

# **ELS PROCESSOS D'INCLUSIÓ A VILLA GAIA: TREBALLEM A PARTIR DE L'EMOCIÓ DE CONÈIXER I EL DESIG D'EXISTIR**

**EL TREBALL DE FINAL DE GRAU DE MESTRE D'EDUCACIÓ  
PRIMÀRIA AMB MENCIÓ D'EDUCACIÓ INCLUSIVA I ATENCIÓ A  
LA DIVERSITAT**

Laia Ges Mascort

2012-2013

Jesús Soldevila

4rt del Grau de Mestre en Educació Primària

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

17 de maig del 2013

## Resum

Actualment l'educació està patint un seguit de canvis deguts a la presa de força del concepte d'escola inclusiva. Aquest treball pretén esdevenir una investigació de la metodologia de "l'Emozione di conoscere e il desiderio di esistere" d'un pedagog italià i observar com aquesta afavoreix la presència, la participació i el progrés dels vint-i-set infants d'una classe, independentment de quines siguin les seves necessitats educatives. Així doncs, per tal de conèixer aquest fet, hem realitzat un estudi de cas de la metodologia que es duu a terme a l'escola parroquial de la infància Villa Gaia, situada al nord d'Itàlia, a través de l'anàlisi de documents, la involucració en el projecte, l'observació i la realització d'entrevistes.

**Paraules clau:** educació inclusiva, sistema educatiu italià, treball per projectes

## Abstrac

Nowadays education is suffering several changes due to the gather of strength of inclusive school concept. This project pretends to become an investigation of the methodology of "l'Emozione di conoscere e il desiderio di esistere" done by an Italian educator and observes how this one contributes to the presence, the participation and the progress of twenty-seven children of a classroom, independently of which their educational necessities are. Therefore, to know this fact, we have done a case study of the methodology that they put into practice at the children parish school Villa Gaia, situated at the north of Italy, through the documents analysis, the involvement of the project, observation and interviews.

**Key words:** inclusive education, Italian educational system, work through projects

“Diga’m i ho oblido, ensenya’m i ho recordo, involucra’m i ho aprenc”  
Benjamin Franklin.

# ÍNDEX

	<b>Pàg.</b>
<b>1. INTRODUCCIÓ</b> .....	<b>5</b>
<b>2. MARC TEÒRIC</b> .....	<b>7</b>
2.1- LA INCLUSIÓ EN EDUCACIÓ.....	8
2.2- L'ESCOLA INCLUSIVA.....	10
2.3- EL MESTRE DE SUPORT.....	13
2.4- EL SISTEMA EDUCATIU ITALIÀ .....	15
2.5- LA METODOLOGIA EDUCATIVA: "L'EMOZIONE DI CONOSCERE E IL DESIDERIO DI ESISTERE" .....	18
<b>3. MÈTODE</b> .....	<b>26</b>
3.1- OBJECTIUS .....	26
3.2- ENFOCAMENT METODOLÒGIC.....	26
3.3- INSTRUMENTS DE RECERCA .....	29
<b>4. RESULTATS</b> .....	<b>32</b>
4.1- ELS ELEMENTS DEL SISTEMA EDUCATIU ITALIÀ QUE FACILITEN L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT I ELS PROCESSOS D'INCLUSIÓ.....	33
4.2- L'ORGANITZACIÓ DE L'ESCOLA VILLA GAIA .....	36
4.3- LA METODOLOGIA DE "L'EMOCIÓ DE CONÈIXER I EL DESIG D'EXISTIR" A L'ESCOLA VILLA GAIA: "EL PROJECTE DEL PINTOR QUE VA PERDRE LA INSPIRACIÓ" .....	43
<b>5. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS</b> .....	<b>52</b>
<b>6. CONCLUSIONS</b> .....	<b>57</b>
<b>7. VALORACIÓ PERSONAL</b> .....	<b>59</b>
7.1- LIMITACIONS DE LA INVESTIGACIÓ.....	59
7.2- EL PROPI APRENENTATGE.....	59
<b>8. BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>61</b>

## 1. Introducció

A continuació es presenta el Treball de Final de Grau de Mestre d'Educació Primària titulat "Els processos d'inclusió a l'escola Villa Gaia: treballem a partir de l'emoció de conèixer i el desig d'existir".

Aquest treball ha estat vinculat tant a la menció escollida, Educació Inclusiva i Atenció a la Diversitat, com a les pràctiques III realitzades a l'escola parroquial de la infància Villa Gaia situada al nord d'Itàlia.

Aquesta investigació gira entorn el fet de conèixer els processos d'inclusió que es duen a terme en aquesta escola d'Itàlia, un país pioner en educació inclusiva des dels anys setanta. Malgrat que sí que és cert que hem fet una breu contextualització referida al propi país, ens centrarem en l'anàlisi dels processos inclusius que es duen a terme a l'escola de Villa Gaia. L'interès tant per la realització d'aquest treball com per l'estada de pràctiques a l'estranger, concretament a Itàlia, sorgeix de la motivació per conèixer una metodologia que permet la inclusió de tots els infants a l'aula.

Així doncs, aquesta petita investigació neix de l'interès per conèixer en profunditat les bases d'una metodologia diferent, en aquest cas, "L'emozione di conoscere e il desiderio di esistere" del pedagog Nicola Cuomo, així com també analitzar l'impacte d'aquesta en relació a la presència, la participació i el progrés dels infants d'una aula. Vam escollir analitzar aquesta escola i la seva metodologia després de conèixer el seu funcionament i de visualitzar-ne diversos vídeos gràcies al seu ressò internacional. Hem cregut que era interessant aprofundir en una metodologia en la qual tots els infants aprenen dins l'aula i el que és més important, aprenen gaudint d'aquests aprenentatges. Ens ha semblat molt interessant el fet que commoguin, emocionin als infants.

Per tal de dur a terme aquesta investigació, hem realitzat una cerca acurada dels conceptes més rellevants vinculats al treball i hem viscut la realitat de l'aula durant dos mesos i mig, fet que ens ha permès realitzar un anàlisi dels documents, una observació participant i entrevistar als agents

educatius que intervenen a la metodologia. El motiu d'aquest treball neix del nostre afany per adquirir recursos que ens permetin, en un futur docent, treballar en una aula amb infants diferents sense la necessitat d'excloure'n cap.

Aprofito l'ocasió per agrair a totes les persones que formen part de l'escola Villa Gaia pel tracte rebut ja que sense elles res d'això hagués estat possible. Des del primer dia em van obrir les portes i van oferir-me totes les facilitats per dur a terme aquest treball. Vull agrair especialment a l'Anita, la coordinadora pedagògica, la paciència i disponibilitat i per incloure'm al mateix moment d'arribar dins el centre ja que degut a aquesta comoditat, dur a terme la investigació ha estat un plaer.

També, agrair a la Universitat de Vic, ja que sense ella i els seus programes per dur a terme les pràctiques arreu del món res d'això hagués estat possible. I en especial, al meu tutor, Jesús Soldevila pel suport rebut al llarg de la realització d'aquest Treball Final de Grau.

## 2. Marc teòric

El marc teòric que es presenta a continuació és un recull dels estudis més rellevants en relació als conceptes tractats al llarg de la investigació. Per tal d'assolir els objectius, primer ens hem hagut de documentar sobre les fonamentacions teòriques ja existents dels aspectes tractats. Així doncs, val a dir que el marc teòric està estructurat en base als temes investigats.

S'han estudiat els següents temes:

- La inclusió en educació
- L'escola inclusiva
- El mestre de suport
- El sistema educatiu italià
- La metodologia: "l'emozione di conoscere e il desiderio di esistere"

En primer lloc hem realitzat una cerca al voltant del concepte inclusió dins l'educació diferenciant-lo amb el concepte d'integració. Per tal de centrar-nos més en la temàtica educativa, hem cregut oportú definir l'escola inclusiva i les seves característiques més destacables. Dins de l'escola inclusiva, una de les figures més importants que cal gestionar correctament és la mestra de suport i, per aquest motiu, hem dedicat un altre apartat a parlar d'aquesta figura.

Més endavant, i centrant-nos ja en la pròpia investigació duta a terme, hem realitzat un breu resum del sistema educatiu italià tot posant l'èmfasi en les lleis existents en relació a l'atenció a la diversitat i els processos d'inclusió. Seguidament, hem exposat les bases de la metodologia observada al llarg de l'estada de pràctiques III, anomenada l'emoció de conèixer i el desig d'existir.

## 2.1- La inclusió en educació

“Quan l’educació és sensible i respon a les diferències individuals de tots i cadascun dels membres de l’escola, tots els nens se’n beneficien.”

(Stainback, Stainback i James Jackson, 2004).

Per tal de parlar sobre les pràctiques inclusives que es porten a terme al Nord d’Itàlia, més concretament, aquelles vinculades al Projecte educatiu “sull’Emozione di Conoscere e il Desiderio di Esistere” del pedagog Nicola Cuomo; creiem que és fonamental començar a parlar del terme educació inclusiva.

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005, pág. 14.)<sup>1</sup>

Autors reconeguts a nivell mundial per la seva vinculació als models a favor de la inclusió com Stainback (2001), ens defineixen l’educació inclusiva com

---

<sup>1</sup> Dins: ECHEITA, G; AINSCOW, M. (2011): *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. [en línia]. Down España. [Consulta: 15 de març de 2013]. Disponible a: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf.>](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf.>)



aquell procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula.

Així doncs, tal i com exposa López (2010), l'escola inclusiva és aquella que educa a TOTS els nens i nenes, independentment de quines siguin les seves capacitats o condicions socials o culturals, dins d'un mateix sistema educatiu, que s'adapta a les característiques particulars de cada alumne. D'aquí es dedueix que la inclusió educativa es pot entendre com l'oposat a l'exclusió educativa, la qual, segons Echeita (2004), s'ha caracteritzat o bé per la impossibilitat d'accés a l'educació o bé per l'accés en condicions precàries o per molt poc temps.

Així doncs, segons López (2010), podem definir la filosofia de les escoles inclusives com aquella que considera a tots els membres de la comunitat educativa com pertanyents a la mateixa pel simple fet de ser persones.

Per a Echeita (2008), la inclusió educativa, però, no és només un sentiment de pertinença i benestar emocional i relacional al que es pot arribar des de la perifèria de l'acció educativa. La inclusió educativa ha d'entendre's com la preocupació per un aprenentatge i un rendiment escolar de qualitat i exigent amb les capacitats de cada alumne. Així mateix, la vida escolar en la que tots els alumnes han de sentir-se inclosos ha de transcorre a través d'activitats d'ensenyament i aprenentatge amb els seus iguals i no al marge d'ells.

Per tal d'entendre millor el concepte d'inclusió cal diferenciar-lo de la integració. Stainback, Stainback i Jackson; (1999) exposen alguns dels aspectes diferenciadors entre ambdós conceptes. En primer lloc afirmen que el concepte d'inclusió comunica amb major precisió i claredat el què fa falta: incloure a tots els nens i no només col·locar-los en classes normals. El concepte d'integració, en canvi, té per objectiu reintegrar algú, fet que suposa que prèviament ha estat exclòs. Per la seva banda López (2010) exposa que el procés d'integració educativa té com a objectiu reconvertir l'entorn educatiu com a centre que acull a persones amb necessitats educatives especials traslladant el model segregador, individualitzat i

rehabilitador al centre ordinari. Amb això vol dir que des d'aquesta perspectiva només es realitzen adaptacions per aquells alumnes considerats especials i no per els altres alumnes de l'escola. Més enllà d'això, el concepte d'educació inclusiva implica modificar l'estructura, el funcionament i la proposta pedagògica de les escoles ordinàries per tal de donar resposta a les necessitats educatives de tots i cadascun dels alumnes, independentment de les seves característiques individuals. Així doncs, des d'aquesta perspectiva, no només els alumnes que presenten necessitats educatives especials sinó tots els alumnes es beneficien d'un ensenyament adaptat a les seves necessitats.

“La inclusion tiene que ver con todos los niños y jóvenes; se centra en la presencia, la participación – que incluye también al profesorado y a los padres – y al éxito en términos de resultados valorados; implica combatir cualquier forma e exclusión; y se considera un proceso que nunca se da por acabado. Una escuela inclusiva es aquella que está en movimiento más que aquella que ha conseguido una meta. (Ainscow et al., 2006)”<sup>2</sup>

Així doncs, i parlant sobre el fet que l'educació inclusiva és un procés de canvi, tenint en compte el què exposa Echeita (2008), cal dir que aquest procés ha d'anar lligat a les polítiques sistèmiques, és a dir, ha d'afectar a tots els components del sistema educatiu: el currículum, la formació del professorat, la supervisió, la direcció escolar o el finançament.

## 2.2- L'escola inclusiva

Segons Pujolàs (2004), una educació inclusiva necessita una escola també inclusiva per tal de poder adquirir els quatre sabers de Jacques Delors: el saber, el saber fer, el saber ser i el saber conviure. Així doncs, una educació inclusiva té com objectiu que l'escola contribueixi a adquirir, fins al màxim de les possibilitats de cadascú, totes les habilitats tècniques i socials que són necessàries pels quatre sabers. Així, ajuntant tots els sabers

---

<sup>2</sup> Dins: GINÉ, C. (2009): “Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales”. Dins: Giné, C.; Duran, D.; Font, J. Miquel, E. (Coord.) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE de la UB, p.19.

s'assoleixen metes conjuntes a fi de transformar i millorar la societat. Es tracta d'enfocar l'educació cap a la creació de ciutadans amb una personalitat no només competent i hàbil sinó també autònoma i crítica.

Com proposen Stainback i Stainback (1999), en una escola inclusiva la unitat bàsica d'atenció és l'aula. Una aula inclusiva és aquella que valora la diversitat i creu que aquesta reforça la classe ja que ofereix oportunitats d'aprenentatge a tots els nens i nenes; és una aula que parteix de la filosofia que tots els infants poden aprendre a la vida d'escola i la comunitat.

Una aula inclusiva, segons Echeita i Ainscow (2010), ha de buscar la presència, la participació i l'èxit de tots els estudiants. La presència, el lloc on són educats els infants, va estretament lligat a la participació i a l'aprenentatge que aquest ofereix. Quan parlem de participació ens referim a la qualitat de les experiències que els nens i nenes viuen a l'escola i com aquesta incorpora els punts de vista dels alumnes, les seves veus i la seva valoració en relació al seu benestar personal i social.

Seguint amb les aportacions de Stainback i Stainback (1999), a l'aula inclusiva s'ajusta el currículum a les característiques i necessitats de l'infant sense pretendre que tots dominin el currículum escolar, sinó adaptant-lo a fi de satisfer les seves necessitats. Aquesta modificació pot suposar una adaptació o una ampliació. Si hi ha algun infant que necessita adaptacions curriculars o eines i tècniques especialitzades, són aquestes les que s'acosten a l'alumne i no és ell el que surt a cercar-les fora. És molt important determinar la manera com satisfer les necessitats educatives de l'infant a l'ambient natural de la classe.

En una aula inclusiva s'ha de potenciar les rets naturals de suport entre infants tant a nivell d'estudiants com a nivell de mestres, és a dir, s'ha de treballar de manera conjunta i cal buscar suport en la cooperació, el treball en equip, els equips d'ajuda i altres formes de cooperació. És important allunyar-se de les estructures individuals i competitives com a base del què succeeix a l'aula. Un altre aspecte important és el fet que les adaptacions de l'aula cal que es facin per tal d'afavorir a tots els infants i no només al que requereix l'ajuda concreta.

El mestre d'una aula inclusiva segons Echeita (2006), ha de ser conscient de la necessitat de treballar amb els seus alumnes des de la consciència de les seves intel·ligències múltiples ja que d'aquesta manera s'augmentarà la participació i en conseqüència, la inclusió dels infants. També, ha de ser conscient que els afectes, les emocions i els relacions juguen un paper molt important en l'adquisició d'aprenentatge.

Stainback i Stainback (1999) afirmen que el mestre inclusiu ha de dotar als infants de capacitats que els permetin donar suport i ajuda als seus companys si aquests la requereixen. Per tal d'aprofitar la diversitat de possibilitat d'aprenentatge i ensenyament és fonamental que tots els membres de la classe tinguin la capacitat per compartir i alhora per acceptar la responsabilitat de l'aprenentatge. Si s'aconsegueix dur a terme això, el mestre substitueix el seu paper com a font principal de suport, solucionador de problemes i divulgador d'informació per convertir-se en un promotor d'aprenentatge i de suport. El fet d'orientar als infants per tal que entenguin i aprofitin les seves diferències individuals també té un paper clau ja que l'infant desenvolupa la confiança en si mateix, el respecte mutu i el sentit de comunitat i de suport recíproc a l'aula. Per tal d'aconseguir-ho, cal dur a terme activitats que promoguin la comprensió de les diferències individuals i el valor de cada persona. Continuant amb el què esmenten Stainback i Stainback (1999), la creativitat i l'obertura de ment són dos aspectes claus pel bon funcionament d'una aula inclusiva. En una escola on no hi ha respostes simples i universals, la flexibilitat entesa com una acceptació del canvi i la disposició a canviar quan es creu necessari, és clau per afrontar els reptes.

La coordinadora de suport, tal i com esmenta Stainback i Stainback (1999) és una figura que pot permetre a l'escola inclusiva impulsar els esforços necessaris per educar a tots els infants. Aquesta, tal i com diu Ruttiman (1986), ha de ser una persona oberta, flexible, molt treballadora i ha d'estar disposada a admetre riscos i acceptar el fracàs per començar de nou. Aquesta figura ha de treballar conjuntament amb els altres membres de l'escola per tal de proporcionar rets naturals de suport així com també ha d'esdevenir un facilitador de recursos.

Per tal d'aconseguir que una aula sigui inclusiva cal eliminar aquelles barreres que impedeixen l'exercici efectiu de l'educació, sovint, creences i actituds que les persones tenen i que al moment d'interactuar amb les condicions personals, socials o culturals de determinats alumnes generen exclusió, marginació o fracàs escolar. Segons això que proposen Echeita i Ainscow (2010), també cal afegir que hi ha diferents guies que ens poden servir d'ajuda en aquest procés com l'*Index for Inclusión* de Booth i Ainscow (2004).

### 2.3- El mestre de suport

“Els suports han de ser per adaptar l'escola a l'alumne i no l'alumne al sistema”

(Muntaner, 2000)

Muntaner (2000), exposa que els suport neixen de la necessitat d'ajuda en la cerca d'alternatives didàctiques que permetin millorar l'aprenentatge dels infants amb necessitats educatives especials i que en potenciïn la seva participació activa a la dinàmica de l'aula. Així doncs, el suport té una funció preventiva ja que s'usa per tal de pal·liar les dificultats d'aprenentatge existents . Cal que aquests condueixin a una actuació didàctica centrada a adaptar els processos d'aprenentatge a les necessitats educatives dels alumnes, proposant una actuació docent basada en les capacitats i les competències i no en els dèficits, problemes i dificultats a fi d'aconseguir un aprenentatge de qualitat, sense excepcions.

Un dels suports que cal tenir en compte, sobretot a les aules on hi ha un infant amb necessitats educatives especials, és la figura del mestre de suport. Huguet (2006), delimita vuit tipus de suport que es poden dur a terme a l'aula amb dos mestres començant pel mestre que no es mou del costat de l'infant amb necessitats educatives especials i acabant per aquell que fa la classe.

Segons Cloquell et al., (2002), el mestre de suport és un element clau ja que a partir de les seves actituds i estratègies de treball pot potenciar i

propiciar un procés de canvi i de millora de tota l'escola. Aquest fet suposa evolucionar i anar des de respostes individuals, on el problema és únicament de l'alumne, fins a la introducció d'un treball cooperatiu amb els professors- tutors, de manera que es prioritzen els canvis en l'organització general del centre i en les estratègies curriculars per aconseguir la millora del procés educatiu.

Huguet (2009), ens exposa que el fet de treballar amb dos mestres a l'aula és una eina molt important per l'assoliment de la inclusió, la millora de la col·laboració i la millora i el canvi educatiu. Aquest mètode afavoreix la valoració de les dificultats que han experimentat els infants, la cerca d'alternatives viables, l'experimentació de noves possibilitats, el contrast entre allò planificat i allò que realment ha succeït. Tal i com diu 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.

Huguet (2009), ens diu que a nivell d'aula, realitzar el suport dins l'aula provoca canvis metodològics en aquesta així com també augmenta la interacció entre els dos mestres dins i fora l'aula. A nivell institucional, es potencia la coordinació, l'aprenentatge entre iguals, la innovació a les aules, la resolució de problemes i es crea més interacció i suport entre el professorat. Pel què fa el nivell escolar, aquest mètode afavoreix l'autoestima i l'aprenentatge en entorns ordinaris, el sentiment de pertinença dins un grup, el coneixement compartit per part del professorat i s'elimina la delegació en l'especialista per part del tutor o tutora.

Gordon i Julie (2001) proposen dins del context del sistema educatiu canadenc, canviar la terminologia als mestres de suport per anomenar-los Mestres de Mètodes i Recursos destacant així la importància que pren que aquests aconsellin, ajudin i col·laborin amb els Mestres tutors.

## 2.4- El sistema educatiu italià

Dins el sistema educatiu italià hi trobem l'educació obligatòria (*Scuola Elementare i Scuola Media*) i l'educació no obligatòria (*Scuola dell'Infanzia, Scuola Secondaria di Secondo Grado i università*).

La *Scuola dell'Infanzia*, acull els infants de tres a sis anys. Els nens poden accedir a tres tipologies de centres: els estatals, gestionats pel Ministeri d'Educació; els públics no estatals, els quals són competència de les Administracions Regionals, Provincials i d'altres Ministeris i els privats, dins els quals cal destacar la important presència de l'Església Catòlica. La finalitat de la *Scuola dell'Infanzia* és el desenvolupament afectiu, cognitiu i social, potenciant l'autonomia i la creativitat i procurant la igualtat d'oportunitats.

La educació obligatòria, que comença als sis anys i continua fins als catorze, comprèn cinc anys de *Scuola elementare* i tres anys de *Scuola Media*.

La *Scuola Elementare* acull a infants de sis a onze anys i està dividida en dos cicles, un bianual i un triennal. Al final dels cinc anys els alumnes han de superar els exàmens per tal de poder accedir a l'escola mitja. La *Scuola Media* acull als alumnes d'onze a catorze anys i està dividida en tres cursos. Les avaluacions s'expressen amb notes del mestre o amb lletres, sent la A el compliment total dels objectius, fins arribar a la E, la qual significa el no assoliment dels objectius establerts. Al final de la *Scuola Media* els alumnes han de passar un examen de certificat mig per accedir a l'ensenyament secundari superior.

L'ensenyança secundària superior està destinada a joves d'edats compreses entre els catorze i els dinou anys. Els estudis tenen una duració diversa segons la tipologia d'ensenyament a la qual es vulgui accedir. Les escoles d'ensenyança secundària superior es divideixen en les següents categories:

- Escoles d'orientació clàssica i científica: el *liceo classico* i el *liceo scientifico* preparen als alumnes per a la universitat o per altres formes d'ensenyament superior. La duració d'aquests estudis és de cinc anys, dividits en dos cicles, un bianual i un triennal. En aquestes escoles de tipologia clàssica s'hi troben l'institut de pedagogia, que

prepara als futurs mestres d'escola elemental, i l'escola de pedagogia, que prepara els mestres de la *Scuola dell'Infanzia*. Els dos estudis duren quatre anys.

- Escoles d'orientació artística: pertanyen a aquesta categoria el *Liceo Artistico* i l'*Istituti d'Arte*. La duració d'aquests estudis és de quatre i tres anys respectivament.
- Escoles d'orientació tècnica: existeixen nou tipologies diverses d'*Istituti Tecnici*, els quals tenen una duració de cinc anys.
- Escoles de formació professional: les quals es cursen al llarg de cinc anys dividits en un trienni de qualificació i en un bienni suplementari, al final del qual es pot accedir al cicle d'educació superior.

Al final de l'ensenyament secundari superior, els alumnes han d'aprovar l'examen de maduresa format per dos proves escrites i una d'oral. L'examen és específic per cada tipologia d'escola a la qual s'ha accedit. Un cop superada la prova ja es pot accedir a l'ensenyança superior universitària.

Per la seva banda, la integració escolar a Itàlia, tal i com esmenta De Anna (2010) comença als anys setanta amb l'inici del debat sobre l'exigència de construir una escola per tots, per aprendre i crear una escola com una comunitat educativa la qual ha d'interactuar amb la encara més ampla comunitat social. En aquests anys, les Associacions històriques sobre la discapacitat i les Associacions de familiars de persones amb discapacitat van començar a realitzar una forta pressió per tal d'aconseguir que els seus fills fossin educats en una escola de tots.

L'article de la llei 118 de 1971 que més directament es refereix a la integració escolar és el 28, el qual recull que l'ensenyament obligatori ha de desenvolupar-se a les classes normals de l'escola pública, a excepció dels casos en els quals els subjectes estiguin afectats per greus deficiències intel·lectuals o per disminucions físiques de tal magnitud que impedeixin o facin difícils l'aprenentatge i la inserció en les anteriorment citades classes comunes. (Cuomo, 1992). Aquest autor també clarifica que la inadequació de l'estructura escolar, la falta de preparació dels professors, la oposició de les famílies dels altres alumnes o qualsevol altre obstacle que



vingui de l'exterior no són motius vàlids per l'exclusió del discapacitat de l'escola comú deixant clar que l'única excepció admesa a aquesta norma és la impossibilitat d'aprendre i inserir-se per part de l'infant amb discapacitat.

Amb aquest marc de referència, al Parlament s'inicia un debat amb diverses propostes de canvi, sobretot pel què fa a l'eliminació de les classes diferencials i les classes especials així com també de les escoles especials. És Falcucci, el vicesecretari del Ministeri d'Educació qui al 1974 decideix crear un grup d'experts format per representants de les associacions i el professorat amb la finalitat de resoldre aquella problemàtica social i establir les fases d'actuació del procés d'integració a l'escola.

Així doncs, al 1975 s'inicien les primeres experimentacions tot i que fins al 1977 no s'inicia el procés d'abolició tant de les classes diferencials com de les escoles especials. Aquest canvi es deu a la creació de la Llei n.517 la qual, tal i com esmenta Dettori (2011) va suposar l'abolició de les escoles i aules especials. Aquesta recull que l'escola ha de posar en pràctica formes d'integració a favor dels alumnes amb handicaps amb el suport de mestres especialitzats. També esmenta que per tal d'assegurar la integració es comptarà amb la presència dels serveis sociopsicopedagògics i de formes particulars de suport dins del límit del pressupost tant de l'estat com de les entitats locals.

El grup de mestres s'ha de reunir cada dos mesos per tal de revisar el rendiment general de les activitats desenvolupades a fi de proposar els ajustos necessaris al programa didàctic. A més, aquesta llei també condueix a canvis pedagògics i metodològics com la introducció de la programació didàctica i l'avaluació d'aquesta o bé el canvi de vots per comentaris. Aquesta llei va ser l'encarregada d'afirmar el següent principi: cap estudiant ha de ser aïllat i exclòit dels processos de socialització i inclusió social que ofereix el medi escolar.

Al 1979, tal i com ens comenta Cuomo (1992), la Circular Ministerial defineix els principis fonamentals per l'èxit de la integració recollint que el procés d'integració es relaciona amb la peculiaritat de cada subjecte i no concedeix generalitzacions; que la responsabilitat de la integració ha de ser

assumida per tota la comunitat escolar i que les necessitats educatives de l'infant han de representar una altra condició per l'èxit de la integració.

La Sentència Constitucional del 1985 amb el seu article 215 afirma que el subjecte amb handicap no se l'ha de considerar irrecuperable. També afegeix que la socialització és un aprenentatge i que, en conseqüència, l'aïllament és negatiu per a la formació de la persona així que l'escolarització és la millor eina per assolir la inclusió. Per últim, afegeix que tothom té el dret de trobar a l'escola totes les ajudes que necessiti per poder desenvolupar al màxim llurs capacitats. L'article 250 de 1985 apunta que cal partir de la potencialitat del subjecte i de les seves necessitats educatives.

No obstant tot això esmentat anteriorment, no és fins al 1992 i amb l'aparició de la Llei 104 que es re-defineixen i es reordenen tots els aspectes relacionats amb les persones que tenen necessitats educatives especials. Així doncs, tal i com esmenta Dettori (2010), aquesta llei va suposar un gran avenç per l'assistència, la integració social i els drets de les persones amb necessitats educatives especials. Segons Cuomo (1992), la Llei 104 del 5 de febrer de 1992 "Llei marc per l'assistència, la integració social i els drets de les persones discapacitades" és la que uneix tot allò exposat en lleis i circulars fins al moment. És la llei encarregada d'exposar tots els aspectes relacionats amb l'atenció i la diversitat i els processos d'inclusió.

## **2.5- La metodologia educativa: "l'emozione di conoscere e il desiderio di esistere"**

L'apprendimento non è uno sparo di fusile, ma un volo di farfalla<sup>3</sup>.  
(Nicola Cuomo)

Segons el mateix Nicola Cuomo<sup>4</sup> els principis de "l'Emozione di conoscere e il desiderio di esistere" (l'emoció de conèixer i el desig d'existir) són els següents:

---

<sup>3</sup> Traducció: L'aprenentatge no és el tir d'un fusell sinó el vol d'una papallona. Consultat a la pàgina web: <http://rivistaemozione.scedu.unibo.it/>

<sup>4</sup> Consultat a la pàgina web: <http://rivistaemozione.scedu.unibo.it/>

- La globalitat; cal que l'infant no es centri només en un aspecte sense tenir relació o significat amb el context, amb les situacions. Per exemple, a la lectura i l'escriptura, el fet de treballar globalment té com a conseqüència didàctica ensenyar les paraules, les petites frases en comptes de la lletra.
- La significació; cal que tot activitat tingui un objectiu. No pot esdevenir la mateixa com una finalitat.
- La informació; cal que l'infant sempre estigui informat d'allò que farà i del perquè.
- El saber fer; cal incentivar la part positiva, començar els nous aprenentatges a partir de les competències que té l'infant.
- La multi accessibilitat; en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és important començar a partir de les habilitats que l'infant manifesti.
- Les ocasions; cal aprofitar les oportunitats no previstes que pot presentar una activitat ja que aquestes poden esdevenir més significatives.
- La multi medialitat; cal transmetre integrant els llenguatges, les paraules poden ser acompanyades d'imatges, les imatges poden ser acompanyades de paraules i els sons poden acompanyar les imatges.
- Les memòries múltiples; cal tenir en compte no només la memòria lògica ja que també existeixen la memòria afectiva, evocativa, emocional, la memòria que ens porta a imatges, situacions, circumstàncies, olors, sons, sabors, etc.
- El fer; tocar, moure's, anar, mirar, fer, enganxar, retallar, llençar, colpejar, agafar, escapar... són accions incloses al pla educatiu les quals es poden transformar en llegir, escriure, recordar.
- L'estil cognitiu original; cal recordar que tothom té una modalitat individual per aprendre. N'hi ha que aprenen si estan atents, quiets mentre que n'hi ha que per aprendre necessiten moviment, activació.
- L'aprenentatge dels processos; aprendre els processos significa percebre les estructures, adquirir competències profundes per poder transferir als diferents àmbits del coneixement.
- El plaer i l'emoció de conèixer; cal que els contextos d'aprenentatge determinin condicions de benestar. L'emoció de conèixer és la recompensa del desig de conèixer.

Cuomo (2005) afirma que, per tal d'aconseguir una intervenció pedagògica integrada i inclusiva, ens hem d'allunyar de les orientacions d'organització didàctica sumatòria-lineal i l'enginyeria de la didàctica i aproximar-nos a la pedagogia de la cooperació, de la descoberta i de la integració – inclusió. Aquesta pedagogia accepta la diversitat, té l'objectiu d'acceptar l'infant tal i com és i no com hom voldria que fos. És a dir, reconeix una presència, una identitat, amb les diversitats que la fan especial i única. El respecte a les diversitats, a la identitat, a l'originalitat de l'individu, a la cooperació, a l'ajuda mútua, a la qualitat de vida i a l'educació per la pau en són la base imprescindible.

Cuomo (2005) proposa que, per tal de treballar a partir d'aquesta orientació didàctica és fonamental disposar de professionals amb una mentalitat oberta al canvi, a la innovació; una mentalitat que actuï amb el plaer i el desig de saber. En qualsevol grup classe, independentment de si hi té presents infants amb necessitats educatives especials o no, cal afavorir i potenciar l'originalitat de cadascú i per fer-ho calen estratègies, codis, llenguatges i intervencions diverses.

Segons Imola (2010), la metodologia de "l'emoció de conèixer i el desig d'existir" ha estat feta, avaluada i verificada des de fa més de trenta anys. Al llarg d'aquests anys, el professor Nicola Cuomo i els seus col·laboradors, han desenvolupat diferents sistemes d'aplicació basats en els eixos teòrics de Lev Vygotsky<sup>5</sup> i Lurija, Max Werheimer<sup>6</sup> i Husserl<sup>7</sup>.

Imola (2010) ens exposa que aquest mètode té un estil d'intervenció que no ofereix l'aprenentatge en exercicis fragmentats sinó en activitats complexes i articulades, amb una forta capacitat emocional, en el sentit que dins d'aquestes entren en joc més conceptes, més competències, més capacitats a fi d'assolir més potencial. El camí del coneixement, les experiències, l'educació, els aprenentatges, la didàctica, etc., no són representats en un camí sumatori i lineal com el tir d'un fusell sinó que són contextualitzats, sistemàtics i complexes com el vol d'una papallona.

---

<sup>5</sup> Lev Vygotskij i Lurija: basant-se amb la zona del desenvolupament proper.

<sup>6</sup> Max Werheimer: teoria de la Gestalt, potenciament de les capacitats dels discapacitats.

<sup>7</sup> Husserl: teoria del desenvolupament de les capacitats i competències intencionades.

L'emoció de conèixer situa les experiències, els aprenentatges i les nocions en una relació psico-afectiva i no sumatòria, on el fet d'aprendre és essencialment una maduració qualitativa de l'experiència, encaminada a fer néixer l'emoció de conèixer i el desig d'existir juntament amb les competències necessàries per poder resoldre nous problemes i imprevists.

El mateix autor segueix tot dient que 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 es possible actuar sobre els objectes, sobre els altres i en i sobre el món; i de la capacitat d'actuació i de la voluntat de fer-ho. És indispensable crear les condicions necessàries per tal que els infants puguin assolir l'èxit ja que aquestes els seran la font de motivació. Les possibilitats de l'èxit es troben en aquells àmbits en els quals la persona amb dèficit demostra, encara que amb poques competències, el seu "saber fer".

En referència a la zona del desenvolupament potencial i el "saber fer", Cuomo (2005) comenta la necessitat d'eliminar frases com "perquè ho has fet?" o "No ho hauries d'haver fet!" substituint-les per explicacions i suggeriments que permetin superar el problema. L'intervenció educativa ha d'esdevenir l'ocasió per poder avaluar la possibilitat de fer-ho o no, amb l'ajuda de qui, de quina cosa. Cal eliminar el fet d'insistir en les activitats que l'infant no aconsegueix ja que sovint, la didàctica cau en una trampa molt perjudicial ja que 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.

Així doncs, les recerques que estan produint exposen que és molt més eficaç potenciar globalment la capacitat i les competències cognitives del infant, implicant-lo en les activitats que sap fer. D'aquesta manera, l'infant adquirirà una maduració cognitiva global i plàstica del cervell, de les seves funcions que, a la llarga l'ajudarà a construir una arquitectura mental més competent fet que li facilitarà l'aprenentatge, l'adquisició d'habilitats.

Segons el propi autor, Cuomo (2005), aquesta metodologia té com a base de la investigació el poder de les emocions en el desenvolupament cognitiu i

afectiu dels infants amb dèficits. És un mètode basat en l'àrea neurocientífica, la psicologia clínica i la pedagogia especial i malgrat que és molt rigorós, permet accions flexibles a fi de produir els ajustos necessaris per tal d'ajustar-lo a l'originalitat de cada infant. La intervenció educativa ha d'esdevenir un sistema d'acció – formació – recerca. Segons aquest mètode, cal canviar el fet de revisar i avaluar la intel·ligència des del punt de vista quantitatiu i en una dimensió on només hi ha una manifestació de la intel·ligència per un model qualitatiu el qual redirigeixi les formes d'ensenyar i aprendre barrejant-les amb el desig, l'emoció i el plaer d'existir.

Aquest mètode utilitza instruments de reconeixement, valoració, observació i intervenció. A continuació hi ha alguns dels paràmetres a revisar per avaluar si l'educació és activa i aquests s'analitzen en relació als contextos, a les situacions i a les activitats de quatre àmbits: l'escola, a casa, al treball i al temps lliure. Provocar per tal que sorgeixi la necessitat, el desig; fer de tal manera que sigui el nen qui s'aproximi als objectes; Sol·licitar i atendre a les preguntes, els rebutjos i les respostes; mostrar a l'infant objectes per tal d'encuriosir-lo, demanant-li que els miri, els toqui; tenir present que el contacte corporal fa sorgir emocions, determina plaer i és una potent ocasió per comunicar; fer de tal manera que els objectes no apareguin del no res sinó que es vegi d'on provenen; fer notar les diferències contextuals del moviment d'un ambient a un altre, anticipar els motius del canvi, omplir de finalitat el canvi; fer que els infants es toquin la cara, els cabells, el cos; fer notar les particularitats del cos mitjançant el tacte i la vista; escoltar atentament a l'infant i atendre a les seves respostes encoratjant-lo; fer treballar als infants amb diferents objectes; donar sempre una finalitat als esdeveniments: on anem, perquè, a fer tal cosa...; Col·locar els objectes de tal manera que tothom hi pugui accedir autònomament; ensenyar fent entrar a l'infant al procés, provocant-lo el desig i el plaer de conèixer; partir sempre del positiu, del seu "saber fer"; utilitzar les ocasions de la vida quotidiana com a oportunitats per aprendre, per socialitzar-se, per adquirir autonomia: el moment del bany, del vestir-se, del dinar, etc.

Potenciar la consciència de l'espai i el temps; la categorització, la seriació i la classificació; la coordinació ull – mà i la motricitat fina; el coneixement i

l'ús del diner, l'atenció, la memòria i l'observació i l'adquisició de les habilitats de lecto-escriptura i càlcul són, segons Imola (2010), els elements claus per dur a terme unes bones pràctiques. Aquestes han d'estar orientades a superar la discapacitat de la persona i a crear les condicions òptimes per una educació inclusiva i integral per tal de superar les dificultats d'aprenentatge i d'ensenyament a fi d'assolir una vida independent amb l'emoció de conèixer i el desig d'existir.

Aquesta metodologia, per tal de facilitar el desenvolupament de les capacitats cognitives i afectives proposa el "progetto amico". Aquest pretén millorar la qualitat de vida a través de les ocasions. Les pistes de treball aniran a la recerca de situacions placentes a partir de les quals promoure ocasions d'aprenentatge, socialització i autonomia en situacions de la vida quotidiana. L'amic serà l'educador i haurà de proporcionar amistat per tal de nodrir l'infant d'aquelles competències que afavoreixen o mantenen una amistat. La base de la relació serà el principi de sinceritat. L'amic és el que ensenya, el que ofereix la seva experiència per tal que l'alumne amb necessitats tingui més èxit en les relacions en primer lloc, i al món laboral, posteriorment.

En relació al camp de les emocions, segons el que ens exposa Cuomo (2007b), l'emoció de conèixer i el desig d'existir proposa experiències profundes i oportunitats per fer-les sorgir, evocar-les per poder-les aprofitar, per redescobrir-se com a éssers corporals, per descobrir com hom es mou, com els altres es mouen, per redescobrir que la pell sent, els dits agafen, el peu toca, la boca assaboreja, el cervell pensa i recorda, els pulmons respiren, la sang batega... Redescobrir que aquesta existència sensorial proposa i es relaciona amb els desitjos, els records, les pors, les alegries... En aquesta dimensió, en la qual els contextos, les situacions, les sensacions construeixen l'ambient i l'atmosfera de l'aprenentatge i de l'ensenyament, les dificultats d'ensenyament i aprenentatge poden tenir suport i ser superades, si el temps, l'espai, els objectes ens proposen records, viscuts a l'estat del benestar. Viatjar en el temps, trobar espais i objectes amb dignificats diversos, en contextos diversos, tot això condueix a explorar i descobrir el món.

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, o cercar de conèixer qualsevol cosa, pressuposa l'observar l'objecte del qual volem fer la coneixença, atribuint-li una força seductora, un secret, un misteri. Aquesta força seductora és el què ens activa vers aquell objecte, el secret es allò que volem i segurament, podrem revelar i el misteri es allò que quedarà per tal de mostrar-nos les limitacions de les relacions i, en conseqüència, del coneixement.

Així mateix, Cuomo (2007b) deixa clar que, en aquesta aventura del coneixement i del saber, no existeixen els camins planers, el no acceptar els errors.. però com qualsevol explorador, cal aprendre a voler viure els esforços, les derrotes, les lluites... ja que aquestes formen part de l'emoció de conèixer, donant-li el sabor, l'al·lucinació de l'aventura.

Segons Cuomo (2005), la carta esdevé un instrument de treball pel seu caràcter narratiu i afectiu amb l'objectiu de substituir una relació de caràcter formal entre les persones que participen a l'educació de l'infant. Aquesta és un document - memòria dels projectes educatius el qual permet avaluar i verificar-los. La carta dirigida als pares ofereix la possibilitat a aquests de reflexionar i al mateix temps els permet proporcionar als educadors, mestres, terapeutes, metges i altres professionals relacionats amb l'educació de l'infant, la història dels projectes del seu fill.

Un dels projectes que més èxit ha tingut treballant amb aquesta metodologia és la màquina del temps. Aquesta, tal i com ens diu Cuomo (2007a), desperta als infants el sentiment de la sorpresa, la qual capta l'atenció i la concentració de qui la genera. El segueix una memorització neuropsicològica i afectiva. Un cop memoritzat un event es passa a l'episodi i d'aquest, es pot passar a un context més ampli. Així doncs, d'un personatge qualsevol es passa a l'estudi del context històric o geogràfic en el qual aquest està inserit. La 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. Cal matisar que més endavant s'explica la



vivència del projecte de naixement de la màquina del temps a l'escola Villa Gaia.

""L'Emozione di conoscere e il desiderio di esistere" per sobre de les explicacions, necessita contextos on recordar i viure, sensacions mes o menys placentes a les quals referir-se i pors i camins fatigosos".

(Cuomo, 2007b)

## 3. Mètode

### 3.1- Objectius

Per dur a terme la investigació, en primer lloc ens vam plantejar sobre quins aspectes volíem aprofundir, volíem conèixer més i d'aquí ens van sorgir els nostres objectius, els quals es defineixen a continuació:

- 1- Conèixer i descriure els elements del sistema educatiu italià que faciliten l'atenció a la diversitat i els processos d'inclusió.
  
- 2- Descriure i analitzar
  - a. L'organització de l'escola de Villa Gaia.
  
  - b. Les metodologies de "l'emoció de conèixer i el desig d'existir" a l'escola Villa Gaia: "el projecte del pintor que va perdre la inspiració".
  
  - c. Com l'emoció de conèixer i el desig d'existir afavoreix la presència, la participació i el progrés dels infants d'una aula.

### 3.2- Enfocament metodològic

Aquesta investigació té un enfocament qualitatiu, el qual, segons Strauss i Corbin (1990a) s'entén com qualsevol tipus d'investigació que produeix resultats als quals no s'ha arribat amb procediments estadístics o qualsevol altre tipus de quantificació. Pot referir-se a investigacions al voltant de la vida de les persones, històries, comportaments i també al funcionament organitzatiu, moviments socials o relacions i interaccions. Precisament, al llarg d'aquest treball es vol investigar al voltant d'una metodologia educativa concreta englobant-hi tot el què hi està implicat.

Pérez (1994) ens exposa que els investigadors qualitatius han de centrar la seva atenció en descripcions detallades de situacions, persones, interaccions i comportaments que són observables, incorporant la veu dels

participants, les seves experiències, actituds, pensaments i reflexions tal i com són expressades per ells mateixos. Per tal de descriure i analitzar sobre "l'emoció de conèixer i el desig d'existir", ens hem centrat en descriure en profunditat la metodologia educativa detallant les observacions dutes a terme i les veus de tots els agents implicats.

Tal i com ens esmenta Bisquerra (2004), l'investigador ha de participar a la investigació i n'és el principal instrument d'extracció d'informació, a través de l'observació participant intensiva, les entrevistes en profunditat i el registre de tot allò que succeeix fent ús de les notes de camp i la recollida d'evidències documentals. Així doncs, aquest document centra tota la seva importància en la informació recollida durant els dos mesos i mig d'estada a l'escola. La participació diària ens ha permès realitzar una recollida acurada de tot el què ha succeït a l'aula.

Strauss i Corbin (1990b) exposen que els tres components més importants de la investigació qualitativa són les dades – les fonts més comunes de les quals són l'entrevista i l'observació; els procediments interpretatius d'aquestes dades per arribar a extreure resultats; i, per últim, els informes escrits o verbals. En aquest document, les principals fonts de les quals s'extreu la informació són l'anàlisi de dades dels documents propis del centre; les diferents observacions realitzades fruit de la participació diària a l'aula gràcies a la realització de les pràctiques III del Grau en Mestre d'Educació Primària; i les dades extretes de les diferents entrevistes realitzades. Mitjançant la interpretació de totes aquestes dades, s'arriben als resultats plantejats als objectius, els quals es redacten per escrit.

En aquesta investigació educativa m'acullo al paradigma interpretatiu, el qual, segons Martínez i Martínez (2007), pretén comprendre i interpretar i té una estreta interrelació amb el subjecte analitzat ja que busca comprendre el què succeeix en un o diferents contextos humans, és a dir, descobrir la vida d'un determinat col·lectiu. Durant la investigació, hi ha hagut una estreta relació amb tots els membres que formen part del centre a fi de conèixer la vida educativa del centre el qual es regeix a una determinada metodologia amb tot el què aquesta inclou.

Un dels mètodes d'abordatge en la meua recerca educativa és la investigació etnogràfica la qual, segons Bisquerra (2004), és el mètode més conegut i utilitzat en la investigació educativa per tal d'analitzar i descriure des d'una perspectiva participativa la pràctica docent. Tal i com es veurà reflectit al llarg del document i com ja hem expressat anteriorment, aquesta investigació ha extret totes les seves dades des de la participació en primera persona a la vida diària de l'escola. Rodríguez *et al.* (1996) afirmen que és un mètode d'investigació a través del qual s'aprèn l'estil de vida d'una unitat social concreta. Precisament aquest és el nostre objectiu, conèixer la vida d'un centre que desenvolupa una metodologia educativa concreta i dels agents educatius que hi participen.

Rodríguez *et al.* (1996) exposen dos requisits que ha de tenir una bona etnografia educativa. El primer és la importància de l'observació directe independentment de quin sigui l'instrument utilitzat per la recollida, pel registre. El segon requisit que ens exposen és que l'etnògraf ha de passar temps a l'escenari per tal de poder observar el què succeeix en repetides ocasions. En aquesta investigació s'han tingut en compte aquests dos elements, i s'ha realitzat una recollida de dades des de la participació en l'acció educativa mitjançant el diari de camp i diferents suports tecnològics com són les fotografies i els vídeos.

Aquesta investigació és un estudi de cas. Segons Quintanal, García *et al.* (2012), un estudi d'un cas pretén comprendre en profunditat una realitat social o educativa – individu, grup, institució-, destacant aquells aspectes més significatius. En aquesta investigació, hem realitzat un estudi de cas a nivell de centre i de la metodologia educativa i els agents implicats en aquesta.

Bisquerra (2004) ens comenta que, un dels avantatges de la utilització de l'estudi de cas, és el fet que és una estratègia molt útil per investigacions a petita escala, les quals tenen un marc limitat de temps, espai i recursos. Aquest és un dels motius pels quals hem escollit dur a terme la investigació fent ús de l'estudi de cas ja que el temps per investigar en relació als objectius plantejats era força limitat.

L'estudi instrumental de casos es proposa, tal i com diu Bisquerra (2004) analitzar per obtenir una major claredat sobre un tema o un aspecte teòric. El cas és un instrument per tal d'aconseguir altres fins i es dona quan l'investigador selecciona un cas perquè busca un objectiu més enllà del mateix, per exemple, il·lustrar un problema, una temàtica o un argument.

### **3.3- Instruments de recerca**

Els instruments utilitzats per extreure la informació necessària per dur a terme aquest treball han estat estructurats en base als objectius, del més general al més concret. Val a dir que per tal d'escollir els instruments més adients, hem distingit, en primer lloc qui posseeix la informació clau i, en segon lloc, quina és la tècnica de recollida de dades que ens podia proporcionar més informació.

Segons Massot, Dorio i Sabariego (2004) en la investigació qualitativa la informació es recull utilitzant diferents tècniques de manera alternativa i complementària. Aquestes autores ens exposen que hi ha tècniques interactives, les quals permeten obtenir informació de primera mà; i les tècniques indirectes que no suposen l'estada de l'investigador a l'escenari sinó que agrupen la lectura de documents escrits.

En la nostra investigació hem fet ús tant de tècniques directes com indirectes ja que les dades han estat recollides a partir de l'anàlisi de documents, l'observació participant i les entrevistes qualitatives semi-estructurades.

L'anàlisi documental és, segons Bisquerra (2004), una activitat sistemàtica i planificada que consisteix en examinar documents ja escrits a través dels quals és possible captar informació valuosa a la qual possiblement no si pugui accedir mitjançant altres mitjans. Així doncs, per tal d'assolir el primer objectiu i descriure els elements del sistema educatiu italià que faciliten l'atenció a la diversitat i els processos d'inclusió, hem realitzat un anàlisi acurat de documents en relació a les lleis del sistema educatiu italià i la seva història així com també de la documentació de centre.

Per tal de descriure i analitzar l'organització de l'escola Villa Gaia, la metodologia de "l'emoció de conèixer i el desig d'existir" i com aquesta afavoreix la presència, la participació i el progrés dels infants d'una aula, també hem dut a terme un anàlisi de les dades documentals en referència al centre i a la metodologia en concret. Aquest anàlisi ens ha permès extreure informació rellevant per a la investigació.

Paral·lelament, també hem realitzat observacions tant a nivell d'escola i d'aula com a nivell de mestres, infants i materials i recursos. Aquesta ha estat una observació panoràmica – participant, la qual tal i com esmenta Ruiz (2009), és una observació etnogràfica en la que l'investigador selecciona un grup humà i es dedica a observar-lo detingudament, vivint com un individu més del grup. Per tal de dur a terme una observació participant Bisquerra (2004) ens exposa la importància que pren la forma d'enregistrar la informació.

També hem realitzat observacions lliures, les quals hem registrat mitjançant l'ús del diari i les notes de camp, i observacions més dirigides basant-nos en els aspectes que apareixen tant a l'índex de la inclusió de Booth i Ainscow (2004) com en el document del Departament d'Educació, la Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives de Duran, Giné i Marchesi (2010). Aquestes observacions més dirigides, ens han servit per analitzar el grau d'inclusivitat de les pràctiques dutes a terme en aquesta escola. Totes aquestes observacions ens han estat de gran importància per recollir les veus dels infants.

Les notes de camp són, segons Massot, Dorio i Sabariego (2004), el registre d'observació narrativa més utilitzat en l'observació participant. Aquestes, consisteixen en una descripció-narració dels fets transcorreguts en una situació natural. Aquesta tècnica de recollida de les observacions ha estat la que hem utilitzat al llarg de la nostra estada a l'escola per tal d'enregistrar tots aquells aspectes que han anat succeint al dia a dia a l'aula. A més, però, també hem fet ús del diari, el qual, segons les mateixes autores, és un sistema de registre de la situació natural que recull la visió de la realitat des de la perspectiva de l'observador. Nosaltres, a més de descriure la situació, en diversos moments, també hem anotat les pròpies interpretacions de les mateixes.

A més de l'anàlisi documental i les observacions, per tal d'assolir aquest segon objectiu, també hem fet ús de l'entrevista, més concretament, de l'entrevista semi-estructurada. Aquestes, segons Massot, Dorio i Sabariego (2004) són aquelles que parteixen d'un guió que determina prèviament quina és la informació rellevant que es necessita obtenir. Les preguntes s'elaboren de forma oberta fet que permet obtenir una informació més rica en detalls. També ens exposen la importància que pren l'investigador, ja que aquest ha de mantenir una actitud d'escola activa per tal de no perdre's ocasions que li permetin avançar en la investigació.

Nosaltres, per tal de dur a terme les entrevistes, les hem planificat prèviament i les hem realitzat quan el grau de coneixença ja ha estat bastant elevat ja que hem cregut que d'aquesta manera augmentava la comoditat de l'entrevistat al mateix moment que ho feia la sinceritat de les respostes.

Per dur-les a terme ens hem traslladat a la petita sala de mestres ja que aquest ens ha estat el lloc més còmode. Per tal que aquestes fossin el més agradable possible pels entrevistats, les hem enregistrat i després les hem transcrit. D'aquesta manera, hem pogut intervenir molt més al llarg de l'entrevista fet que ens ha portat a tractar altres temes que no estaven previstos inicialment. Concretament, hem dut a terme diverses entrevistes amb la coordinadora pedagògica del centre així com també hem entrevistat a la mestra de suport i a les dues mestres de l'aula, respectivament.

Tant les entrevistes com l'anàlisi de documents ens han permès complementar la informació extreta mitjançant les observacions a fi d'assolir els objectius plantejats en aquesta investigació.

## 4. Resultats

Per tal de redactar els resultats ens hem centrat en els objectius plantejats a la investigació fet que ens ha portat a estructurar aquest apartat de la següent manera:

- 3- Els elements del sistema educatiu italià que faciliten l'atenció a la diversitat i els processos d'inclusió
- 4- L'organització de l'escola Villa Gaia
- 5- Les metodologies de l'emoció de conèixer i el desig d'existir a l'escola Villa Gaia: el projecte del pintor que va perdre la inspiració.

Així doncs, en primer lloc hem exposat els aspectes més rellevants de les lleis en relació a la inclusió educativa. Després, ens hem centrat en dur a terme una descripció acurada del centre i dels seus elements més organitzatius, centrant l'atenció en la coordinadora pedagògica i la mestra de suport, els dos elements més rellevants del centre. Finalment, hem explicat al detall la posada en pràctica d'un projecte tot descrivint allò que hem observat, les veus dels infants, allò que hem llegit als documents i allò que ens han aportat les mestres a les entrevistes.



## 4.1- Els elements del sistema educatiu italià que faciliten l'atenció a la diversitat i els processos d'inclusió

La presència de tots els alumnes a les aules ordinàries, a Itàlia, està garantida per llei des del 1977 amb l'aparició de la Llei n.517, la qual suposa l'abolició de les escoles especials. Aquesta, també obliga a les escoles a exercitar formes d'integració comptant amb el suport de mestres especialitzats. Per tant, des de 1977 tots els nens i nenes, independentment de quines siguin les seves característiques individuals, estan escolaritzats a l'escola ordinària fet que, tal i com esmenta la coordinadora pedagògica del centre, va suposar un canvi de mentalitat i de metodologia didàctica que any a any, i experiència rere experiència, cal anar millorant. És cert, tal i com s'esmenta al marc teòric referencial del sistema educatiu italià, que abans d'aquesta data ja es varen anar produint canvis a favor de la inclusió, però no es fins a l'aparició d'aquesta llei quan es marca un abans i un després.

Al 1992 però, es crea la Llei n. 104, la qual es titulada "Llei marc per l'assistència, la integració social i els drets de les persones discapacitades." Aquesta llei, doncs, va suposar la plena participació de tot l'alumnat a l'escola ordinària, així com també va determinar certs aspectes per tal de garantir-ne la seva participació i el seu èxit.

Així doncs, aquesta llei, en el seu **article 1** garanteix el ple respecte a la dignitat humana i als drets de llibertat i autonomia de la persona amb handicap i en promou la plena integració a la família, l'escola, el treball i la societat així com la seva participació a la vida col·lectiva. Persegueix la recuperació funcional i social de la persona afectada de discapacitat física, psíquica i sensorial i assegura els serveis i les prestacions per la prevenció, la cura i la rehabilitació d'aquestes.

L'**Article 5** esmenta els principis generals pels drets de les persones amb handicap tot garantint la intervenció dels serveis terapèutics i de rehabilitació per tal d'assolir la plena integració a la societat, assegurant a les famílies un informe de caràcter sanitari i social, garantint el suport psicològic i psicopedagògic a l'infant i a la seva família i reclamant un treball conjunt de tots els components de la societat com la família, l'escola, el

món laboral, les entitats locals, els serveis sanitaris, etc. per tal d'aconseguir la unitat en relació al concepte d'inclusió. I finalment, construeix una nova imatge de l'infant amb handicap fent-lo esdevenir un membre actiu de la societat.

Per la seva banda, a l'**article 8** es recullen alguns dels aspectes claus per tal d'aconseguir aquesta integració social. Aquest, garanteix les intervencions de caràcter socio-psicopedagògic, d'assistència social i sanitària a domicili i dels serveis que li puguin esdevenir una ajuda; la intervenció directe per tal d'assegurar l'accés als edificis públics i privats eliminant les barreres físiques i arquitectòniques i, finalment, garanteix l'organització d'activitats extraescolars per integrar i estendre l'activitat educativa en coherència amb les accions dutes a terme a l'escola.

**L'article 12**, titulat "dret a l'educació i a l'ensenyament", garanteix el dret de l'infant de 0 a 3 anys a l'educació a l'escola ordinària. Esmenta que la integració escolar té per objectiu el desenvolupament de les potencialitats de l'infant amb handicap a l'aprenentatge, la comunicació, les relacions i la socialització. Estableix la Diagnosi Funzionale<sup>8</sup>, el PDF, Profilo Dinamico Funzionale<sup>9</sup> i el PEI, Piano Educativo Individualizzato<sup>10</sup>; com a adaptacions obligatòries dels infants amb handicap.

**L'article 13** ens parla d'integració escolàstica, i garanteix la coordinació dels serveis escolars amb els serveis sanitaris, socials, culturals, recreatius, esportius i amb altres activitats del territori; acords encaminats a la predisposició, l'actuació i la verificació conjunta de projectes educatius. Es garanteix el treball per l'autonomia i la comunicació personal dels infants amb handicap físic o sensorial mitjançant la realització d'activitats de suport recolzades amb l'assignació de mestres especialitzats. Es garanteix la presència de mestres de suport dins l'aula, els quals assumeixen la co-titularitat de la classe a la qual treballen, participant a la programació educativa i didàctica així com també a l'elaboració i revisió de les activitats

---

<sup>8</sup> Diagnòstic funcional: descripció detallada de l'estat psico-físic de l'alumne. Els resultats dels elements psicosocials i mèdics, més enllà d'identificar la tipologia i el grau de discapacitat, descriuen les potencialitats funcionals de l'infant, les necessitats que presenta i les prestacions professionals i materials que necessita pel seu desenvolupament.

<sup>9</sup> Perfil dinàmic-funcional: és un document creat per l'ASL (la unitat sanitària local) i els mestres en el qual s'especifica el desenvolupament psicològic i físic de l'alumne a l'escola.

<sup>10</sup> Pla Educatiu Individualitzat: és el programa que l'alumne ha de rebre i s'ha de revisar anualment.

d'aula. Així doncs, es garanteix la presència de professors que donin suport a tots els infants de l'aula.

**L'article 14** garanteix la continuïtat educativa entre els diversos graus d'escola impulsant l'obligatorietat de reunions entre els diferents membres que conviuen amb l'infant amb handicap així com també es defineixen les modalitats de formació del personal especialitzat.

Per últim, **l'article 15**, dóna indicacions sobre la constitució i l'objectiu dels Grups de Treball per la integració escolar. D'aquests diu que han d'estar formats per un inspector mèdic, un expert de l'escola, dos experts designats per les entitats locals, dos experts designats per les Unitats Sanitàries Locals (USL) i tres experts designats per les associacions de persones discapacitades. Aquest grup ha d'assessorar i fer propostes al Delegat d'Educació, assessorar a les escoles i col·laborar amb les entitats locals i les USL per tal de vetllar per la implantació i l'actuació dels plans educatius individualitzats així com també per qualsevol altre activitat inherent a la integració dels alumnes amb necessitats d'aprenentatge.

Pel que fa a la presència, la coordinadora pedagògica ens comenta que l'accés a l'escola per als infants residents del poble és per ordre d'arribada de la demanda mentre que pels infants no residents és a disponibilitat de places.

Per altra banda, durant l'estada a l'escola, hem pogut observar la presència d'infants de característiques individuals molt diverses. Les particularitats més significatives han estat dos infants amb necessitats educatives especials, un dels quals presenta un retard mental lleu mentre que l'altre presenta un trastorn evolutiu específic del llenguatge receptiu i quatre infants de la casa família, un centre d'acollida d'infants amb risc.

A la Jornada d'extensió universitària realitzada a la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic titulada "Repensant les pràctiques educatives. Crònica d'experiències al centre d'Itàlia" la Mestre d'Educació Especial i formadora a la Universitat de Florència, Mariana Piccioli, ens va informar sobre la presència de dues noves lleis. La primera, es titula "Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità". Aquesta, estableix el context com a un nou recurs per a

l'educació inclusiva, remarcant la importància que l'escola sigui inclusiva en tots els nivells, des de la dona de la neteja fins al president de l'escola. La segona, en canvi, és una normativa que ha sortit ara al març d'aquest mateix any, la qual s'anomena BES (Bisogni Educativi Speciali)<sup>11</sup>. Aquesta, específica que l'escola ha de fer un Pla Didàctic Personalitzat a totes aquelles persones que presentin discapacitats; trastorns específics de l'aprenentatge com ara dislèxia o TDAH; i a aquells que estiguin en desavantatge socio-cultural com ara infants que no parlin l'idioma, que estiguin a càrrec dels serveis socials o que presentin dificultats d'aprenentatge no reconegudes.

## 4.2- L'organització de l'escola Villa Gaia

L'escola parroquial Villa Gaia obre les seves portes el primer dia de setembre i les tanca el trenta de juny de l'any següent, així doncs, el curs escolar dura nou mesos. Aquesta atén infants de dos fins a sis anys. L'horari és intensiu i va des de les 7.30 del matí a les 4 del migdia, en dies laborables, és a dir, de dilluns a divendres. El dissabte, a diferència de moltes escoles italianes, aquesta escola roman tancada.

L'escola de la infància Villa Gaia és un centre que neix tal i com esmenta el POF (Piano Offerta Formativa), que és el document de centre, per dur a terme una educació integral amb infants de tres a sis anys d'edat i es considera un lloc ideal i significatiu per desenvolupar les facultats d'aprenentatge dels infants i per viure social i gloriosament la vida en comunitat. L'educació religiosa, afectiva, moral i social; l'educació lingüística i intel·lectual; l'educació al ritme i al so; l'educació psicomotora i l'educació logicomatemàtica així com també el joc i l'activitat constructiva amb lliure expressió pictòrica i plàstica són els trets identificatius d'aquesta escola.

L'escola està formada per quatre aules, una per cada grup d'infants. També compta amb dues sales dormitori, una per als infants de tres i quatre anys i una per als infants de dos anys, aquesta segona sala està situada a la mateixa classe dels infants de dos anys, la qual està ubicada en una ala de

---

<sup>11</sup> Traducció: Necessitats Educatives Especials

l'edifici juntament amb el despatx de la directora; al costat de l'entrada. Els nens de cinc anys, en canvi, dormen a la seva pròpia aula.

Les aules de tres, quatre i cinc anys estan unides per un passadís que porta a la sala principal on hi ha la televisió, la màquina del temps, diverses taules per realitzar activitats, armaris plens de materials i tot de produccions realitzades pels propis nens i nenes. Els materials i recursos que hi ha en aquest espai estan estructurats de tal manera que tots els infants hi poden accedir lliurement. En aquest mateix espai hi ha una petita zona aïllada, la qual l'utilitzen com a sala de mestres, en aquesta hi ha una taula gran, la fotocopiadora i un lavabo.

Hi ha cuina pròpia i menjador per tal que els infants puguin dinar a l'escola. En aquella mateixa zona també hi ha una petita sala que s'anomena el laboratori. És un espai amb diversos materials per tal que els infants puguin realitzar tot tipus d'activitats.

L'escola parroquial de la infància Villa Gaia, tal i com esmenta el seu organigrama, està formada pels següents membres:

President

Administratiu

Coordinadora pedagògica

Directora

8 mestres

1 mestra de suport

96 alumnes dividits de la següent manera:

- 20 infants a l'aula de 2 anys a l'aula primavera amb 2 mestres
- 22 infants a l'aula de 3 anys a l'aula petita amb 2 mestres
- 27 infants a l'aula de 4 anys a l'aula mitjana amb 2 mestres
- 27 infants a l'aula de 5 anys a l'aula gran amb 2 mestres

2 cuineres

2 auxiliars

Fins ara, hem realitzat un breu repàs general de l'escola Villa Gaia mostrant totes aquelles característiques més visibles. Ara, en canvi, ens centrarem més en descriure i analitzar l'organització d'aquesta escola, que forma part del segon objectiu d'aquest treball.

Pel què fa a l'organització d'aquest centre cal destacar-ne la seva vinculació a la metodologia de l'emoció de conèixer i el desig d'existir fet que els porta a treballar mitjançant la realització de projectes. Cada any, i per cada aula, es crea un projecte nou partint dels interessos dels infants. Aquest els és presentat a partir d'un gran esdeveniment on sempre hi intervé un personatge el qual apareix o bé del propi carrer o bé de la màquina del temps, la qual, en aquesta escola, va néixer a partir del projecte del científic.

Aquest projecte de la màquina del temps es va realitzar ara fa cinc anys i tot va començar quan un dia, com a eix motivador i emocionant, els nens i nenes estaven al parc del costat de l'escola i de les muntanyes rodolant va aparèixer un home vestit de científic del passat. La policia del poble el volia arrestar perquè era un home molt antic, d'una altra època. Aquest científic, però, va explicar als infants que estava construint una màquina del temps quan de sobte havia aparegut allà però que ara s'havia trobat sense màquina per poder tornar a la seva vida i els hi va demanar si el podien ajudar a construir una màquina del temps per tal que pogués retornar a la seva vida, amb la seva família i la seva feina.

Els nens i nenes van respondre ràpidament que sí, impactats per tot allò que els acabava de succeir i de seguida, es van posar a pensar i buscar estratègies per aprendre tot allò necessari, amb l'ajuda de les mestres, per crear aquesta màquina del temps. Mentrestant la construïen, el científic es quedaria a dormir a l'església, que està situada al costat de l'escola per tal que no l'arrestessin. El fet de construir una màquina del temps els va conduir a estudiar el temps i per tant, les unitats de mesura d'aquest, com els segons, els minuts, les hores, els dies, etc., així com també el pas d'aquest endavant i enrere, treballant el futur i el passat. Les formes geomètriques va ser un altre pilar d'estudi que van haver d'estudiar per tal de dur a terme la creació de la màquina del temps. Un cop van haver investigat sobre aquests aspectes, els nens i nenes es van dividir per grups

i cadascun d'ells va participar en la creació de la maqueta de la màquina, el disseny dels colors i els materials per crear-la. També va ser de gran importància el recolzament que van obtenir de les famílies ja que d'aquesta manera van aconseguir crear una màquina espectacular amb llums, clàxon i una sortida de fum.<sup>12</sup>

Un cop aquesta va estar creada, van preparar una festa per tal de mostrar-la al científic. Com ja hem comentat anteriorment, en aquesta escola, els nens i nenes tenen tot el material a l'abast i la majoria d'ells, aquest dia és va disfressar perquè per ells era un moment molt especial i volien gaudir-lo al màxim. Així doncs, van mostrar la màquina al científic, el qual després d'agrair tot el que havien fet per ell, va pujar-hi i va desaparèixer. Al cap de pocs dies, de la màquina del temps va sortir una carta que havia enviat el científic explicant als nens i nenes que ja s'havia retrobat amb la seva vida i que continuava creant la seva màquina. A més, aquell mateix any, també van sortir unes àvies que representava que el científic enviava del passat les quals van ensenyar als nens a nens a fer pasta plena, concretament "capelleti". D'aquesta manera, van treballar la motricitat fina divertint-se i sense desvincular-se del projecte anterior. També, van aprofitar per estudiar el passat tot investigant al voltant de com estaven estructurades les ciutats antigament, les costums que tenia la gent, la vestimenta, fent participar als avis i àvies dels infants a l'escola.

L'any següent, el científic va tornar a l'escola amb la màquina del temps i els hi va explicar que havia viatjat al futur. Com que els nens i nenes ja havien estudiat el temps, ja sabien què volia dir el futur. En aquest moment, es va obrir un altre petit projecte que girava entorn el valor de la diferència ja que el científic va aparèixer vestit de negre i els hi va explicar la importància de ser diferents tot justificant que el futur tot era igual i era realment molt avorrit. També, es va aprofitar per introduir la temàtica de respecte vers el medi ambient ja que aquest els hi va explicar el grau de contaminació que hi havia en el futur. Després d'explicar-els-hi tot això, va agrair als infants el seu esforç i la seva ajuda i va tornar a pujar a la màquina del temps per viatjar cap al passat i retrobar-se altre cop amb la seva vida.

---

<sup>12</sup> Veure fotografia Annex 3 (p. 18)

Per tal de donar suport a aquesta línia de centre, un projecte de la qual, s'explica en detall més endavant, dues de les figures clau dins de l'escola són la coordinadora pedagògica i la mestra de suport. Les seves funcions dins del centre és una de les particularitats més importants de l'escola Villa Gaia. Parlant de la figura de la coordinadora pedagògica, creiem que és d'important interès per aquest treball remarcar d'on va sorgir la creació d'aquesta figura.

L'Anita, l'actual coordinadora pedagògica, va entrar a l'escola fa deu anys com a mestra de suport d'una alumna que presentava necessitats educatives especials. Un cop al centre, va veure que la llei no es complia perquè ella només treballava amb aquesta alumna i fora de l'aula. Un dia va portar un advocat a l'escola i els hi va explicar al grup de mestres les lleis que hi havia de tal manera que l'Anita va poder començar a treballar dins l'aula però en un racó a part. Ella, que havia estudiat amb en Nicola Cuomo, sobre el fet de treballar emocionant als infants, va començar a fer petits projectes en el seu racó de l'aula.

L'any següent va tenir l'oportunitat d'entrar a l'aula com a mestra perquè una companya s'havia quedat embarassada. Allà va ser on va crear el seu primer projecte i malgrat no va ser com ella s'esperava, els nens i nenes i els mateixos familiars d'aquests, van quedar entusiasmats amb la manera de treballar d'aquesta mestra. A final d'aquell mateix curs, i en vistes de l'èxit que havia generat la posada en pràctica d'aquesta metodologia, des de la direcció de l'escola se li va proposar esdevenir la coordinadora pedagògica, una nova figura dins l'escola i ella va acceptar.

La coordinadora pedagògica tal i com esmenta el document de centre, el POF, és la figura encarregada de coordinar el treball entre l'equip de mestres, de crear i supervisar els projectes realitzats a l'escola, de proporcionar ocasions de formació tant a les mestres com a les famílies, de col·laborar amb el territori i amb els altres agents educatius, de coordinar la relació escola - família i de presidir totes les reunions de pares i de mestres.

En aquest sentit la coordinadora pedagògica ens explica que "al principi de l'any comunico els projectes que les mestres desenvoluparan a les seves classes, els quals neixen fruit de la confrontació entre les mestres i jo, i a



vegades si no aconseguim posar-nos d'acord tota la responsabilitat de decidir cau sobre la meua persona. També superviso, gestiono i organitzo les experiències fortes, els inicis dels projectes sobretot en aquelles ocasions en les quals es necessari que tot estigui estudiat al detall.

Em trobo mensualment amb les mestres per decidir les activitats que cal desenvolupar. Coordino les trobades mensuals del grup de docents en les quals es parla de com continuar treballant sobre el projecte, es decideixen con organitzar les diverses iniciatives i es fan reflexions educatives.

Formo part de la taula educativa promoguda per l'administració de l'ajuntament en la qual hi son presents tots els representants de les associacions educatives del poble. Participo a diversos cursos de formació promoguts per la coordinació provincial de les escoles de la FISM (Federació Internacional d'Escoles Maternes). Realitzo la documentació per l'escola i per totes les sessions. Superviso la documentació final de totes les sessions i organitzo les festes i les iniciatives que l'escola proposa<sup>13</sup>.

Així doncs, la coordinadora del centre és la figura de l'equip docent que està present en les diverses iniciatives orientades a millorar i progressar cap a una escola més inclusiva. Les mestres del centre coincideixen en la importància d'aquesta figura en el desenvolupament dels projectes per la seva capacitat creativa i d'adaptabilitat. Una d'elles exposa "penso que és una figura importantíssima en quan a la realització i el seguiment dels projectes. L'Anita té molta força i moltes ganes de fer. És una persona molt creativa i això ajuda molt. També és una companya molt bona i s'adapta a allò que nosaltres li proposem. Jo penso que sense aquesta figura dur a terme els projectes seria molt difícil"<sup>14</sup>.

"Penso que realitzar aquests projectes sense la figura de la coordinadora pedagògica només seria possible si totes les mestres creguessin en el projecte, estiguessin motivades" comenta la mateixa coordinadora al qüestionar la seva figura dins del centre. A això, afegix que "falta una mica d'estudi i recerca de la metodologia per part de les altres mestres"<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Annex 1: Entrevista coordinadora pedagògica sobre l'organització

<sup>14</sup> Annex 5: Entrevista Mestra 1. Chiara

<sup>15</sup> Annex 1: Entrevista coordinadora pedagògica sobre l'organització.

Per tal de coordinar-se entre si, una vegada al mes es troben totes les mestres de l'equip docent al mateix temps que, cada mes es reuneixen les mestres de cada classe amb la coordinadora. Tot i així, les mestres d'aula tal i com ens comenta una d'elles es troben més sovint, "prop d'un cop cada deu dies, nosaltres, les mestres ens trobem per parlar de la classe, sobre com avançar amb el projecte. Durant aquestes trobades es decideixen les diferents activitats per fer els següents dies"<sup>16</sup>. Es reuneixen o bé a l'aula de mestres o bé a la pròpia aula mentre els infants dormen.

Una altre de les figures importants en aquesta escola pel què fa al desenvolupament d'aquesta metodologia i a l'atenció a la diversitat i als processos d'inclusió, és la mestra de suport malgrat que en aquest cas aquest és justament el primer any que està a l'escola i tal i com ens comenta la coordinadora, prové d'una cooperativa que distribueix les mestres de suport per les escoles en funció de les necessitats d'aquestes. Anteriorment a l'aparició d'aquesta cooperativa, la mestra de suport era seleccionada per l'equip docent del centre.

Aquesta mestra de suport realitza un horari reduït i intensiu comprés entre les nou del matí i les dues del migdia. La mestra de suport està plenament integrada dins del grup classe tal i com coincideixen les dues mestres que comparteixen aula amb ella a les entrevistes. La coordinadora ens explica que està sempre a l'aula treballant amb tots els infants com les altres dues mestres tot i que a vegades, en alguns moments puntuals, la mestra de suport, l'infant amb necessitats educatives especials i altres companys es situen en un altre espai de l'escola per realitzar una activitat concreta. També ens comenta que té l'obligació de mantenir el contacte amb la USL del territori que és el centre equivalent al CAP (Centre d'Atenció Primària) així com també amb les altres figures educatives que realitzen treballs amb l'infant, com la logopeda i la psicomotricista.

En relació a la seva participació dins l'aula la pròpia mestra de suport, la Francesca, ens comenta, "l'infant amb necessitats educatives especials m'ha individualitzat perquè agafa qualsevol persona nova com a seva. Els altres nens i nenes em tenen com una mestra més tot i que a vegades, quan

---

<sup>16</sup> Annex 5: Entrevista Mestra 1. Chiara

l'infant fa algú que no ha de fer, m'ho venen a dir a mi abans que a les meves companyes<sup>17</sup>”

La coordinadora pedagògica ens assegura que “la doble ensenyant és importantíssima ja que t’ofereix l’oportunitat de treballar en grups, i de ben segur, permet una major atenció als infants i la possibilitat de confrontar-se sobre les característiques del grup classe i de l’infant individualment; el fet de ser dues ajuda a trobar estratègies diverses i a l’experimentació de nous mètodes<sup>18</sup>. Com ja han comentat les diverses figures de l’equip docent d’aquest centre, la Francesca esdevé una mestra més fet que facilita molt tant l’atenció als infants com el treball que es duu a terme a l’aula. El fet de comptar amb el suport de tres mestres en una sola aula permet que els infants d’aquesta puguin realitzar aprenentatges molt diversos, amb diferents agrupacions i de diferents temàtiques.

### **4.3- La metodologia de “l’emoció de conèixer i el desig d’existir” a l’escola Villa Gaia: “el projecte del pintor que va perdre la inspiració”**

Els projectes d’aquest any giren entorn diverses i complexes temàtiques ambientals i socials afavorint l’emoció de conèixer, produint contextos d’innovació i integració escolar, conduint al benestar en l’aprenentatge i l’ensenyament. Així és com el document de centre, el POF, encapçala la part destinada a la metodologia emprada. Tal i com ja hem pogut observar amb la temàtica que fa referència a les lleis, tots els infants independentment de les seves necessitats, estan escolaritzats a l’escola ordinària.

“El nostre objectiu és fer arribar els continguts a tots els infants i per fer-ho cal activar estratègies d’intervenció excitanes, crear un context capaç de commoure afectivament a tots els infants [...] Crear un context que aconseguixi estimular motivació, desig i ocasions d’aprenentatge, inventant-se qualsevol cosa o qualsevol persona capaç d’entrar al món fantàstic dels infants, capturant de tal manera els seus interessos que els

---

<sup>17</sup> Annex 4: Entrevista Mestra de Suport.

<sup>18</sup> Annex 1: Entrevista coordinadora pedagògica sobre l’organització.

indueixi a la recerca i a l'estudi sense sentir cansament"<sup>19</sup>, aquesta és la finalitat metodològica tal i com ens comenta la coordinadora pedagògica.

Per tal de descriure i analitzar la metodologia de l'emoció de conèixer i el desig d'existir i com aquesta afavoreix la presència, la participació i el progrés dels infants d'una aula, el que equival al tercer i quart objectiu del nostre treball; ens hem basat en la posada en pràctica d'un projecte, el pintor que va perdre la inspiració, el qual hem pogut observar durant els dos mesos i mig d'estada a l'escola. Aquest projecte, ha estat ideat per la coordinadora pedagògica i les mestres d'aula perquè els nens i nenes estaven molt interessats amb la temàtica artística i el tractament del cos, tal i com ens comenta la pròpia coordinadora. Realment són uns artistes i han treballat molt i molt bé l'estudi del propi cos ens afegeix una altra mestra. En aquesta escola els projectes són creats en funció dels interessos i motivacions dels infants. Així doncs, ara a continuació s'explica tot el desenvolupament d'aquest projecte des del seu inici fins a la nostra marxa de l'escola.

Els infants de la sessió de quatre anys estaven a l'aula realitzant el cercle, una activitat que consisteix en situar-se tots en rotllana cada matí i esmorzar junts. Tal i com comenta una mestra, el cercle "és una activitat clau en la socialització de l'infant ja que aprèn a comportar-se en comunitat tot seguint unes normes"<sup>20</sup>.

De sobte, es va escoltar un gran rebombori a la sala principal de l'escola i al cap de pocs segons, la coordinadora pedagògica va trucar a la porta per avisar-nos que el clàxon de la màquina del temps estava sonant. La màquina del temps és un dels elements més importants de la metodologia en aquesta escola perquè és allà on, precisament, comencen molts dels projectes duts a terme<sup>21</sup>. Aquí ens apareix una de les bases pedagògiques de la metodologia, el fer néixer en l'infant el desig de conèixer. Els nens i nenes, des que els sona la porta i senten el soroll de la màquina del temps que només tenen ganes de conèixer què és el què els està esperant a l'altra sala.

---

<sup>19</sup> Annex 2: Entrevista coordinadora pedagògica sobre la metodologia.

<sup>20</sup> Annex 5: Entrevista Mestra 1. Chiara

<sup>21</sup> Veure fotografia Annex 3 (p.18)

En relació a aquest aspecte, la coordinadora pedagògica, l'Anita, comenta que "els nostres projectes comencen tots amb un gran esdeveniment. [...] Aquest mètode els permet aprendre a través del plaer"<sup>22</sup>. Així doncs, després que l'Anita ens vingués a avisar, anem tots cap a la sala principal i ens trobem la màquina del temps tapada amb tot de mantells de colors, amb el clàxon sonant i traient molt de fum. La coordinadora, poc a poc destapa les teles per donar pas a l'aparició del personatge. Tots els infants estaven en absolut silenci sense que se'ls hi hagués demanat i amb unes cares de fascinació i il·lusió molt visibles.

Així doncs, aquest projecte comença amb l'aparició des de la màquina del temps d'en Pablo, un pintor que ha perdut la inspiració. En Pablo, que és el company de pràctiques, anava vestit amb una gorra, una samarreta plena de taques de pintura de diversos colors, una bufanda i un pinzell per tal de d'ambientar el context.

En Pablo va sortir de la màquina amb una cara que reflectia espant i la desorientació ja que ell no sabia on és. "Qui ets?", "què fas aquí?", "d'on vens?" són les primeres tres preguntes que els nens i nenes de la classe li van llençar repetidament. En Pablo no deia res i amb l'ajuda de l'Anita i els infants que li van explicat que ells no eren dolents, va començar a parlar i a explicar la seva història tot dient: "Hola. Em dic Pablo i vaig néixer al 1930". I de seguida un infant va exclamar: "Del 1930? Però si som al 2013!". En Pablo, amb cara de sorprès, va tornar a demanar quin any érem i aquest cop tots els infants a un sol crit van respondre. Seguidament, gairebé tots els infants li van demanar què feia aquí, com hi havia arribat i ell els va contestar que estava pintant un quadre al bosc i va dir "he pujat en una màquina semblant a aquesta que hi havia al meu bosc, he començat a donar voltes al volant i després de moltes i moltes voltes, sóc aquí".

"Ets pintor? Nosaltres també som molt bons artistes! Anita, dóna-li un full i que ens faci una pintura!" va exclamar una nena. L'Anita, que és la coordinadora pedagògica, va fer cas a la demanda de la nena i va deixar tot el material a l'abast d'en Pablo. Ell va començar a pintar<sup>23</sup> entre el silenci i la fascinació dels nens i nenes però al cap de pocs segons li va caure el

---

<sup>22</sup> Annex 1: Entrevista coordinadora pedagògica sobre l'organització.

<sup>23</sup> Veure fotografia Annex 3 (p.19)

pinzell i amb la caiguda el seu rostre es va entristir. Al mateix moment, tots els nens que estaven més pròxims a ell, es van aixecar i van córrer a agafar-li el pinzell. "Té", li va dir un nen tot donant-li el pinzell de terra. Però al cap de pocs segons li va tornar a caure. Llavors, en Pablo ens va explicar que era incapaç de pintar dient-nos "des que vaig separar-me de la meva estimada, he perdut la inspiració, ja no sé què pintar ni com".

Els nens i nenes li van dir que no es preocupés perquè ells l'ajudarien a trobar l'inspiració, a pintar. "El personatge en dificultat que demana ajuda motiva als infants i els condueix a pensar també a casa i no només a l'escola. A més, en l'infant se li comença a formar la ment projectual, aquella que pensa per hipòtesis, fa recerca i formula tesis." Així justifica la coordinadora pedagògica el fet de treballar mitjançant l'aparició de personatges<sup>24</sup>.

Després, un cop ja vam conèixer el personatge, els nens i nenes de la classe el van portar a l'aula per ensenyar-li tot el què havien realitzat al voltant de Keith Haring, un pintor. Tots els nens i nenes estaven en tot moment al voltant d'en Pablo i li van ensenyar a nivell personal les creacions realitzades per cadascú. Les seves cares reflectien felicitat perquè havien vist que allò que havien fet prèviament havia agradat i molt a un pintor professional com era en Pablo. Des del més extravertit al més tímid, tots els nens li van ensenyat les seves produccions<sup>25</sup>. A les seves cares es reflectia la il·lusió, les ganes d'ajudar a aquest nou personatge que s'havia creuat a la seva vida. Les dues mestres de l'aula i la mestra de suport acompanyaven als infants en tot moment i atenien a les seves demandes però en criteri d'observadores.

"Queda't a dormir a casa meva i així podrem pintar tota la tarda" va ser una de les frases més repetides pels nens i nenes. En Pablo, però, va refusar amb agraïments totes les invitacions i va explicar que aniria a dormir a casa de la noia de pràctiques perquè també estava sola al poble. Seguidament, va marxar de l'aula acompanyat per la coordinadora, ja que aquesta tenia el deure d'ensenyar-li l'escola i els altres nens i nenes presents en aquesta. Els nens i nenes, però, esforçant-se per no allunyar-se del seu costat, el

---

<sup>24</sup> Annex 2: Entrevista coordinadora pedagògica sobre la metodologia.

<sup>25</sup> Veure fotografia Annex 3 (p.19)

van convidar a dinar amb ells, oferta que en Pablo va acceptar. Així doncs, a l'hora de dinar, en Pablo va anar al menjador amb els nens i nenes i va menjar amb ells mentre l'interrogaven per saber més sobre la seva vida. Tots els nens i nenes tenien tantes ganes de parlar amb ell i sobretot de sentir allò que explicava que el silenci del menjador era absolut.

Després, es va acostar l'hora en què els familiars van venir a recollir aquells infants que no es quedaven a dormir a l'escola. Aquest va ser un dels moments on vaig poder copsar l'impacte del personatge dins de cada infant. Cada cop que un familiar arribava a recollir un infant, aquest li va explicar tot allò que havia viscut al matí amb un entusiasme molt i molt gran, i tots els pares i mares van anar a la sala principal, empesos pels seus fills, ja que allà era on hi havia el dibuix que en Pablo havia provat de fer al matí. Cadascun dels infants va explicat amb detall la situació viscuda i va ser capaç de recordar totes les situacions viscudes, sense la necessitat de memoritzar-les prèviament. Aquest fet, em va servir per observar com el projecte havia commogut als nens i nenes.

En aquest sentit i tal i com ens diu l'Anita, "la gran diferència entre aquest mètode i el tradicional és que els infants no senten el pes de l'aprenentatge [...] Aquest fet afavoreix la participació de tots els nens i nenes perquè es senten immersos en una gran aventura i ells mateixos engresquen les mestres per fer i fer". Els nens i nenes desenvolupen diverses competències educatives, relacionals i organitzatives sense ser-ne conscients ja que ho fan en el moment de donar resposta a les necessitats que els hi sorgeixen tal i com ens comenta una de les bases pedagògiques de la metodologia. La coordinadora en relació a aquest aspecte ens va comentar que abans treballaven amb fitxes i els nens i nenes només havien de donar resposta a les demandes de les fitxes sense pensar mentre que les activitats que es proposen ara, en el marc dels projectes, són tasques molt més obertes que respecten molt més la diversitat i afavoreixen la participació de tots els nens i nenes.

L'endemà de l'aparició, vam entrar a l'aula i els hi vam deixar tot de ceres de diferents colors i fulls per tal que ells, si volien experimentessin. Empesos per l'afany de conèixer més sobre l'art, van començar a pintar. Al cap d'una bona estona, els hi vaig proposar d'aprendre una nova tècnica, la

qual consistia en pintar tot el fons d'un full amb ceres de diferents colors i per sobre d'aquests, pintar-ho amb cera negra.<sup>26</sup> Després, en comptes d'utilitzar un llapis, el material emprat per dibuixar era un escuradents. Una tècnica molt senzilla que permetia que els infants poguessin dur a terme l'ajuda que havien promès a en Pablo. Quan els hi vaig explicar que anava a ensenyar-los una manera diferent de pintar, tots van pensar en la importància que aquesta tenia per la vida d'en Pablo i van estar molt i molt atents a tot allò que jo anava explicant. En aquest moment vaig poder observar com mitjançant la posada en pràctica d'aquests projectes es feia provar als infants el plaer i l'emoció de conèixer, una de les altres bases pedagògiques de l'emoció de conèixer i el desig d'existir.

"Laia, no diguis res a en Pablo perquè nosaltres li ensenyarem aquesta nova tècnica" va comentar una nena. I així ho varem fer. Vam anar a buscar en Pablo per l'escola perquè els nens i nenes no aguantaven ni un minut més resistint-se a no ensenyar-li. Quan va entrar a la classe tots se li van tirar a sobre explicant-li que havien après una tècnica per ajudar-lo a trobar la inspiració i vam fer un cercle de celebració<sup>27</sup>.

Per tal que la possessin en pràctica tots, ens vam situar a les taules rodones que hi havia a la classe i vam dibuixar el rostre del company que teníem a davant. Els nens i nenes ja s'havien quines parts era imprescindible remarcar quan dibuixaven el rostre perquè prèviament havien realitzat un estudi concret sobre el propi cos parlant conjuntament de les parts que aquest tenia, observant diferències entre ells o analitzant el seu cos davant d'un mirall. En Pablo, que en un primer moment anava voltant per totes les taules, tenia cara d'impressionat tot donant valor a allò que els infants estaven creant. "Que bonic!", "és preciós", "ets molt bon dibuixat" són algunes de les frases a través de les quals les mestres i en Pablo ens vam dirigir als infants. D'aquesta manera, es va valorar el positiu, una altra de les bases pedagògiques d'aquesta metodologia. Un infant va pintar la major part del fons de color negre, però en comptes d'exclamar-li que ho havia fet malament, vam proposar-li a l'infant que abans d'acabar de pintar provés de rascar amb l'escuradents. D'aquesta manera, ell mateix va adonar-se de

---

<sup>26</sup> Veure fotografia Annex 3 (p.20).

<sup>27</sup> Veure fotografia annex 3 (p.20)



l'error i ràpidament el va poder solucionar. Els dibuixos van quedar realment molt bonics i cada infant com que ja coneixia al company que dibuixava, creava al seu ritme. Aquesta diversitat de ritmes a l'aprenentatge, també és un aspecte que està reflectit a les bases metodològiques.

En Pablo, per la seva banda però amb l'ajuda dels infants tant pel què fa als comentaris en relació quines parts tenia una cara o bé comentaris positius per augmentar la seva motivació, va crear el rostre de la seva estimada<sup>28</sup>. Sobretot les nenes, es van commoure amb ell i li van fer una gran abraçada perquè no es poses trist. Després, vam penjar tots els dibuixos a l'entrada de la classe per tal que, quan arribessin els pares i mares a buscar-los, ells els hi poguessin explicar què havien fet. Va succeir el mateix que amb l'aparició del personatge i els infants van explicat als seus familiars, tot allò que els havia passat durant el dia. Les seves cares dibuixaven molta alegria i satisfacció per haver començat a ajudar a en Pablo, el seu pintor.

La tercera aparició del personatge per treballar conjuntament amb els infants es va produir juntament amb la presència d'un pintor local. Aquest els hi va ensenyar la seva tècnica la qual consistia a realitzar quadres a partir de diverses textures i colors que podíem extreure del material reciclat<sup>29</sup>. Durant el transcurs de la sessió, els alumnes van estar molt pendents que en Pablo entengués tot allò que el pintor explicava tot parant les seves explicacions o repetint allò que el pintor local deia però més a poc a poc. Després, cada infant va crear el seu propi quadre<sup>30</sup> i entre tots van ajudar a en Pablo a crear el seu quadre individual remarcant-li molt la importància d'utilitzar material reciclat. Aquesta activitat, a més d'estar lligada amb el projecte, va esdevenir una ocasió d'aprenentatge per treballar tant aspectes de motricitat fina com aspectes relacionats amb la naturalesa i el medi ambient.

També, mitjançant la coneixença d'un veritable pintor local, els infants van poder incrementar el seu coneixement cultural lligat a l'experimentació de

---

<sup>28</sup> Veure fotografia annex 3 (p.21)

<sup>29</sup> Veure fotografia Annex 3 (p.21)

<sup>30</sup> Veure fotografia Annex 3 (p.22)

noves maneres de treballar a l'escola i aquesta també és una de les bases pedagògiques de la metodologia.

Continuant amb el projecte, uns dies més tard de l'aparició del pintor local, els nens i nenes de la classe van rebre una carta de l'estimada d'en Pablo on li demanava que tornes amb ella perquè se'n havia adonat del molt que l'estimava i que no podia viure sense ell. "Que bé, podrà tornar a pintar!" va exclamar un infant mentre una altra nena es posava a plorar perquè no volia que marxés. Aquesta carta va arribar amb la màquina del temps ja que la seva estimada explicava que s'havia trobat una màquina al costat d'un quadre inacabat d'en Pablo i havia decidit provar la sort d'enviar-la i retrobar-se amb ell.

En aquest sentit, la coordinadora pedagògica ens comenta que "els nens s'il·luminen, es commouen i els seus rostres s'encenen cada vegada que succeeix qualsevol cosa especial, ja siguin les emocions positives com l'alegria, l'eufòria o la satisfacció; o les emocions negatives com el dolor, la tristesa, la preocupació determinen un creixement en l'infant, una maduració i un desenvolupament cognitiu i afectiu molt important"<sup>31</sup>.

Tots els nens i nenes han cregut que quan donessin la carta a en Pablo, aquest marxaria en busca de la seva estimada i per tant han decidit preparar-li una festa de comiat tractant l'amor, ja que era l'emoció, el sentiment més important per en Pablo. Així doncs, fins l'endemà que no fessin la festa, els nens i nenes havien de fer com si ells no haguessin rebut res, ja que tot es tractava d'una sorpresa. Aquest fet omple als infants de desig d'anar a l'escola l'endemà i això es veia reflectit quan els hi deien als seus pares que l'endemà havien d'arribar molt i molt puntuals a l'escola.

El dia de la festa, els nens i nenes van anar a buscar el Pablo i el van portar fins al dormitori, el qual estava tot folrat de papers blancs i el terra ple de pots de pintura de colors fluorescents. Un cop allà, ens vam assentar tots junts i l'Anita va llegir la carta que havíem rebut de la seva estimada, la Raquel. En Pablo, com molts dels infants presents, es va emocionar i tenia els ulls vidriosos. Després, vam encendre una làmpada de llum negra, vam tancar els llums i ens vam posar a pintar amb els colors fluorescents seguint

---

<sup>31</sup> Annex 2: Entrevista coordinadora pedagògica sobre la metodologia.

la temàtica de l'amor amb música de fons.<sup>32</sup> D'aquesta experiència en va sorgir un mural preciós dedicat a en Pablo, el seu pintor.

"L'única preocupació al migdia quan va a casa és en Pablo [...] Al matí no ens podem parar ni tant sols a casa l'àvia, hem de venir ràpid a l'escola", comenta un pare al demanar-li com viu el seu fill l'arribada del personatge. "Són coses que agraden, venen voluntaris a escola, molt estimulats" afegeix.

Una mare també ha explicat el cas de la seva filla envers l'aparició d'aquest personatge. Ens ha comentat que "la seva filla té por de tot allò que és nou" i per aquest motiu la coordinadora pedagògica ha agafat a la nena i li ha dit que en Pablo és un amic seu. "Ella sap que és amic de l'Anita però s'ha deixat impactar tant que quan l'ha conegut ha passat a ser el seu pintor". La mare afegeix que quan parla del personatge amb els seus amics "ha aconseguit cancel·lar la coneixença i viure l'experiència amb ganes d'aprendre i amb entusiasme".

Els projectes que es desenvolupen a l'escola són tant reals que commouen tant als infants que aquests acaben implicant encara més a les mestres per no parar de fer coses. A través d'aquests projectes els infants tenen ganes de fer i l'aprenentatge ve donat per les necessitats que els hi van sorgint al llarg de l'experimentació i la realització.

A més d'aquestes quatre sessions explicades anteriorment, els nens i nenes van anar treballant repetidament aspectes lligats a l'art i al cos. Per exemple, van treballar els colors tot observant que d'un mateix color hi havia diferents tonalitats tot fent una cerca del tresor pel centre, a la qual el tresor de cada grup era trobar diferents tonalitats del color que representaven.

Per tal de treballar el seu cos, a part de les activitats descrites anteriorment de coneixença del rostre i del cos, van dur a terme diverses sessions de massatge tot experimentant el plaer que sentien a cada part del cos mitjançant l'ús de diferents materials.

---

<sup>32</sup> Veure fotografies Annex 3 (p.22-23)

## 5. Discussió dels resultats

En aquest treball ens hem proposat conèixer i descriure els elements del sistema educatiu italià que faciliten l'atenció i els processos d'inclusió així com també, descriure i analitzar l'organització de l'escola Villa Gaia, la metodologia que s'hi dur a terme a partir d'un projecte i com aquesta s'ajusta a un dels criteris bàsics que ha de seguir una educació per ser inclusiva d'Echeita i Ainscow (2010), els quals esmenten que cal buscar la presència, la participació i el progrés de tots els infants de l'aula.

Per tal de situar-nos en context, en primer lloc, hem realitzat un petit anàlisi del què diuen les diferents lleis educatives italianes. D'aquesta manera, hem pogut copsar la importància d'aquestes en l'escolarització de tots els infants a l'aula i per tant, hem conegut el compliment del primer criteri bàsic d'Echeita i Ainscow (2010): la presència de tots els estudiants a les aules. El fet que aquest sigui un element reconegut per la llei fa que les escoles hagin de buscar metodologies per tal que tots els infants puguin aprendre i gaudir de l'aprenentatge a les aules i això suposa un pas molt important per a l'educació inclusiva. També, però, som coneixedors que aquesta no és la realitat de tot Itàlia perquè hi ha escoles que continuen portant a terme pràctiques d'exclusió, situació semblant a la que vivia la coordinadora pedagògica al principi en la que li demanaven que s'emportés l'infant de l'aula.

Com hem pogut observar, en aquesta escola tots els infants tenen presència a l'aula i precisament aquesta és el lloc més important d'aprenentatge, un aspecte clau d'una escola inclusiva segons afirmen Stainback i Stainback (1999). El fet que l'infant estigui a l'aula i participi es deu a que la metodologia el motiva, l'implica i demana la seva participació perquè com molt bé sabem, estar a l'aula no té perquè implicar participació ja que hi ha casos en els quals un infant està a l'aula però aïllat en una zona concreta i amb la mestra de suport al costat.

La participació també es veu justificada a través del fet de partir dels seus coneixements i interessos previs. Als resultats hem vist que les mestres, en veure que els nens i nenes estaven molt interessats amb la temàtica artística i que ja havien adquirit alguns aprenentatges en relació a la

matèria, han decidit proposar un projecte d'un pintor que va perdre la inspiració amb la finalitat que els propis infants li retornessin aquesta inspiració. Aquest fet el reconeix Echeita (2006) al parlar dels mestres d'una aula inclusiva ja que proposa que per tal d'augmentar la participació de tots els alumnes, el mestre ha de treballar amb els infants des de la consciència dels seus coneixements. A més, la motivació dels nens i nenes, al saber que podien ajudar a en Pablo perquè ells sabien molt sobre l'art i el cos, va augmentar fins al punt de demanar als pares que els portessin a l'escola molt puntuals o inclús abans d'hora.

Al llarg del treball s'han anat descrivint les tasques que duu a terme la coordinadora pedagògica i s'ha pogut copsar la seva implicació a l'escola i en els projectes que si duen a terme a fi d'assolir una educació inclusiva. Tal i com afirma Ruttiman (1986), aquesta figura ha de ser una persona oberta, flexible, molt treballadora i ha d'estar disposada a admetre riscos i acceptar el fracàs per començar de nou. Precisament aquests alguns dels molts adjectius que caracteritzen a l'Anita, els quals es poden veure reflectits tant en la història de la seva entrada al centre com en l'empenta i la creativitat que té a l'hora de crear projectes. Stainback i Stainback (1999) afirmen que la presència d'una coordinadora pedagògica en l'organització de l'escola pot permetre impulsar els esforços necessaris per educar a tots es infants. I aquest ha estat precisament l'objectiu de l'Anita des que va entrar en aquest centre, fer que tots els infants participessin a l'aula i aprenguessin dins d'aquesta gaudint dels propis aprenentatges. La importància de disposar de professionals amb una mentalitat oberta al canvi com ho és l'Anita, és un dels aspectes que remarca Cuomo (2005).

La mestra de suport també és un dels elements necessaris d'aquesta escola ja que aquesta esdevé una mestra més de l'aula i això permet atendre molt més bé a tot l'alumnat i més si tenim en compte que totes les mestres assumeixen tot l'alumnat com a propi. Aquests, són dos elements que es veuen reflectits tant per Duran, Giné i Marchesi (2010), com per Booth i Ainscow (2004) com a aspectes d'una escola inclusiva. Tal i com exposa l'Anita, la doble mestra proporciona moltes oportunitats tant d'ensenyament com d'atenció als infants. També, cal tenir en compte que en aquesta escola no s'usen suports específics sinó que, un cop a la setmana, la logopeda va

al centre i fa treball amb un grup petit de nens que cada setmana va canviant; aquest també és un element que reconeixen Booth i Ainscow (2004) i Durant, Giné i Marchesi (2010) al analitzar les pràctiques inclusives. Aquest fet permet que l'infant amb necessitats educatives especials no es senti diferent i la seva motivació augmenti ja que en moltes de les activitats que es duen a terme en aquesta sessió, ell és el que es desenvolupa més bé perquè ja les coneix.

Centrant-nos ja en la pròpia metodologia de "l'emoció de conèixer i el desig d'existir" a l'escola Villa Gaia a partir del "projecte del pintor que va perdre la inspiració" cal dir que tal i com afirma Cuomo (2007b), es proposen experiències profundes que emocionen als infants, un exemple dels quals és l'arribada del personatge i la demanda que els hi fa aquest als infants, motivant-los a aprendre. Així doncs, podem dir que en aquesta escola, l'aprenentatge sorgeix de les oportunitats que van apareixent al llarg del desenvolupament del projecte, les quals permeten als infants investigar en relació a l'aspecte.

En aquest sentit Cuomo (2007b) exposa que els contextos, les situacions i les sensacions constitueixen l'ambient i l'atmosfera de l'aprenentatge i l'ensenyament. Al projecte de la màquina del temps, l'arribada de les àvies és el motor per començar la investigació sobre el passat i treballar aspectes com la motricitat fina mitjançant l'elaboració dels "capelleti". A més, parlant amb els infants, ells mateixos destaquen el gran poder d'aquesta metodologia quan expliquen que així aprenen molt més que no pas amb fitxes i que s'ho passen molt bé anant a l'escola. Així doncs, podem dir que no hi ha resultats més fiables que aquells que desprenen les veus i reaccions dels infants.

Segons Cuomo (2005) una educació activa és aquella que, entre d'altres aspectes, provoca per tal que sorgeixi la necessitat, sol·licita i atén a les preguntes, mostra a l'infant objectes per tal d'encuriosir-lo i els col·loca de tal manera que tothom hi pugui accedir lliurement. Aquests aspectes es veuen reflectits al "projecte del pintor que va perdre la inspiració" ja que els alumnes tenen la necessitat de recuperar tot allò après anteriorment en relació a l'art i el propi cos així com també necessiten aprendre noves tècniques per ajudar al personatge a recuperar la inspiració. A l'arribada

d'en Pablo, tant la coordinadora pedagògica com les mestres, faciliten tot allò que els infants demanen. També, quan se'ls ensenya la tècnica de pintar amb ceres i un escuradents, primer se'ls deixa experimentar amb els materials per tal de despertar-els-hi el desig de conèixer què es pot fer amb ells.

Com constata Cuomo (2005) cal partir sempre del positiu i del què sap fer el nen i eliminar les frases de rebuig substituint-les per explicacions i suggeriments. Aquest mateix fet es veu reflectit en una de les activitats quan es s'acompanya a un infant perquè s'adoni del seu propi error mitjançant la pregunta que el condueixi més enllà del què té al davant. El fet de treballar partint del "saber fer" de l'infant el porta a l'assoliment d'aprenentatges conduïts per la seva pròpia motivació; Cuomo (2005) en aquest sentit exposa que és imprescindible crear les condicions necessàries per tal que els infants puguin assolir l'èxit ja que aquestes seran la font de motivació. El fet d'incentivar la part positiva, de començar a adquirir els nous aprenentatges a partir de les competències que ja té l'infant és un fet que es veu reflectit en el "projecte del pintor que va perdre la inspiració" ja que els nens i nenes ja havien realitzat un treball previ a l'aparició del personatge sobre l'art i el cos.

La participació, un dels elements claus al parlar de pràctiques inclusives, a més de constatar-la amb l'observació, l'Anita ens ha explicat que abans de d'aquesta metodologia, quan els infants aprenien amb fitxes, no es veia reflectida però que ara sí. El fet d'emocionar i commoure als infants fa que els infants s'impliquin i participin a tots els projectes que es duen a terme al centre.

El progrés, un altre dels elements claus a l'escola, és el més difícil de justificar mitjançant paraules però si partim de la idea que els infants volen aprendre per naturalesa i, a aquest fet, li afegim la manera com li són plantejats els aprenentatges, partint dels seus coneixements i els seus interessos i el fet de no donar les respostes sinó les oportunitats d'aprendre, podem arribar a imaginar-nos les cares d'emoció i les ganes d'aprendre que tenen els infants quan succeeix un fet així d'extraordinari davant dels seus ulls. Així doncs, el fet de treballar aprofitant les emocions, mitjançant un

gran esdeveniment, fa que els nens i nenes vulguin aprendre empesos per la curiositat, pel desig de saber, per la necessitat de donar ajuda a algú altre.



## 6. Conclusions

- ✓ La llei és un recolzament important per garantir la presència dels infants a les aules però no és suficient. Les escoles han de tenir projectes que permetin la inclusió de tots els infants a l'aula.
- ✓ Per dur a terme projectes emocionants i que commoguin els infants a aprendre, és important que els mestres tinguin espais de coordinació per poder reflexionar al voltant de les pràctiques que es duen a terme, tal i com esmenten Booth i Ainscow (2004) i Durant, Giné i Marchesi (2010). En aquesta escola, com molt bé ens afirmen les pròpies mestres, es troben amb força periodicitat, un cop al mes totes juntes i un cop al mes les mestres d'aula amb la coordinadora. Tot i així, també és cert que hi ha moments en què les mestres no es poden reunir i això repercuteix negativament en el desenvolupament de les activitats.
- ✓ En aquesta escola l'arribada de l'Anita i la seva figura com a coordinadora pedagògica ha estat clau pel desenvolupament d'aquesta metodologia i, en conseqüència, d'aquests projectes. Prèviament a la seva arribada no es duien a terme pràctiques inclusives, per tant, aquesta figura, ha esdevingut clau per la inclusió de tots els infants a l'aula, un dels aspectes que afirmen Stainback i Stainback (1999) quan parlen de l'aula inclusiva.
- ✓ La mestra de suport dins l'aula és un element clau en aquesta línia d'escola. En aquest sentit Muntaner (2012) ens afirma que l'aula és el lloc on cal dur a terme el suport ja que, tal i com exposa Huguet (2009), a l'aula els infants estan dins el seu marc de referència.
- ✓ A l'apartat de discussió dels resultats hem pogut veure situacions on es veuen reflectits alguns dels elements esmentats per Nicola Cuomo al marc teòric fet què ens dóna peu a valorar l'aplicació de la metodologia com a molt positiva. Les pràctiques d'aquesta escola estan molt basades en un marc científic i de recerca elaborat per Nicola Cuomo qui en fa un seguiment exhaustiu. Aquest aspecte el reflecteixen Booth i Ainscow (2004) i Durant, Giné i Marchesi (2010) al parlar d'educació inclusiva. El fet que la Universitat treballi al costat de l'escola també és un element que contribueix a la inclusió.

- ✓ Si les pràctiques són motivadores i les tasques que es plantegen són obertes, és possible la participació i el progrés de tots els infants.

## **7. Valoració personal**

### **7.1- Limitacions de la investigació**

Els resultats obtinguts a través de l'observació participant, l'anàlisi de dades documentals i les entrevistes sumats a les conclusions extretes tenen les seves limitacions ja que no es pot preveure que aquesta metodologia funcioni a altres centres.

També hem de tenir en compte que la metodologia estudiada es dur a terme a Itàlia, un altre país amb unes lleis ben diferents tal i com s'observa a l'apartat dedicat a les lleis del sistema educatiu italià. El simple fet que l'escola estigui situada a Itàlia ja ens garanteix la presència de tots els infants a l'aula fet que a Catalunya no succeeix ja que existeixen les escoles d'educació especial.

Una altra de les limitacions més visibles de l'estudi és el temps. És cert que en els dos mesos i mig d'estada a l'escola hem pogut observar la posada en pràctica de tres projectes i centrar-nos detalladament en l'observació d'un fet que ens ha donat una àmplia visió generalitzada del seu funcionament i també dels seus resultats. No obstant això, és un temps d'estudi molt limitat i això pot fer que els resultats en un futur siguin variables. També, els infants del centre varien cada any i aquest aspecte també podria portar a modificar els resultats.

El fet de no haver dut a terme enquestes o altres elements quantitius per recollir les dades també pot ser una limitació d'aquest estudi però ens va captar molt més l'atenció el fet de conèixer la pròpia experiència escolar des de dins, vivint el seu dia a dia i tenint en compte les veus de tots els agents que hi participen que no pas obtenir resultats purament quantitius, numèrics.

### **7.2- El propi aprenentatge**

A nivell personal, aquesta investigació m'ha aportat l'empenta que necessitava per acabar de creure que la inclusió escolar és totalment possible i que no hi ha excuses vàlides si hi ha ganes i il·lusió per caminar cap a una educació millor. És cert que darrera de tota aquesta màgia i

d'aquests resultats hi ha molt d'esforç i de treball però això és tant cert com que aquest es veu plenament recompensat quan veus les cares dels nens i nenes al dia a dia, els aprenentatges que van adquirint i la manera de raonar que tenen.

El fet de viure el dia a dia de la metodologia amb els nens i nenes m'ha permès emocionar-me com ells i tenir una visió més clara dels resultats del què possiblement es veurà reflectit en aquest document. El fet de viure la metodologia tant des del punt de vista de personatge com des del punt de vista de mestra ha estat una experiència que m'ha omplert d'entusiasme per realitzar una bona educació en un futur, emocionant als infants i fent que aquests gaudeixin de l'aprenentatge.

Per últim, m'agradaria acabar amb una petita cita que ens va ensenyar Matteo Bianchi, perquè resumeix el què he pogut copsar durant l'estada de pràctiques al centre de la infància Villa Gaia.

"Sabia vostè que aprenem...  
El 10% del què llegim  
El 20% del què sentim  
El 30% del què veiem  
El 50% del què veiem i sentim  
El 70% del què discutim amb els altres  
El 80% del què experimentem  
El 95% del què expliquem a un altre"

("Corriere della sera" Inserto scientifico Corriere salute del 24 maggio.  
1999)<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Extret de la Jornada d'Extensió Universitària: Repensant les practiques. Crònica d'experiències al centre d'Itàlia dins l'exposició del projecte d'escola com a formació del ciutadà a càrrec de Matteo Bianchi; Mestre d'Educació Primària de l'Scuola Città Pestalozzi.

## 8. Bibliografia

BISQUERRA, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

BOOTH, T.; AINSOW, M. (2004): *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. (en línea) Barcelona: ICE de la UB. Disponible a: <http://www.xtec.net/serveis/eap/a8900272/NEW%20%28G%29/index.html>

CLOQUELL, C; DENGRA, B; LÓPEZ, N; MUNTANER, J; RADO, J (2002) "Un model de suport per a l'escola comprensiva" *Suports*, Vol. 6, núm. 1, p. 50-61

CUOMO, NICOLA, (1992): *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor.

CUOMO, NICOLA (2005). *I modi dell'insegnare: tra il dire e il fare..., tra le buone prassi e le cattive abitudini*. Bologna: AEMOCON.

CUOMO, NICOLA (2007) *L'emozione di conoscere. Il desiderio di esistere*. [en línia] Bologna: Università di Bologna. [Consulta: 12 de gener de 2013]. Disponible a: <http://rivistaemozione.scedu.unibo.it/>

CUOMO, NICOLA (2007a). *Verso una scuola dell'emozione di conoscere. Il futuro insegnante, insegnante del futuro*. Pisa: Edizioni ETS.

CUOMO, NICOLA (2007b) "La scienze dell'Educazione - Le emozioni, la ricerca, la pedagogía speciale" *Rivista Emozione di Conoscere*, núm. 1, p. 1-5

DE ANNA, LUCIA (2010). "La integración escolar en Italia". *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 3, Núm. 1, p. 111-117.

DETTORI, FILIPPO (2011). "La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en Europa: el caso de España e Italia". *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 4, Núm. 3, p. 67-78.

DURAN, D; GINÉ, C; MARCHESI, A. (2010) *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

ECHAITA, G; AINSCOW, M. (2011): *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. [en línea]. Down España. [Consulta: 15 de marzo de 2013]. Disponible a: <[http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)>

ECHAITA, GERARDO (Coord.) [et al.] (2004) "Educar sin excluir". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 331, p. 50-53

ECHAITA, GERARDO (2006): *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

ECHAITA, GERARDO (2008) "Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, Núm. 2, p. 9-18.

GINÉ, C. (2009): "Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales". Dins: Giné, C.; Duran, D.; Font, J. Miquel, E. (Coord.) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE de la UB, p.13-24.

GINÉ, C.; DURAN, D.; FONT, J. MIQUEL, E. (Coord.) (2009): *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, Barcelona: ICE de la UB.

GORDON, L; JULIE, A (2001) "Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe" *Suports*, Vol. 5, núm. 7, p. 94-107

HUGUET, T. (2009): "El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión". Dins: Giné, C.; Duran, D.; Font, J. Miquel, E. (Coord.) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE de la UB, p. 81-94.

IMOLA, ALICE (2010) "La Scienze dell'Educazione – Il metodo Emozione di Conoscere di Nicola Cuomo". *Rivista Emozione di Conoscere*, núm. 8 I quadrimestre, p.

LEGGE n. 517 del 4/8/1977: *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di piparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.*

LEGGE n.104 del 5/2/1992: *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*

LÓPEZ, IRENE (2010) "La inclusión, un nuevo reto para la educación" *Educación y futuro*, núm. 34, p. 51-61

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, RAQUEL – AMAYA. (2007) *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes.* Madrid: CIDE.

MASSOT, I; DORIO, I; SABARIEGO, M. (2004): "Estrategias de recogida y análisis de la información", Dins: Bisquerra, R. *Metodología de la investigación educativa.* (pàg. 329-366) Madrid: La Muralla.

MUNTANER, JOAN. J (2000) "La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad" *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado.* núm. 4, p. 1-19

MUNTANER, JOAN. J (2012) *Una escola inclusiva és possible* [en línia]S'Olivera: Universitat de les Illes Balears. [Consulta: 15 d'abril de 2013]. Disponible a: <http://cpsolivera.com/Documents/ESCOLA%20INCLUSIVA.pdf>

PÉREZ, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos.* Madrid: La Muralla. A: Sandín, Mº Paz. *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos i tradiciones*, (pàg. 120-140), Madrid: Mc Graw Hill.

PUJOLÀS, PERE (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes.* Vic: EUMO Editorial.

QUINTANAL, J; GARCÍA, B (COORDS), RIESCO, M; FERNÁNDEZ, E; SÁNCHEZ, J (2012) *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa.* Madrid: Editorial CCS

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. & GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Algibe.

RUIZ, JOSÉ I. (2009) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

RUTTIMAN, A; FOREST, M. (1986): "With a little help from my friends: The integration facilitator at work". *Entourage*, 1, 24-33.

STAINBACK, SUSAN; STAINBACK WILLIAM (1999): *Aulas inclusivas: un Nuevo modo de enfocar I vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

STAINBACK, SUSAN. (2001): "L'educació inclusiva: definició, context i motius" dins *Suports*.

*Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la diversitat*, Vol.5, núm 1, p.18-26

STAINBACK, S; STAINBACK, W; JAMES JACKSON, (1999): "Hacia las aulas inclusivas", A: Stainback, S; Stainback, W. (Coord.) *Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. (p. 21-35), Madrid: Narcea.

STRAUSS, A; CORBIN, J. (1990a). "Basics of qualitative research". California: Sage. Dins: Vasilachis, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial, p. 23-64.

STRAUSS, A; CORBIN, J. (1990b). "Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques." California: Sage. Dins: Sandín, M<sup>o</sup> Paz. *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos i tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill, p. 120-140.