorre dire però che siamo consapevoli del fatto che se le figure professionali che hanno partecipato a questa esperienza (membri dell'Università di Vic, servizi territoriali, scuola) avessimo avuto maggiori conoscenze, sicuramente i risultati che oggi raccogliamo sarebbero stati ancora migliori.

Sappiamo che includere tutti i bambini nella classe è difficile, ma sappiamo anche che ciò è possibile.



# Bibliografia.



## BIBLIOGRAFIA:

---

- Abberley, P. (1998). Trabajo, utopía e insuficiencia. Dins L. Barton (Coord.), *Discapacidad y sociedad* (p. 77-96). Madrid: Morata.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva: Recomendaciones a responsables políticos*. Odense: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Unesco-Narcea.
- Ainscow, M. (2001a). El proper pas per a l'Educació Especial: Cal donar suport a la creació de pràctiques inclusives? *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5(1), 15-18.
- Ainscow, M. (2001b). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, (327), 69-82.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Ponència presentada a Congreso La Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela Vasca Inclusiva, San Sebastián, País Vasc. Consultat 11 gener 2012, des de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf)
- Ainscow, M. (2005a). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. (2005b). Looking to the future: Towards a common sense of purpose. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 182-186.
- Ainscow, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas: Liderazgo y colaboración*. Madrid. Narcea.
- Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (17), 73-87.
- Ainscow, M. (2012a). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. (2012b). Moving knowledge around: Strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13(3), 289-310.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F.,... Roy Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- Ainscow, M., i César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., i West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.
- Ainscow, M., i Miles, S. (2008). Making Education for all inclusive: Where next?. *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Ainscow, M., i Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación?. Dins *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (p. 161-179). Barcelona: Horsori.
- Albom, M. (1996). *Martes con mi viejo profesor: un testimonio sobre la vida, la amistad y el amor*. Madrid: Maveva.
- Alumnes de l'escola de Barbiana. (1998). *Carta a una mestra*. Vic: Eumo.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. Dins C. Murchison (Ed.), *A Handbook of social psychology* (p. 798-844). Worcester: Clark University Press.
- Alonso, M. (2009). *Nacida con AMC*. Santa Cruz de Ribadulla: Diversitas.
- Alonso, M. J. i Ortiz, Y. (2005). Del cuaderno de equipo al método de proyectos. *Cuadernos de pedagogía*, (345), 62-65.
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. Dins I. Vasilachis (Coord), *Estrategias de investigación cualitativa* (p. 124-153). Barcelona: Gedisa.
- Anderberg, P. (2005). Making both ends meet. *Disability Studies Quarterly*, 25(3), 1-9.
- Apple, M. W. (2008): *Ideología i currículum*. Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (2010). Len Barton, critical education and the problem of 'decentered unities'. *International Studies in Sociology of Education*, 20(2), 93-107.
- Apple, M. W, i Beane, J. A. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arnal, J. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnaus, R. (1996). *Complicitat i interpretació: El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Aróstegui, I. (2002). *Calidad de vida y retraso mental: Un estudio en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Bilbao: Mensajero.
- Arribas, J. M. (2005). El tratamiento de la diversidad desde la autonomía de los centros. Dins M.C. Gómez-Elegido, A. I. Echevarría, (Coords.), *El tratamiento de la diversidad en los centros escolares* (p. 115-141). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Asensio, C. (2004). La integración en la escuela ordinaria: una experiencia de trabajo. Dins L. Ardanaz, *La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones* (p. 91-102). Barcelona: Graó.
- Asociación Americana sobre Retraso Mental. (2002). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de*

apoyo. Madrid: Alianza.

- AuCoin, A. (2014). Strengthening Inclusion, Strengthening Schools. Building our future one step at a time. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 22-35.
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Aymerich, R., Lloró, J. M., i Roca, E. (2011). *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento i acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martinez Roca.
- Barnes, C. (1996). Disability and the myth of the independent researcher. *Disability & Society*, 11(1), 107-112.
- Barnes, C. (2007). Disability Activism and the Price of Success: A British Experience. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 1(2), 15-29.
- Barnes, C., i Mercer, G. (2003). *Disability*. Oxford: Polity Press.
- Barnes, C., i Mercer, G. (2010). *Exploring Disability: A sociological introduction*. Oxford: Polity Press.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 10(20), 7-36.
- Bartolomé, M. (1994). La investigación cooperativa. Dins V. García, (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación* (p. 376-403). Madrid: Rialp.
- Bartolomé, M., i Anguera, M. T. (Coords.) (1990). *La investigación cooperativa: Vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.
- Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: Algunos temas nuevos. Dins L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (p. 19-33). Madrid: Morata.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion*. Consultat 14 febrer 2015, des de <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barton-inclusive-education.pdf>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: Observaciones. *Revista de Educación*, (349), 137-152.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 63-76.
- Basnett, I. (2001). Health care professionals and their attitudes toward decisions affecting disabled people. Dins G. L. Albrecht, K. D. Seelman i M. Bury (Eds.), *Handbook of disability studies* (p. 450-467). Thousand Oaks: Sage.

- Batchelor, D. C. (2006). Vulnerable voices: An examination of the concept of vulnerability in relation to student voice. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 787-800.
- Bautista, R. (1991). Modalidades de escolarización. El aula especial i el aula de apoyo. Dins R. Bautista (Coord.), *Necesidades Educativas Especiales: Manual teórico práctico* (p. 47-59). Málaga: Aljibe.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, (29), 1-23.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Bellaterra.
- Bettelheim, B. (2007). *La fortaleza vacía: Autismo infantil y el nacimiento del yo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bilotta, B. (2012). Social enrichment for a student with autism: The importance of reverse integration through a peer buddy program. *Focus on Inclusive Education*, 9(4), 1-4.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Bolívar, A., i Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*. 7(4), 1-33.
- Bolívar, A., Domingo, J., i Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: Cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. Dins L. Barton (Coord.), *Discapacidad y sociedad* (p. 253-272). Madrid: Morata.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303-318.
- Booth, T., i Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- Booth, T., i Ainscow, M. (2006). Índex per a la inclusió: Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona. Consultat 01 març 2015, des de <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCatalan.pdf>
- Boyle, C., Topping, K., i Jindal-Snape, D. (2013). Teachers attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542.
- Breto, C., i Garcia, P. (2011). Cooperar per a aprendre/aprendre a cooperar a l'educació infantil. Dins *I Simpòsium sobre aprenentatge cooperatiu: Ensenyar a aprendre en equip*: 30 de juny i 1 de juliol de 2011. Vic: Universitat de Vic.
- Breto, C., i Gracia, P. (2012). Cohesionar el equipo. *Cuadernos de Pedagogía*, (428), 27-29.
- Brookes, I., Archibald, S., McInnes, K., Cross, B., Daniel, B., i Johnson, F. (2012). Finding the words to work together: developing a research design to explore risk and adult protection in co-produced research. *British*



- Brown, L. Nietupski, J. i Hamre-Nietupski, S. (1987). Criteris de funcionalitat última. Dins J. L. Ortega, i J. L. Matson (Coords.), *Recerca actual en integració escolar* (p. 21-34). Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Bufill, E. (2010). *L'evolució del cervell*. Barcelona: Rafael Dalmau.
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa: Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 77-89.
- Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá: Cómo trabajar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 1-15.
- Cabrerizo, J. Rubio, M. J. (2007). *Atención a la diversidad: Teoría y práctica*. Madrid: Pearson.
- Camps, V. (2001). *Una vida de calidad: reflexiones sobre bioética*. Barcelona: Ares y Mares.
- Campoy, I. (2013). *Estudio sobre la situación de los niños y las niñas con discapacidad en España*. Madrid: UNICEF ; Barcelona: Huygens.
- Cantoni, G. (2006). *Handicap, scuola, lavoro: Percorsi di integrazione scolastica e di inseriment lavorativo*. Roma: Risa.
- Carbonell, F. (2003). La integración de los diferentes. *Boletín de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 21(22), 51-59. Consultat 14 febrer 2015, des de <http://aecgit.pangea.org/boletines/boletin21-22.htm#5>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2010). ¿Derechos de la infancia?: Se precisan más controles democráticos por parte de la ciudadanía para hacer efectivo el cumplimiento de los derechos. *Cuadernos de Pedagogía*, (397).
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Carretero, M. R., Pujolàs, P., i Serra, J. (1997). Perspectivas de análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje: ¿Qué hay detrás de las decisiones educativas?. *Aula de innovación educativa*, (61), 43-45.
- Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea, Diario Oficial de las Comunidades Europeas C 364 (2000).
- CERMI (2003). *Discapacidad y exclusión social en la unión europea. Tiempo de cambio, herramientas para el cambio*. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI).
- Choi, J., Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2011). Relationships among cooperative learning experiences, social interdependence, children's aggression, victimization, and prosocial behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(4), 976-1003.
- Cloquell, C., Dengra, B., López, N., Muntaner, J. J., i Rado, J. (2002). Un model de suport per a l'escola comprensiva. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 6(1), 50-61.
- Colomina, R., i Onrubia, J. (1990). Interacción educativa y aprendizaje escolar: La interacción entre alumnos.

- Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (p. 415-436). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2010). *L'ecologia de l'aprenentatge i la millora de l'educació: Conferència inaugural del curs acadèmic 2010-2011*. Vic: Universitat de Vic, Facultat d'Educació Traducció i Ciències Humanes.
- Collet, J., i Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de Pedagogía*, (378), 57-60.
- Collet, J., i Tort, A. (Coords.). (2011). *Families, escola i èxit: Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Collet, J., Besalú, X., Feu, J., i Tort A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos: un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 7-33.
- Commonwealth of Australia. (1999). *National statement on ethical conduct in research involving humans*. Canberra: AusInfo Government.
- Conferencia Internacional OPS/OMS (2004). *Declaración de Montreal sobre la discapacidad intelectual*. Consultat 14 febrer 2015, des de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/Decl%20Montreal.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/Decl%20Montreal.pdf)
- Connor, D. J. (2009). Breaking containment – the power of narrative knowing: Countering silences within traditional special education research. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 449-470.
- Constitución Española de 27 de diciembre de 1978, BOE núm. 311 (1978).
- Contreras, J. (1994). La investigación en la acción: ¿Cómo se hace? *Cuadernos de Pedagogía*, (224), 14-19.
- Cukier, S. H. (2005). Aspectos clínicos, biológicos y neuropsicológicos del Trastorno Autista: hacia una perspectiva integradora. *Revista Argentina de Psiquiatría*, (16), 273-278.
- Cummis, R. A. (1997). Assessing quality of life. Dins I. Brown (Coord), *Quality of life for people with disabilities* (p. 116-150). UK: Stanley Tornes.
- Cuomo, N. (1999). *La Integración Escolar: ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor.
- Cuomo, N. (2004): *L'altra faccia del diavolo: Apprendere e insegnare in stato di benessere: un atteggiamento sperimentale*. Cesena: AEMOCON.
- Cuomo, N. (2005). L'emoció de conèixer i el desig d'existir. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 9(1), 17-22.
- Cuomo, N. (2007a). *Verso una scuola dell'emozione di conoscere: Il futuro insegnante, insegnante del futuro*. Pisa: ETS.
- Cuomo, N. (2007b). Le emozioni, la ricerca, la pedagogia speciale. *Rivista Emozione di Conoscere*, (1), 1-5.
- Cuomo, N., i Bacciaglia, E. (2005). *I modi dell'insegnare: tra il dire e il fare..., tra le buone prassi e le cattive*

*abitudini*. Bologna: AEMOCON.

Cuomo, N., Illán, N., i Imola, A. (2010). Las autonomías hacia una calidad de vida consciente e independiente: Algunos fundamentos teóricos para orientar las acciones. Dins *Actas del II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down*: 29 de abril y 2 de mayo de 2010 (p. 681-705). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Cuomo, N., i Imola, A. (2008). Cuestionar la práctica educativa: Análisis del contexto y las formas de enseñar. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 49-58.

Dale, E. (1961). *Audio-visual methods in teaching*. New York: Holt.

Dapretto, M., Davies, M. S., Pfeifer, J. H., Scott, A. A., Sigman, M., Bookheimer, S. Y., i Iacoboni, M. (2006). Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. *Nature Neuroscience*, 9(1), 28-30.

de Boer, A., Pijl, S. J., i Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

de la Rosa, L. (2006). *Competencia comunicativa de los y las interlocutoras de personas con parálisis cerebral: Estudio de un caso*. (Tesi doctoral no publicada). Universidad de Málaga, Espanya.

de la Rosa, L. (2008). *La historia de vida de Ángel: Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid: La Muralla.

de Ponga, A., Egea, P., Navarro C., Ochandorena, J. J., i Recalde, C. (1997). *No ser una silla: La cara oculta del mundo de los grandes discapacitados*. Nafarroa: Txalaparta.

*Declaración de Lisboa: Las opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa*. (2007). Bruselas: Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa.

Degura, M., Jelassi, O., Micallef, B., i Callus, A. (2012). How we like to live when we have the chance. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 123-127.

Delors, J., Al Mufti, I., Amgi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B.,... Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.

Dengra, R., Durán, R., i Verdugo, M. A. (1991). Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. Dins *Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial* (p. 47-88). Madrid: CEPE.

Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.

Dudley-Marling, C., i Gurn, A. (2012). Towards a more inclusive approach to intervention research: The case of research in learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 16(10), 1019-1032.

Dunn, L. M. (1986). Es pot justificar realment una educació especial per a alumnes moderadament retardats?. Dins J. L. Ortega, *Recerca actual en integració escolar* (p. 5-22). Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Duran, D., i Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.

- Echeita, G. (2003). Sentir el apoyo de los compañeros. Las estrategias de aprendizaje cooperativo. Dins *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico* (p. 33-38). Barcelona: Graó.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (44), 7-16.
- Echeita, G. (2006a). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2006b). Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles. Dins M. A Verdugo i F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (p.219-229). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Echeita, G. (2008a). Paradojas, desconciertos y dilemas en el proceso de inclusión educativa. Ponència presentada en el marc del Doctorat interuniversitari *Educació inclusiva i atenció socioeducativa al llarg del cicle vital de les universitats de Girona, Illes Balears i Vic*: 29 i 30 de novembre de 2008.
- Echeita, G. (2008b). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(2), 9-18.
- Echeita, G. (2010). Alejandra LS o el dilema de la inclusión educativa en España. Dins P. Arnaiz, M. D. Hurtado i F. J. Soto (Coords.), *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (p. 1-13). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Echeita, G. (2011). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria. Dins *VII Jornadas de Cooperación con Ibero américa sobre Educación Especial e Inclusión Educativa RIINEE*. Consultat 15 febrer 2015, des de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Gerardo%20Echeita.%20UNESCO.ME%202010.%203.%20doc.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Gerardo%20Echeita.%20UNESCO.ME%202010.%203.%20doc.pdf)
- Echeita, G., i Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 24-46. Consultat 15 febrer 2015, des de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion\\_echeita\\_TEJUELO\\_2011.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1)
- Echeita, G. i Domínguez, A. B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, (17), 23-35.
- Echeita, G., Parrilla, Á., i Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 35-53.
- Echeita, G., i Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327), 31-48.
- Echeita, G. i Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. Dins R, Lorenzo, i L. Cayo (Coords.), *Tratado sobre discapacidad* (p. 1103-1134). Madrid: Thomson & Aranzadi.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., i González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, (349), 153-178.

- Echeita, G. Verdugo, M. Á. (2004). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después: Enseñanzas y aprendizaje de un evento singular. Dins G. Echeita, i M. Á. Verdugo (Coords.), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: Valoración y perspectiva* (p. 11-21). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Erten, O., i Savage, R. S. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221-233.
- Fabra, M. L. (1992). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- Ferguson, D. L., Hanreddy, A., i Draxton, S. (2011). Giving students voice as a strategy for improving teacher practice. *London Review of Education*, 9(1), 55-70.
- Ferguson, D. L. i Jeanchild, L. A. (1999). Cómo poner en práctica las decisiones curriculares. Dins S. Stainback (Coord.), *Aulas Inclusivas* (p. 180-194). Madrid: Narcea.
- Fernández, M. (1993). *Teoría y análisis práctico de la integración*. Madrid: Escuela Española.
- Ferrandis, A. (1988). *La escuela comprensiva: Situación actual y problemática*. Madrid: CIDE del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: Una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 31-61.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359(2), 45-65.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ford, A., Davern, L., i Schnorr, R. (1999). Educación inclusiva. “Dar sentido” al currículo. Dins S. Stainback, i W. Stainback (Coords.), *Aulas Inclusivas* (p. 55-82). Madrid: Narcea.
- Freinet, C. (1972). *Les Invariants pedagògiques: Guia pràctica de l'Escola Moderna*. Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1990). *Per l'escola del poble: Guia pràctica per l'organització material, tècnica i pedagògica de l'escola popular*. Vic: Eumo.
- Freud, A. (1990). *Psicoanàlisi per a pedagogs*. Vic: Eumo.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Garanto, J., i del Rincón, D. (1992). El estudio de casos. Dins C. García (Coord.), *La investigación sobre la integración: Tópicos, aproximaciones y procedimientos* (p. 47-77). Salamanca: Amarú.
- García, A. A., i Casado, E. (2008). La práctica de la observación participante: Sentidos y prácticas institucionales

- en el caso de la violencia de género. Dins A. J. Gordo, i A. Serrano. *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (p. 48-72). Madrid: Pearson Educación.
- García, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. Barcelona: PPU.
- García, J. N., García, M., García, M. J., i Rodríguez, C. (1992). Modificación de actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la integración escolar de alumnos con N.E.E. Dins S. Molina (Dir.), *Anuario español e iberoamericano de investigaciones en educación especial* (p.12-64). Madrid: CEPE.
- Garden, J. L., i Bauer, A. M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. Dins S. Stainback, i W. Stainback (Coords.), *Aulas Inclusivas* (p. 103-118). Madrid: Narcea.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, J., Marchena, R., Fernández, C., i López, N. (2001). *Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado*. Málaga: Aljibe.
- Generalitat de Catalunya. Departament d' Educació. Servei d' Ordenació Curricular. (2009). *Currículum Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions.
- Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, 30(3), 263-273.
- Giangreco, M. F. (1999). El currículum en las escuelas orientadas a la inclusión. Tendencias, cuestiones, problemas y posibles soluciones. Dins S. Stainback, i W. Stainback (Coords.), *Aulas Inclusivas* (p. 261-286). Madrid: Narcea.
- Gijón, M (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Gill, H., i Chalmers, G. (2007). Documenting diversity: An early portrait of a collaborative teacher education initiative. *International Journal of Inclusive Education*, 11(5-6), 551-570.
- Gillies, R. M., i Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933-940.
- Gillies, R. M., i Boyle, M. (2011). Teachers' reflections of cooperative learning (CL): A two-year follow-up. *Teaching Education*, 22(1), 63-78.
- Gimeno, J. (1999). *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2005). Diversos però no desiguals. *Suports. Revista catalana d' Educació Especial i Atenció a la diversitat*, 9(1), 23-32.
- Giné, C. (1998). ¿Hacia dónde va la integración? *Cuadernos de pedagogía*, (269), 40-45.
- Giné, C., Carasa, P., Fernández, M., Madurell, J., Ruiz, R. i Tirado, V. (1989). *Educació Especial: Noves perspectives*. Barcelona: Laia.
- Goode, D. (1997). Assessing quality of life of adults with profound disabilities. Dins I. Brown (Coord), *Quality of life for people with disabilities* (p. 72-90). London: Stanley Tornes.

- Gottlieb, J. (1981). Integració: ¿Es compleixen les promeses?. Dins J. L. Ortega, *Recerca actual en integració escolar* (p. 38-59). Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Grandin, T. (1991). *Temple Grandin: An Inside View of Autism*. Consultat 15 febrer 2015 des de [http://www.autism.com/advocacy\\_grandin](http://www.autism.com/advocacy_grandin)
- Gratacós, P., i Ugidos, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió escolar. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Gray, C., i Winter, E. (2011). Hearing voices: Participatory research with preschool children with and without disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 309-320.
- Greve, J. (2009). La inclusión educativa en Europa. Líneas de actuación de la Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales. Dins M. A. Casanova, i M. A. Cabra (Coords.), *Educación y Personas con discapacidad: Presente y Futuro* (p. 26-30). Madrid: Fundación ONCE para la cooperación e integración social de personas con discapacidad.
- Grión, V. i Cook-Sather, A. (2013): *Student voice: Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Harrington, C., Foster, M., Rodger, S., i Ashburner, J. (2014). Engaging young people with Autism Spectrum Disorder in research interviews. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 153-161.
- Hegarty, S. (1994). Quality of life at school. Dins D. Goode (Ed.), *Quality of life for persons with disabilities: international perspectives and Issues* (p. 241-250). Cambridge: Brookline Books.
- Hegarty, S., Hodgson, A., i Cluines-Ross, L. (1988). *Aprender juntos: La integración escolar*. Madrid: Morata.
- Hernández, F., i Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-11.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula: Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. Dins C. Giné (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (p. 81-94). Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Huguet, T. (2011a). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. Dins E. Matín, i J. Onrubia, (Coords.), *Orientación educativa: Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (p. 143-163). Barcelona: Graó.
- Huguet, T. (2011b). El centro educativo como ámbito de intervención. Dins E. Martín i I. Solé (Coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (p. 53-73). Barcelona: Graó.
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, empathy, and mirror neurons. *Annual Review of Psychology*, 60, 653-670.
- Idol, L. (1998). Qüestions clau relacionades amb la construcció d'escoles col·laboradores i inclusives. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 2(2), 42-56.
- Illán, N., i Arnaiz, P. (1996). La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual.

- Dins N. Illán (Coord.), *Didáctica y organización en Educación Especial* (p. 13-44). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Imola, A. (2008). *Le leggi verso le buone prassi dell'integrazione nell'ambito della Pedagogia Speciale*. Pisa: ETS.
- Imola, A. (2010). Il metodo Emozione di Conoscere di Nicola Cuomo. *Rivista Emozione di Conoscere*, (9), 1-28.
- Informe SOLCOM. (2010). *Derechos Humanos en España: Violaciones en España de la Convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad (diversidad funcional) de la ONU*. Madrid: Asociación SOLCOM.
- Informe SOLCOM (2011). *Derechos Humanos en España: Violaciones en España de la Convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad (diversidad funcional) de la ONU*. Madrid: Asociación SOLCOM.
- Jiménez, P., i Vilá, M. (1999). De la educación especial a la educación en la diversidad. Málaga: Aljibe.
- Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285-358.
- Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, K. (2009). No longer researching about us without us: a researcher's reflection on rights and inclusive research in Ireland. *British Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 250-256.
- Johnson, R. T. i Johnson, D. W. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, (1), 54-64.
- Jollien, A. (2001). *Elogi de la feblesa*. Barcelona: Magrana.
- Jones, T., i Sterling, D. R. (2011). Cooperative Learning in an Inclusive Science Classroom. *Science Scope*, 35(3), 24-28.
- Jorba, J. i Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de evaluación continua*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Jové, G., Coiduras, J., Marsellés, M. A., Ribes, R., Valls, M. J., i Cano, S. (2005). Anàlisi dels indicadors de qualitat de vida que faciliten processos inclusius en les persones amb discapacitat. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 9(2), 104-120.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. Saint Clemens (Canadà): Resources for Teachers.
- Kagan, S. (2001). Kagan Structures and Learning Together. What is the Difference?. *Kagan Online Magazine*. Consultat 15 febrer 2015 des de [http://www.kaganonline.com/free\\_articles/dr\\_spencer\\_kagan/275/Kagan-](http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/275/Kagan-)



- Kaplan, J. T., i Iacoboni, M. (2006). Getting a grip on other minds: Mirror neurons, intention understanding, and cognitive empathy. *Social Neuroscience*, 1(3-4), 175-183.
- Koenig, O. (2012). Any added value? Co-constructing life stories of and with people with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 213-221.
- Koutsouris, G. (2014). Inclusion and homophily: an argument about participatory decision-making and democratic school management. *British Journal of Educational Studies*, 62(4), 413-430.
- Krueger, R. A. (1988). *Los grupos de discusión: Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., i Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings?. *Educational Research Review*, (10), 133-149.
- Lago, J. R. (2007). L'assessorament educatiu com a eina per a la reflexió i la millora de la pràctica educativa i de l'escola inclusiva. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 11(1), 42-50.
- Lago, J. R., i Onrubia, J. (2010). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.
- Lago, J. R., i Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. Dins E. Matín, i J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (p. 11-33). Barcelona: Graó.
- Lago, J. R., Pujolàs, P., i Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (17), 89-106.
- Lain, P. (1961). *Enfermedad y pecado*. Barcelona: Toray.
- Lapierre, A., i Aucouturier, B. (1977). *La educación vivenciada: Los matices*. Barcelona: Científico Médica.
- Larraz, C. (Coord.). (2003). *Desde otro punto de vista*. Madrid: Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., del Rincón, D., i Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lehtomäki, E., Janhonen-Abreuquah, H., Tuomi, M. T., Okkolin, M. A., Posti-Ahokas, H., i Palojoiki, P. (2014). Research to engage voices on the ground in educational development. *International Journal of Educational Development*, (35), 37-43.
- Leicester, M., i Lovell, T. (1997). Disability voice: Educational experience and disability. *Disability & Society*, 12(1), 111-118.

- Lema, C. (2010). El impacto en la educación de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Dins M. A. Casanova i M. A. Cabra (Coords.), *Educación y Personas con discapacidad: Presente y Futuro* (p. 31-65). Madrid: Fundación ONCE.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, BOE núm. 103 § 9983 (1982).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187 (1970).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del Sistema Educativo, BOE núm. 238 § 24172 (1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, BOE núm. 106 § 7899 (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295 § I (2013).
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., i Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122.
- Lloret, C. Gómez, A. (2007). El sentit dels seminaris en la formacio inicial i permanent. *Papers d'Educació*, (6).
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- López, M. (1993). *La integración escolar*. València: Universitat de València.
- Loyd, D. (2013). Obtaining consent from young people with autism to participate in research. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(2), 133-140.
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC núm. 5422 (2009).
- Macarulla, I., i Saiz, M. (2009). *Bones pràctiques d'escola inclusiva: La inclusió de l'alumnat amb discapacitat, un repte, una necessitat*. Barcelona: Graó.
- La machina delle emozioni*. (2001). Faenza: Mobydick.
- Mallimaci, F., i Gimenez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. Dins I. Vasilachis, (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (p.175-209). Barcelona: Gedisa.
- Marchesi, A., Álvarez, K., Babío, M., Coll, C., Echeita, G., Galán, M.,... Aguilera, M. J. (1991). La evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias. Dins S. Molina (Dir.), *Anuario español e iberoamericano de investigacions en educación especial* (p. 12-45). Madrid: CEPE.
- Marchesi, A., i Martín, E. (1994). Del lenguaje del transtorno a las necesidades educativas especiales. Dins A. Marchesi, C. Coll, i J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (p.15-34). Madrid: Alianza.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharomán, A., i Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. Dins J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez,

- M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (p. 171-188). Barcelona: Graó.
- Martín, E. i Mauri, T (1996). La atención a la diversidad como eje vertebrador de la Educación Secundaria. Dins E. Martín, i T. Mauri (Coords.), *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria* (p. 13-36). Barcelona: ICE/Horsori.
- Martín, E., i Solé, I. (2002). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación* (p. 89-114). Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 165-183.
- Maté, M. (2003). Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad. Dins L. Barnett (Ed.), *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico* (p. 19-32). Barcelona: Graó.
- Matulli, G. P. (2007). L'emozione di conoscere e le parole chiave. Dins N. Cuomo, *Verso una scuola dell'emozione di conoscere. Il futuro insegnante, insegnante del futuro* (p. 88-96). Pisa: ETS.
- Meijer, J. W. (Ed.). (2003). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Messiou, K. (2006). Understanding marginalisation in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 305-318.
- Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: An approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311-1322.
- Messiou, K. (2014). Working with students as co-researchers in schools: A matter of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 601-613.
- Michell, B. (2012). Checking up on des: My life my choice's research into annual health checks for people with learning disabilities in Oxfordshire. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 152-161.
- Miles, S., i Kaplan, I. (2005). Using images to promote reflection: An action research study in Zambia and Tanzania. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(2), 77-83.
- Miras, M i Onrubia, J. (1997). Factors psicològics implicats en l'aprenentatge escolar: Les característiques individuals. Dins C. Coll (Coord.), *Psicologia de la Instrucció* (p. 99-175). Barcelona: EDIUOC.
- Monereo, C., i Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: Dimensiones críticas. Dins C. Monereo, i I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista* (p.15-32). Madrid: Alianza Psicología.
- Monzón, J. (2011). Asesoramiento hacia la escuela inclusiva y formación en centros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 111-126.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación*, 24(1), 147-164.

- Moral, C., Pérez, M. P. (2010). El profesorado ante la enseñanza. Dins C. Moral (Coord.), *Didáctica, teoría y práctica de la enseñanza* (p. 19-44). Ediciones Pirámide: Madrid.
- Moss, J., i Hay, T. (2014). Keeping connected: a review of the research relationship. *International Journal of Inclusive Education*, 18(3), 295-311.
- Mugny, G., i Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8(2), 181-192.
- Muntaner, J. J. (2000a). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4(1), 1-19.
- Muntaner, J. J. (2000b). Aportaciones de la Educación Especial a las escuelas eficaces. Dins A. Miñambres i G. Jové. *Atención a las necesidades educativas especiales de la educación infantil a la Universidad: actas de las XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial* (p. 77-94). Lleida: Universitat de Lleida.
- Muntaner, J. J. (2004a). Un modelo de apoyo alternativo. Dins L. Ardanaz. *La Escuela Inclusiva: Prácticas y reflexiones* (p. 137-145). Barcelona: Graó.
- Muntaner, J. J. (2004b). La Declaración de Salamanca vista desde la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. Dins G. Echeita i M. A. Verdugo (Coords.), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: Valoración y prospectiva* (p. 115-121). Salamanca: INICO.
- Muntaner, J. J. (2007). *La calidad de vida de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad en la educación primaria*. Dins J. Ipland, M. Córdoba, A. Moya, M. Gil i M. P. García (Coords.), *Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida: Congreso Internacional de Universidades y Educación Especial*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. Dins P. Arnaiz, M. D. Hurtado, F. J. Soto (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, (63), 35-49.
- Muntaner, J. J., Forteza, D., Rosselló, M. R., Verger, S. i de la Iglesia, B. (2010). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Palma de Mallorca: UIB.
- Naranjo, M. (2005). L'avaluació dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques a l'ESO: Programes avaluatius i usos de l'avaluació (Tesi doctoral. Universitat de Barcelona, Catalunya). Consultat des de <http://www.tdcat.cesca.es/TDX-1230105-092529/index.html>
- Ning, H., i Hornby, G. (2014). The impact of cooperative learning on tertiary EFL learners' motivation. *Educational Review*, 66(1), 108-124.
- Nind, M., i Vinha, H. (2014). Doing research inclusively: bridges to multiple possibilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 102-109.
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research production?. *Disability, Handicap & Society*, 7(2), 101-114.

- Oliver, M. (1997). Emancipatory Research: Realistic goal or impossible dream? Dins C. Barnes, G. Mercer (Eds.), *Doing Disability Research* (p. 15-31). Leeds: The Disability Press.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? Dins L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (p. 34-58). Madrid: Morata.
- Onrubia, J. (1999). *La integración escolar en la Educación Secundaria*. Ponència presentada a Seminario Europeo de Proyecto Sócrates-Comenius: La integración de alumnos con necesidades educativas específicas en la Educación Secundaria, Barcelona, Catalunya.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: un mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. Dins C. Giné (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (p. 49-62). Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Organització de les Nacions Unides. (1948). Declaració universal dels drets humans. Nova York: Nacions Unides. Consultat 15 febrer 2015, des de <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=cln>
- Organització de les Nacions Unides. (1959). *Drets dels Infants: Declaració adoptada i proclamada per la Resolució de l'Assemblea General 1.386 (XVI), de 20 de novembre de 1959*. Nova York: Nacions Unides.
- Organització de les Nacions Unides. (1989). *Convenció sobre els Drets dels Infants: Declaració adoptada i proclamada per la Resolució de l'Assemblea General de 20 de novembre de 1989*. Nova York: Nacions Unides.
- Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas. Consultat 15 febrer 2015, des de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006a). *Convención sobre los Derechos del niño: Los derechos de los niños con discapacidad*. Declaración adoptada y proclamada por el comité de los derechos del niño. Ginebra 11 a 29 de setiembre de 2006. Nueva York: Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006b). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Consultat 17 febrer 2015, des de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación: Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Ginebra: Consejo de Derechos Humanos.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2014a). *El derecho de las personas con discapacidad a la educación: Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo*. Ginebra: Consejo de Derechos Humanos.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2014b). *Relator Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad: Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo*. Ginebra: Consejo de Derechos Humanos.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2000). *Besoins éducatifs particuliers: Statistiques et indicateurs*. Paris: OCDE.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *School Factors Related to Quality and Equity: Results from Pisa 2000*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012): *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Consultat 17 febrer 2015, des de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Palacios, A. (2010). La Ley 39/2006 a la luz del modelo social y de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Dins M. C. Barranco (Coord.), *Situaciones de dependencia, discapacidad y derechos* (p. 19-56). Madrid: Dykinson.
- Palacios, A., i Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Palacios, A., i Romañach, J. (2006). *La Bioética y los Derechos Humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Santiago de Compostela: Diversitas.
- Palacios, A., i Romañach, J. (2008). El modelo de la diversidad: Una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). Dins *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 37-47.
- Palomino, A., i Sánchez, J. A. (1997). De la educación especial a las necesidades educativas especiales: Aproximación histórica, marco conceptual y legislativo. Dins A. Palomino i J. A. Sánchez (Coords.), *Educación Especial: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (p. 23-44). Madrid: Pirámide.
- Parlamento Europeo (2001). Resolución del Parlamento Europeo sobre la comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones: Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad, Diario Oficial de las Comunidades Europeas C 21 E.
- Parrilla, M. Á. (1992): *El profesor ante la integración escolar: "investigación y formación"*. Buenos Aires: Cincel.
- Parrilla, M. Á. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 3(2), 1-16.
- Parrilla, M. Á. (2001). Mel Ainscow. Escuelas inclusivas: Aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, (307), 44-49.
- Parrilla, M. Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-31.
- Parrilla, M. Á. (2004a). La atención a la diversidad en Andalucía vista desde la Declaración de Salamanca. Dins G. Echeita i M. Á. Verdugo (Coords.), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: Valoración y prospectiva* (p. 57-64). Salamanca: INICO.
- Parrilla, M. Á. (2004b). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. Dins L. Ardanaz, *La Escuela Inclusiva: Prácticas y reflexiones* (p. 37-47). Barcelona: Graó.

- Parrilla, M. Á. (2004c). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y gestión educativa*, (2), 19-24.
- Parrilla, M. Á. (2007). *Cultura ética e investigación educativa: Apuntes para jóvenes investigadores*. Ponència presentada a les IV Jornades Universitàries de Joves Investigadors. La investigació com a procés de formació: Com està present l'ètica en la investigació educativa?, Vic, Catalunya.
- Parrilla, M. Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, (349), 101-117.
- Parrilla, M. Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Parrilla, M. Á., Martínez, E., i Zabalza, M. A. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, (359), 120-142.
- Parrilla, M. Á., i Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175.
- Parrilla, M. Á. i Susinos, T. (Dir.) (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: Origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Peeters, T. (2008). *Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educativa*. Ávila: Autismo.
- Pérez, M. P., Mateos, M., Scheuer, N., i Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Dins J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, Martín, E., i de la Cruz, M., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (p. 55-94). Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje. Barcelona: Graó.
- Porras, R., (1998). *Una escuela para la integración educativa: Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: MCEP.
- Porter, G. L. (2001). Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en 15 anys d'experiència. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5(1), 6-14.
- Porter, G. L. (2004). El reto de la diversidad y la integración en las escuelas. Dins L. Ardanaz, *La Escuela Inclusiva: Prácticas y reflexiones* (p. 15-27). Barcelona: Graó.
- Porter, G. L., i Stone, J. A. (2001). Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5(2), 94-107.
- Porter, J., Ouvry, C., Morgan, M., i Downs, C. (2001). Interpreting the communication of people with profound and multiple learning difficulties. *British Journal of Learning Disabilities*, 29(1), 12-16.
- Postman, N. (2000). *Fi de l'educació: Una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. Dins J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, Martín, E., i de la Cruz, M., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el*

- aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (p. 29-54). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. Scheuer, N., Mateos, M., i Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Dins J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, Martín, E., i de la Cruz, M., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (p. 95-134). Barcelona: Graó.
- Puigdemívol, I. (1995). *Estratègies d'integració*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, (9), 127-158.
- Pujadas, J. J. (2010a). Trayectorias sociales e historias de vida. Dins J. J. Pujadas (Coord.), *Etnografía* (p. 227-255). Barcelona: UOC.
- Pujadas, J. J. (2010b). La observación participante. Dins J. J. Pujadas (Coord.), *Etnografía* (p. 72-88). Barcelona: Editorial UOC.
- Pujadas, J. J. (2010c). Los estudios de caso en profundidad. Dins J. J. Pujadas (Coord.), *Etnografía* (p. 195-213). Barcelona: UOC.
- Pujadas, J. J. (2010d). La etnografía como proceso de investigación: La experiencia del trabajo de campo. Dins J. J. Pujadas (Coord.), *Etnografía* (p. 271-311). Barcelona: UOC.
- Pujolàs, P. (1996). Reflexions ètiques a l'entorn de l'educació especial. *Dins Drets humans i educació: Actes de la Primera Jornada sobre Drets Humans i Educació* (p. 67-77). Girona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes: Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- Pujolàs, P. (2004). *Paulo freire y el compromiso social de la pedagogía: Algunas notas al margen, a propósito de la educación especial*. Ponència presentada a II Congreso Internacional y XXI Jornadas de Universidad y Educación Especial Educación y diversidad: Comunidades educativas, León, Espanya.
- Pujolàs, P. (2006a). Escola rural i aprenentatge cooperatiu. *Guix: Elements d'Acció Educativa*, (322), 28-34.
- Pujolàs, P. (2006b). Quousque tandem...? (Fins quan...?): El futur (per anar bé immediat) de l'educació especial a Catalunya. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 10(1), 30-35.
- Pujolàs, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P., i Lago, J. R. (2006). Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom. Dins P. Pujolàs (Ed.), *Cap a una escola inclusiva: Crònica d'unes experiències* (p. 7-16). Vic: Eumo.
- Pujolàs, P. i Lago, J. R. (2011). El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo en las escuela. Dins E. Martin i J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (p. 121-142). Barcelona: Graó.
- Quivy, R i Campenhoudt, L.V. (1997). *Manual de Recerca en Ciències Socials*. Barcelona: Herder.



- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives—a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246.
- Riba, C. E. (2007). *La metodología cualitativa en l'estudi del comportament*. Barcelona: UOC.
- Riddell, S. (1998). Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante. Dins L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (p. 99-123). Madrid: Morata.
- Riviere, A. (2001). *Autismo: Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Roca, J. (2010a). Las entrevistas. Dins J. J. Pujadas (Coord.), *Etnografía* (p. 89-109). Barcelona: UOC.
- Roca, J. (2010b). Fotografía, dibujo y grabaciones audiovisuales. Dins J. J. Pujadas (Coord.), *Etnografía* (p. 171-189). Barcelona: UOC.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. *Revista de Educação Inclusiva*, 7(2), 5-21.
- Rodríguez, A. (1989). Interpretación de las actitudes. Dins J. Mayor, J. L. Pinillos *Creencias, actitudes i valores* (p. 199-314). México: Alhambra Mexicana.
- Rodríguez, G., Gil, J., i García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rogero, J. (2014). Éxito escolar - Éxito social y los excluidos del éxito. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 36-52.
- Rogers, C. (1987). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Visor.
- Rojas, S., Haya, I., i Lázaro, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, (359), 81-101.
- Romañach, J. (2002). *Héroes y parias. La dignidad en la discapacidad*. Consultat 20 febrer 2015, des de <http://www.forovidaindependiente.org/node/58>
- Romañach, J. (2009). *Bioética al otro lado del espejos. La visión de las personas con diversidad funcional y el respeto a los derechos humanos*. Santa Cruz de Ribadulla: Diversitas.
- Rudduck, J. (1999). *Innovación y cambio: El desarrollo de la participación y la comprensión*. Sevilla: Kikiriki Cooperación Educativa.
- Rudduck, J., i Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Ruiz, J. I. (2009). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, R., Font, J., Padrós, N., i March, J. M. (2009). Els Plans Individualitzats en les regulacions del Departament d'Educació de juny de 2008. Aplicació d'enfocaments multidimensionals en la seva elaboració. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 13(1), 38-52.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17.

- Sacks, O. (2001). *Un antropólogo en Marte: Siete relatos paradójicos*. Madrid: Anagrama.
- Samper, J. (2002). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Colombia: Magisterio.
- Sánchez, J. F., Botías, F., i Higuera, A. M. (2000). *Supuestos prácticos en Educación Especial*. Bilbao: Cisspraxis.
- Sanders, W. L., i Horn, S. P. (1994). The Tennessee value-added assessment system (TVAAS): Mixed-model methodology in educational assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(3), 299-311.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Sanz, S. (1995). *Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales: Panorama Internacional*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad: Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. Dins S. Stainback, i W. Stainback (Coords.), *Aulas Inclusivas* (p. 37-54). Madrid: Narcea.
- Schalock, R., i Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida: Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Schalock, R. L. (1997). Evaluación de programas sociales: Para conseguir rendimientos organizacionales y resultados personales. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 28(2), 23-35.
- Schalock, R. L., Brown, R., i Brown, I. (2002). La conceptualización, medida y aplicación de calidad de vida en personas con discapacidades intelectuales: Informe de un panel internacional de expertos. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 33(203), 5-14.
- Schoenfeld, A. H. (2002). Making mathematics work for all children: Issues of standards, testing, and equity. *Educational Researcher*, 31(1), 13-25.
- Seelman, K. D. (2003). Trends in rehabilitation and disability: Transition from a medical model to an integrative model. *Disability World*, (22), 1-21.
- Seelman, K. D. (2004). Disability studies in education of public health and health professionals: Can it work for all involved? *Disability Studies Quarterly*, 24(4).
- Seguí, G., i Duran, D. (2011). Efectos del aprendizaje cooperativo en el nivel atencional de una alumna con un trastorno del espectro autista. *Revista Educación Inclusiva*, 4(3), 9-20.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Indefensión: en la depresión, el desarrollo y la muerte*. Madrid: Debate.
- Shakespeare, T. (1994). Cultural representation of disabled people: dustbins for disavowal?. *Disability and Society*, 9(3), 283-299.
- Shakespeare, T. (1997). Defending the social model. *Disability & Society*, 12(2), 293-300.
- Shields, C. M. (2006). Creating spaces for values-based conversations: The role of school leaders in the 21st cen-

ture. *International Journal of Educational Administration*, 34(2), 62-81.

- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Siegel, C. (2005). An ethnographic inquiry of cooperative learning implementation. *Journal of School Psychology*, 43(3), 219-239.
- Robinson, K. (2006). *How schools kill creativity* [Video]. Consultat 20 febrer 2015, des de [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity#t-10132](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity#t-10132)
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69.
- Slee, R. (1997). Supporting an International Interdisciplinary Research Conversation. *International Journal of Inclusive Education*, 1(1), 1-4.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 167-177.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Snelgrove, S. (2005). Bad, mad and sad: developing a methodology of inclusion and a pedagogy for researching students with intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 9(3), 313-329.
- Soldevila, J., i Comas, M. D. (2006). Les actituds del professorat de l'ESO vers les pràctiques inclusives: Un estudi longitudinal. Dins P. Pujolàs (Ed.), *Cap a una educació inclusiva* (p. 103-137). Vic: Eumo.
- Solé, I., i Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. Dins E. Martín, i I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención* (p. 13-33). Barcelona: Graó.
- Soriano, V., Kyriazopoulou, M., Weber, H., i Grünberger, A. (Ed.). (2007). *Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Stainback, S., Stainback, W., i Jackson, H. J. (1999). Hacia aulas inclusivas. Dins S. Stainback, i W. Stainback (Coords.), *Aulas Inclusivas* (p. 21-37). Madrid: Narcea.
- Stainback, S., Stainback, W., i Moravec, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. Dins S. Stainback, i W. Stainback (Coords.), *Aulas Inclusivas* (p. 83-102). Madrid: Narcea.
- Stainback, S. (2001a). L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5(1), 18-25.
- Stainback, S. (2001b). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5(1), 26-31.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press.

- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir: Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, (349), 119-136.
- Susinos, T., i Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, (359), 24-44.
- Susinos, T., i Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 385-399.
- Susinos, T i Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Susinos, T., i Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles: Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.
- Symes, W., i Humphrey, N. (2012). Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: The role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 517-532.
- Taylor, S. J., i Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tedlock, B. (2000). Ethnography and ethnographic representation. Dins N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (p. 455-487). Thousand Oaks: Sage.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll, S., i Yamauchi, L.A. (2002). *Transformar la enseñanza: Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Tonucci, F. (1983). *Amb ulls de nen*. Barcelona: Barcanova.
- Tonucci, F. (1997). *La ciutat dels infants, una nova manera de pensar la ciutat*. Barcelona: Barcanova.
- Tonucci, F. (2004). *Quan els infants diuen Prou!*. Barcelona: Graó.
- Tonucci, F. (2009). *La ciutat dels infants*. Seminari de formació interna per al Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic impartit el 23 d'octubre de 2009.
- Torrents, M. (1987). *Aprender a enseñar a aprender: Palíndrom pedagògic*. Vic: Eumo.
- Torres, J. (1989). Libros de texto y control del currículum. *Cuadernos de pedagogía*, (168), 50-55.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (1995). Sobre los libros de texto. Algunas objeciones. *Cuadernos de Pedagogía*, (235), 68-69.
- Torres, J. (2005). En defensa de la profesionalidad docente. *A Página da Educação*, (149), 18-19.
- Torres, J. (2006a). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

- Torres, J. (2006b). Yo me esfuerzo, tu debes esforzarte. Y ellos, ¿también se esfuerzan? *Cuadernos de Pedagogía*, (361), 90-93.
- Torres, J. (2009). La mercantilización y despolitización de la educación. *Eskola Publikoa*, (42), 8-11.
- Tort, A. (2002). Els Escenaris de l'educació i de la pedagogia. *Revista Catalana de Pedagogia*, (1), 199-213.
- Tort, A. (2009). Autoridades comprensibles. *Cuadernos de Pedagogía*, (396), 27-31.
- Tort, A. (2012). Innovar o conservar a l'escola: una anàlisi en tres nivells. *Pedagogia i Treball Social: Revista de Ciències Socials Aplicades*, 2(1), 63-82.
- Tort, A. i Simó, N. (2007). Escolarització, immigració i territori. Algunes reflexions. *Ausa*, 23(159), 123-136.
- Uddin, L. Q., Iacoboni, M., Lange, C., i Keenan, J. P. (2007). The self and social cognition: the role of cortical midline structures and mirror neurons. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(4), 153-157.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Informe final: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación.
- UNESCO. (2001). *Understanding and responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro: Conclusiones y recomendaciones de la 48ª reunión de la conferencia internacional de educación (CIE)*. París: UNESCO.
- UNICEF. (2013). *Estado Mundial de la Infancia 2013. Niños y Niñas con Discapacidad*. New York: UNICEF.
- Unión Europea. (1997). *Tratado de Ámsterdam*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Urbina, C., Simón, C., i Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217.
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.
- Tran, V. D. (2014). The effects of cooperative learning on the academic achievement and knowledge retention. *International Journal of Higher Education*, 3(2), 131-140.
- Vega, V. (2010). *Apoyos, servicios y calidad de vida en centros residenciales chilenos para personas con discapacidad intelectual*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Verdugo, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349(2), 23-43.
- Verdugo, M. Á., Gómez, L. E., Arias, B., i Navas, P. (2012). Evidencias de validez del modelo de calidad de vida de ocho dimensiones y aplicación de la escala integral en distintos países. Dins M. Á. Verdugo (Coord.), *Aplicación del paradigma de calidad de vida a la intervención con personas con discapacidad desde una*

*perspectiva integral: Investigaciones desarrolladas por el Grupo de Investigación de Excelencia de la Junta de Castilla y Le.n “GR197”(2009-2011)* (p. 11-26). Salamanca: INICO.

Verdugo, M. Á., i Parrilla, Á. (2009). Presentación: Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de educación*, (349), 15-22.

Verdugo, M. Á., Schalock, R. L., Keith, K. D., i Stancliffe, R. J. (2006). La calidad de vida y su medida: Principios y directrices importantes. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 37(218), 9-26.

Vernor, M. (2007). *El derecho a la educación de las personas con discapacidades: Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación*. Ginebra: Consejo de Derechos Humanos.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vigotsky, L. (1988). *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo.

Villa, R. A., i Thousand J. S. (1999). La colaboración del alumno: Elemento esencial para impartir el currículo en el siglo XXI. Dins S. Stainback, i W. Stainback (Coords.), *Aulas Inclusivas* (p. 135-162). Madrid: Narcea.

Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Walmsley, J. (2004). Inclusive learning disability research: the (nondisabled) researcher's role. *British Journal of Learning Disabilities*, 32(2), 65-71.

Warnock, H. M. (1978). *Report of the Committée of Enquiry into the education of handicapped children and young people*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.

Watkins, A. (Ed.). (2007). *Assessment in inclusive settings: Key issues for policy and practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, (349), 45-67.

Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., i Richards, S. (1996). Principales características de la conducta autodeterminada de las personas con retraso mental. *Siglo Cero*, 27(6), 17-24.

Wilson, L. M. (2004). Towards equality: the voices of young disabled people in Disability Rights Commission research. *Support for Learning*, 19(4), 162-168.

Williams, V., Ponting, L., Ford, K., i Rudge, P. (2009). Skills for support: personal assistants and people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 59-67.

York, J., Giangreco, M. F., Vandercook, T., i Macdonald, C. (1999). Integración del personal de apoyo en el aula inclusiva. Dins S. Stainback, i W. Stainback (Coords.), *Aulas Inclusivas* (p. 119-134). Madrid: Narcea.

Zarb, G. (1992). On the road to Damascus: First steps towards changing the relations of disability research production. *Disability, Handicap & Society*, 7(2), 125-138.







# Index d'annexos.

- Annex 1:** Taula de centres i alumnes d'educació especial en centres específics per sectors. Dades extretes de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat).
- Annex 2:** Article del diari EL PAÍS: “Convertimos problemas cotidianos en trastornos mentales” publicat digitalment el 28-09-2014.
- Annex 3:** Ponència de Sir Ken Robinson, el febrer de 2006 a Monterey en el marc de les conferències organitzades per TED (“Technology, Entertainment, Design”).
- Annex 4:** Enllaç al treball: *Interaccions amb l'art a l'educació infantil*. Maite Pujol (2007).
- Annex 5:** Taula dels pressupostos generals de l'Estat Espanyol de l'any 2004 fins l'any 2013. Dades extretes de la “Secretaría de Estado de Presupuestos y Gastos” (SEPG).
- Annex 6:** Taula de les “Defence expenditures of NATO countries”. Dades extretes de la North Atlantic Treaty Organization (NATO).
- Annex 7:** Imatge referent a “*La maquina de l'escola*”. Francesco Tonucci (1970).
- Annex 8:** Enllaç al text: *¿Por qué la educación inclusiva?*. Javier Romañach.
- Annex 9:** Graella del material recollit durant el treball de camp de la recerca.
- Annex 10:** Guions d'entrevistes semiestructurades utilitzats per a la recollida de dades.
- Annex 11:** Document de negociació i documents de consentiment d'ús de les dades i imatges dels participants a la recerca.
- Annex 12:** Exemple de registre temàtic i cronològic de la informació per a l'anàlisi de les dades.
- Annex 13:** Anunci de diari del “*Proyecto cuineros*”.
- Annex 14:** Informació relativa a l'activitat realitzada a partir del conte “*Quatre petites cantonades de no res*” de Jérôme Ruillier. 78. *Quatre petites cantonades de no res*.
- Annex 15:** Mostra de la silueta utilitzada per a l'activitat 88. *Coneixem al Jan, ajudem al CEE*.
- Annex 16:** PowerPoint elaborat a l'activitat 88. *Coneixem al Jan, ajudem al CEE*.
- Annex 17:** Material de l'activitat *Blanc i la diana* de l'equip del Jan.
- Annex 18:** Recull de *normes de funcionament* de l'equip del Jan.
- Annex 19:** Graella de càrrecs, tasques i responsabilitats de l'equip del Jan a 3er de primària.
- Annex 20:** *Pla de l'equip* de l'equip del Jan a 3er de primària.
- Annex 21:** Imatge del *quadern de l'equip* del Jan a 3er de primària.
- Annex 22:** *Pla de l'equip* de l'equip del Jan a 4rt de primària.
- Annex 23:** Carta a TV3 del projecte de “*La porta màgica*”.

(\*Veure CD adjunt)





La inclusió  
escolar d'un  
infant amb  
diversitat  
funcional:  
**una història  
de vida.**