



**Universitat**  
de les Illes Balears

**Títol:** Procés d'escolarització d'una alumna amb diversitat funcional. Una història de vida.

**AUTORA:** Joana Llabrés Ferrer

**Memòria del Treball de Fi de Màster**

Màster Universitari en Educació Inclusiva  
(Itinerari d' Investigació)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2015-2016

Data: 17 de juny de 2016

Tutor del Treball : Joan Jordi Muntaner Guasp

## Índex de continguts

<b>Resum.....</b>	<b>4</b>
<b>Introducció.....</b>	<b>7</b>
1.Origen i motivació .....	7
2.Objectius del TFM.....	9
3.Estructura .....	9
<b>Primera part. Marc teòric.....</b>	<b>10</b>
1.El dret a l'educació.....	10
2.El marc legislatiu espanyol.....	11
3.La consideració de la discapacitat. Cap a un nou model de la diversitat.....	11
4.L'educació inclusiva.....	12
5.Investigacions sobre l'escolarització d'alumnes amb diversitat funcional.....	16
<b>Segona part. Disseny de la recerca.....</b>	<b>18</b>
1.Objectius.....	18
1.1.Objectiu general.....	18
1.2.Objectius específics.....	18
2.Metodologia de recerca.....	18
2.1.La perspectiva investigadora.....	19
2.1.1.La veu.....	19
2.1.2.La investigació inclusiva.....	19
2.2.L'enfocament metodològic.....	20
2.2.1.El paradigma de recerca qualitatiu.....	21
2.2.2.Els criteris de validesa.....	22
2.2.3.Els criteris ètics.....	25
2.2.4.El mètode biogràfic-narratiu o història de vida.....	28
2.2.5.Les eines de recollida d'informació .....	30
2.3.Fases del disseny.....	32
2.3.1.Camp de recerca, selecció dels participants i contacte inicial.....	32
2.3.2.Entrada al camp de recerca i recollida d'informació.....	33
2.3.3.Redacció de la història.....	35
<b>Tercera part. Aproximació al procés d'escolarització de na Maria a l'escola del seu poble. Una història de vida.....</b>	<b>37</b>
1.Consideracions prèvies.....	37
1.1.Sobre el treball, els criteris ètics i de validesa.....	37
1.2.Sobre el llenguatge utilitzat en la redacció del text.....	39
2.Aproximació a la història de vida.....	41
2.1.Els primers records.....	41
2.2.Segon de primària. Curs 2011-2012.....	43
2.2.1.Comença el curs .....	43
2.2.2.El racó de les emocions.....	43
2.2.3.Bon dia, cada dia.....	45

2.2.4.El projecte Padrins lectors.....	47
2.2.5.L'acampada.....	48
2.2.6.El pas a segon cicle de la primària.....	49
2.2.7.La festa de fi de curs.....	49
2.2.8.El mercadet solidari.....	50
2.3.Tercer de primària. Curs 2012-13. ....	51
2.3.1.Un nou curs.....	51
2.3.2.El primer dia. La tela d'aranya.....	51
2.3.3.L'estructura de l'aula.....	52
2.3.4.El massatge.....	53
2.3.5.Una petita crisi epilèptica a l'aula.....	53
2.3.6.Més dinàmiques de cohesió de grup.....	54
2.3.7.Som Diferents, Som iguals. Aprenem junts.....	55
2.3.8.Comunicació amb objectes reals.....	57
2.3.9.El SÍ i el NO.....	57
2.3.10.El comunicador E-Tran.....	58
2.3.11.El sistema Tobii .....	59
2.3.12.Premi Rompiendo Barreras.....	60
2.3.13.Estratègies metodològiques per treballar el currículum.....	61
2.3.14.La cadira de rodes va foradar.....	62
2.3.15.Escola ordinària versus el CEE.....	63
2.3.16.L'estiu de 2013.....	65
2.4.Quart de primària. Curs 2013-2014.....	66
2.4.1.A quart, nou curs, noves cares i noves activitats.....	66
2.4.2.El taller de fer pa.....	66
2.4.3.Jugam al parxís.....	66
2.4.4.Un Projecte d'investigació sobre Jane Goodall.....	67
2.4.5.El joc de les estàtues.....	68
2.4.6.Un ingrés a l'hospital .....	69
2.4.7.Visita a S'hort Vell.....	69
2.4.8.Crispetes en temps de pati.....	70
2.4.9.Per quatre cantonades de no res.....	71
2.4.10.La línia de centre.....	71
2.5.Cinquè de primària. Curs 2014-2015.....	72
2.5.1.I cinquè de primària .....	72
2.5.2.Els companys com a xarxa natural de suport.....	73
2.5.3.El temps de pati.....	74
2.5.4.La biografia de na Maria.....	76
2.5.5.La cadira Joelëtte.....	77
2.5.6.Educació física i plàstica.....	78
2.5.7.Visita dels padrins de na Maria.....	79
2.5.8.Coordinació amb ASPACE.....	79
2.5.9.El suport educatiu a la línia de centre.....	80
2.5.10.L'assessorament a través del seminari a centre.....	82

2.6.Sisè de primària (Curs 2015-2016).....	84
2.6.1. El darrer curs de la primària.....	84
2.6.2.El suport dels companys i les companyes.....	84
2.6.3.El temps de pati.....	85
2.6.4.Les festes i celebracions.....	85
2.6.5.Els horaris.....	86
2.6.6.L'organització de l'aula.....	86
2.6.7.Els projectes i la cohesió de grup temes del seminari a centre.....	87
2.6.8.La coordinació entre els mestres.....	87
2.6.9.Una alumna amb diversitat funcional a infantil.....	87
2.6.10.Enregistrament per un programa de televisió .....	88
2.6.11.El futur de na Maria.....	89
2.6.12.La visita a l'escola de la pediatra de na Maria.....	90
2.6.13.El viatge d'estudis.....	91
<b>Quarta part. Perspectives de continuïtat.....</b>	<b>92</b>
1.Les troballes de l'aproximació al procés d'escolarització de na Maria.....	92
1.1.Objectiu: Descriure, comprendre i interpretar quins beneficis ha obtingut na Maria estant escolaritzada a un centre ordinari.....	93
1.1.1.Una xarxa de suport dins i fora de l'escola.....	93
1.1.2.Una relació entre iguals.....	94
1.1.3.Mantenir les rutines que afavoreixen la qualitat de vida.....	94
1.1.4.Donar a conèixer la realitat dels infants amb diversitat funcional.....	95
1.2.Objectiu: Descriure, comprendre i interpretar què han aportat els companys a na Maria, i que ha aportat na Maria als companys.....	95
1.2.1.L'amistat entre companys.....	95
1.2.2.Valors inclusius dins l'aula.....	95
1.2.3.Cohesió de grup.....	96
1.2.4.Aprenentatge de conceptes nous .....	96
1.3.Objectiu: Descriure, comprendre i interpretar què ha aportat na Maria a l'escola.....	96
1.3.1.La presència de tot l'alumnat dins l'escola ordinària .....	96
1.3.2.L'actitud envers els infants amb diversitat funcional.....	98
1.3.3.Valors inclusius dins el centre.....	99
1.3.4.La importància del treball de cohesió de grup.....	99
1.3.5.Ensenyar i aprendre des de les capacitats dels infants.....	100
1.3.6.El replantejament inclusiu del suport.....	101
1.3.7.El paper del mestre/a de suport.....	101
1.3.8.La figura de l'ATE.....	102
1.3.9.La coordinació entre professionals i el treball en equip.....	102
1.3.10.El replantejament de l'organització i de les metodologies.....	102
1.3.11.L'assessorament extern .....	103
2.Com es preveu continuar aquesta investigació.....	103
<b>Referències bibliogràfiques.....</b>	<b>105</b>

## Resum

El treball de fi de màster (TFM) que es presenta consisteix en el disseny d'una recerca la qual té per objectiu conèixer el procés d'escolarització de na Maria, una alumna amb diversitat funcional escolaritzada a l'escola del seu poble, a partir de la seva història de vida, amb una aproximació a aquest procés d'escolarització des de la meua perspectiva com a mestra de l'alumna. Aquesta aproximació engloba el període des de que na Maria cursava segon de primària, fins a l'actualitat, quan es troba cursant sisè. Està escrita durant aquest darrer curs, per tant està redactada posteriorment als fets que es descriuen, a partir de les experiències viscudes amb na Maria i de les evidències de feina recollides durant aquest període. Aquest treball pretén ser una primera passa per a una futura tesi doctoral, que té per objectiu conèixer els procés d'escolarització de na Maria a través de la seva història de vida des de totes les veus que l'han viscuda, na Maria, els pares, els companys i els mestres.

Paraules clau: diversitat funcional, escola, socialització, inclusió, història de vida.

## **Summary**

The final Masters (TFM) is presented the design of research which aims to make the process of schooling María, a student with functional diversity that she goes to school in her village where she is living, from her life story, an approach to the process of education from my perspective as a teacher of students. This approach covers the period since second of primary school until today, now Maria is on the sixth level. Written during this last year, so it stands to the facts described later, based on the experiences with María and evidence collected during this work period. This work is intended as a first step for a future doctoral thesis, which aims to make the process of schooling María through her life story from all the voices that have lived, María, her parents, peers and teachers.

Keywords: functional diversity, school, socialization, inclusion life story.

## Introducció

En aquest apartat es farà referència a l'origen i la motivació que justifiquen el treball, els objectius i l'estructura del mateix.

### 1. Origen i motivació

Era tan sols una nina quan, de cop i volta, una amiga que venia a la meua classe de parvulari no va tornar més. A vegades, la veia pel poble amb la seva mare però mai més va tornar a la nostra escola. Quan vaig demanar-li a la mare per què na Paqui, que així es nomia, no venia a classe, em va contestar que anava a una altra escola i, quan li vaig demanar per què, em va contestar que na Paqui era sorda i no parlava. Aquelles respostes no feren més que crear-me més preguntes. Amb el temps, vaig començar a trobar respostes en l'escola inclusiva. Avui però, encara em deman, que en pensava na Paqui d'anar-se'n a un altre centre, que efectivament, era un centre d'educació especial (CEE), si li agradava, o si per contra, s'hagués estimat més seguir venint a la nostra escola.

Curiosament, ara em fan les mateixes preguntes a mi. Una nina de set anys m'explicava que un company de la seva aula, quan varen passar a primària, va començar a anar a l'escola només tres dies a la setmana i, els altres dos, anava a una altra escola. En demanar-li a la nina per què trobava que no havia d'anar a l'altra escola, em va contestar "perquè som els seus amics". Vaig demanar-li a veure què en pensava aquest amic d'aquest tema. La nina em va contestar que, quan li va demanar a veure quina escola li agradava més, fent un gest amb el dit, va assenyalar l'escola aquí on eren. Potser, aquesta recerca podria ajudar a respondre a moltes de les preguntes que es feien i es continuen fent alguns infants, quan certs companys de la seva aula o de la seva escola marxen a un altre centre per causes que ells no entenen molt bé, i que com en aquests dos casos, amb una diferència en el temps, comparteixen el fet de ser

infants que es comuniquen, caminen, es mouen, etc. de manera diferent al que es considera normal.

Claxton (1987) suggereix, parlant de la motivació en termes “newtonians”, que un objecte en repòs necessita una força per posar-se en moviment. Va ser el professor Joan Jordi Muntaner, qui va saber captar els meus interessos a l'hora d'ajudar-me a decidir el tema del TFM. Conèixer el procés d'escolarització d'un infant amb diversitat funcional escolaritzat en un centre ordinari, permetria, potser, contestar algunes de les preguntes que encara tenia enlaira. Fer-ne una aproximació seria la primera passa. El fet que l'infant del qual es reconstrueix la seva història sigui na Maria, afegeix un al·licient més; ser una alumna amb la qual treball des de fa anys i ser una família a la que tenc una estimació especial.

A més d'aquesta motivació personal hi ha una segona motivació més de caire professional. És la creença profunda en què és possible millorar la qualitat de l'educació per a tots els nins i nines, i que aquesta millora passa per processos de formació i reflexió sobre la mateixa pràctica per part dels mestres i de l'escola. Aquests processos de formació i reflexió sobre la pràctica són els que ens han de situar en el moment del procés d'inclusió en què ens trobam i poder, a partir d'aquí, seguir fent millores. Aquest treball em permet treballar en, amb i per a l'escola, els infants i les seves famílies, especialment aquells més vulnerables. Em dona l'oportunitat de posar per escrit una història ja viscuda, però a partir de la qual poden sorgir reflexions que permetran seguir millorant l'escola, en benefici de tots els infants, i perquè no, dels mestres.

Una darrera motivació, a cavall entre el personal i el professional, és la voluntat i la motivació per millorar. Així, fer aquest treball, des d'una actitud de qui vol aprendre, em permetrà anar una mica més enllà en el meu propi procés d'aprenentatge personal i professional, que es podrà després, traslladar a l'afer de cada dia.



## **2. Objectius del TFM**

Amb aquest TFM es pretén iniciar el procés de recerca sobre l'escolarització de na Maria a l'escola del seu poble a través de la seva història de vida. Els objectius són, per una banda, elaborar el disseny de la investigació i, per altra banda, redactar una aproximació a aquest procés d'escolarització des de la meua perspectiva com a mestra de l'alumna i participant de la investigació. Així, aquest treball pretén ser una primera passa en el camí per reconstruir i conèixer la història de vida de l'alumna des del punt de vista de les persones que ho viuen, na Maria, els pares, els companys i els mestres, que s'abordarà en la tesi doctoral.

## **3. Estructura**

El treball s'estructura en quatre parts, a més de la introducció i les referències bibliogràfiques. La primera part, fa referència al marc teòric on s'emmarca el tema del treball. La segona part, es dedica al disseny de la recerca que té com a objectiu conèixer el procés d'escolarització d'una alumna amb diversitat funcional a l'escola del seu poble, a través de la seva història de vida. La tercera part, és una aproximació a aquest procés d'escolarització, estructurada per cursos i des de la meua perspectiva com a mestra i participant de la recerca. A la quarta part, s'exposen les troballes a les que s'ha arribat amb aquest treball i les perspectives de continuïtat.

## **Primera part. Marc teòric**

En aquest apartat s'enmarca, des de un punt de vista teòric, l'escolarització dels infants, especialment dels infants amb diversitat funcional. Es parteix del Dret a l'educació com a principi fonamental dels Drets Humans, les recomanacions internacionals per a l'educació i l'actual marc legislatiu espanyol. Es revisa el canvi de consideració que ha sofert la discapacitat cap a un nou model de diversitat, fins a considerar l'educació inclusiva com l'educació de qualitat per a tots, sense excepcions. Finalment, es fa una breu ressenya sobre algunes investigacions que tracten l'escolarització d'alumnes amb diversitat funcional.

### **1. El dret a l'educació**

El dret a l'educació es va establir per primera vegada en la Declaració Universal dels Drets Humans (1948) i en la Convenció sobre els Drets del Nin (1989), que ha estat ratificada quasi universalment (Blanco, 2008).

Soldevila (2015), en l'extensa relectura que fa d'alguns articles de la Convenció dels Drets del Nin (1989) en clau de les persones amb diversitat funcional, assenyalava a partir de l'informe de la OCDE (2012), la importància de no perdre de vista que per garantir la igualtat d'oportunitats, allò que en realitat cal que es posi en pràctica és l'equitat.

En la Declaració de Salamanca (UNESCO, 1994) l'educació inclusiva es considera un principi fonamental del que ha de partir l'educació i es remarca la necessitat de crear escoles que incloguin a tots els nins i nines, entenent que són aquestes les que, a més d'oferir una educació de qualitat per a tots els infants, permeten fer un pas important cap el canvi d'actituds discriminatòries i la creació d'una societat més justa i integradora.

En la Convenció dels Drets de les Persones amb discapacitat (ONU, 2006) s'obliga als estats membres a crear les condicions perquè les persones amb discapacitat gaudeixin del dret a l'educació inclusiva, i el contrari es consideren situacions de discriminació.

## **2. El marc legislatiu espanyol**

L'AEDEE, Agència Europea pel desenvolupament de l'educació especial (2003) fa tota una sèrie de recomanacions als polítics. Entre d'altres, recomana generar un marc legislatiu i polític que doni suport a la inclusió, generar una política comunicativa clarament definida sobre l'educació inclusiva, expressar amb claredat els objectius de les polítiques, elaborar un pla d'acció específica en la política general, etc.

La LOMQE, l'actual llei d'educació a l'Estat Espanyol, és la setèima reforma en profunditat del sistema educatiu de la democràcia i el suport a la inclusió ha anat variant en funció del parlament que legislava en matèria d'educació. No hi ha hagut a l'Estat Espanyol un consens bàsic sobre l'educació ni sobre la inclusió. Si bé la LOGSE començava a mostrar un esperit menys segregador, amb l'actual llei d'educació LOMQE s'han donat molts passos endarrere. La LOMQE no aposta per l'educació inclusiva i es bota les normes internacionals més importants dels drets humans, com per exemple la Convenció de la ONU sobre discapacitat, que només se cita en el preàmbul però on les conseqüències pràctiques s'han ignorat. La Convenció de la ONU, que Espanya ha assumit, no és una qüestió d'opció sinó una obligació i el poder legislatiu, a proposta o iniciativa del govern, ha eludit aquesta obligació dels drets humans d'incloure a tot l'alumnat.

## **3. La consideració de la discapacitat. Cap a un nou model de la diversitat.**

Segons Palacios i Romañach (2006), al llarg de la història la concepció i el tractament de les persones amb diversitat funcional ha passat per diferents

models. En certa manera, i en més o menys mesura, aquests models segueixen coexistint en el present.

El primer model és el de la prescindència, anomenat així perquè la societat decideix prescindir de les persones amb diversitat funcional. Per aquest model, la causa de la discapacitat era un malefici, i es considera que aquestes persones no tenen res que aportar a la societat i són més una càrrega que una ajuda. El segon model és el rehabilitador, amb el qual es comença a parlar de la discapacitat com a causa d'una malaltia, de la qual la persona amb diversitat funcional s'ha de curar o rehabilitar per ser de profit per a la societat. El tercer model, el model social, a diferència de l'anterior, posa l'origen de la discapacitat en la societat, en comptes de posar-lo en la persona i les seves limitacions individuals. La persona i les seves limitacions no són l'arrel del problema, sinó les influències o limitacions que l'entorn li pot imposar per a la millora d'aquest funcionament dins aquest context (Whemeyer, 2009). Finalment, el nou model que s'intenta construir, el de la diversitat, afegeix a aquest darrer model el valor de la diversitat, la dignitat com element clau per a la plena participació i acceptació social de les persones amb diversitat funcional, i la bioètica com a eina per aconseguir la plena dignitat intrínseca de les dones i homes amb diversitat funcional.

#### **4. L'educació inclusiva**

Les directrius internacionals justifiquen la necessitat i l'opció per una educació inclusiva, com també ho justifica el canvi produït en la concepció vers les persones amb discapacitat i, consegüentment, el tipus de tractament social, mèdic, legislatiu i educatiu que se'ls ha ofert. La conseqüència d'aquest canvi de conceptualització és la que ha permès avançar de models centrats en la classificació, la teràpia, l'assistència, l'educació especial o la integració, cap a un model inclusiu (Muntaner, 2010).

Segons Muntaner (2010), les finalitats de l'educació inclusiva són la defensa de l'equitat i la qualitat educativa per a tots els alumnes, sense excepcions, i la lluita contra l'exclusió i la segregació en l'educació. La qualitat fa referència a una educació vàlida per a tots, que assegura a tots els alumnes de l'escola l'adquisició dels coneixements, les capacitats, els hàbits i les actituds necessàries per desenvolupar-se en situacions de la vida adulta plena. L'equitat es refereix, a que qualsevol persona tingui la possibilitat de rebre el suport necessari per aprendre, i els resultats no reproduïxin les desigualtats d'origen ni condicionin les opcions de futur (Blanco, 2008). Es tracta, en definitiva, que qualsevol persona pugui gaudir d'igualtat de condicions per poder aprofitar la igualtat d'oportunitats que se li donin.

L'educació inclusiva a vegades s'ha malentès com una reforma de l'educació especial. L'educació inclusiva no és una modalitat de tractament de nins amb discapacitat, ni tampoc és sinònim d'integració d'aquests alumnes dins les aules i centres ordinaris, sinó que és un canvi global del sistema educatiu (Blanco, 2008). A escala internacional, el terme educació inclusiva s'entén com una reforma que recolza la diversitat entre tots els alumnes:

L'educació inclusiva pot ser concebuda com un procés que permet abordar i respondre a la diversitat de les necessitats de tots els educands a través d'una major participació en el aprenentatge, les activitats culturals i comunitàries i reduir l'exclusió dedins i fora del sistema educatiu. L'anterior implica canvis i modificacions de continguts, enfocaments, estructures i estratègies basats en una visió comú que engloba a tots els nins en edat escolar i la convicció que és responsabilitat del sistema educatiu regular educar a tots els nins i nines. L'objectiu de la inclusió es oferir respostes apropiades a l'ampli espectre de necessitats d'aprenentatge tant en entorns formals com no formals de l'educació. L'educació inclusiva, més que un tema marginal que tracta sobre com integrar a certs estudiants a l'ensenyança convencional, representa una

perspectiva que ha de servir para analitzar cómo transformar els sistemes educatius i altres entorns d'aprenentatge, amb la finalitat de respondre a la diversitat dels estudiants. El propòsit de l'educació inclusiva és permetre que els mestres i estudiants se sentin còmodes davant la diversitat i la percebin no com un problema, sinó com un desafiament i una oportunitat per enriquir les formes d'ensenyar i aprendre (2005, UNESCO, p.13)

Ara bé, per poder assolir els objectius de l'educació inclusiva i que la reforma del sistema educatiu sigui real cal, tal com apunta Muntaner (2010), un canvi radical a dos nivells: per una part, és necessari una revolució en la ment de la gent i, per l'altra, passar de veure el nin com un problema a considerar-lo com un més en el sistema educatiu. El problema ha de deixar de ser l'alumne, el dèficit o la mancança que s'ha de curar o rehabilitar, i centrar-se en l'eliminació de barreres a l'aprenentatge (Ainscow, 2003). La solució passa per veure l'alumne en la seva globalitat, partir de les seves competències i aportar-li tots els suports necessaris, els quals es poden trobar en tots els aspectes i estructures del sistema.

La diversitat és una realitat que no es pot obviar, una característica natural, intrínseca i la més genuïna de l'ésser humà, que només es pot entendre com un valor. Si la diversitat és un fet natural, lògic i inevitable, que és impossible reduir i que a més, no es vol reduir perquè és d'un immens valor, per tant, no hi ha categories d'alumnes, sinó que cada alumne és únic i especial. La postura intel·ligent és voler aprendre a treballar amb aquesta diversitat i voler millorar la pràctica docent perquè tots, i quan deim tots volem dir tots, sense excepcions, aprenguin de la manera més significativa possible, considerant que tots són diferents i que aquesta diferència és el gran valor. És més, per aprendre a treballar amb aquesta diferència, cal passar d'acceptar-la a aprendre a aprendre d'ella (Parrilla, 2002). Sense aquesta actitud es corre el perill de

pensar que es fan coses molt noves, i en el fons, fer més del mateix i seguir mantenint el mateix *status quo*.

L'educació inclusiva ha de perseguir la presència, la participació i l'èxit de tots els estudiants (Ainscow, Booth i Dyson, 2006). La presència, és important perquè és difícil aprendre i reforçar determinades competències socials, així com algunes actituds i valors cap a la diversitat de l'alumnat, si no hi són tots presents. A més, en el marc dels contextos educatius ordinaris pot ser la palanca perquè aquests puguin, si existeix voluntat i determinació, millorar i innovar les seves polítiques educatives. Aquesta presència però, no és suficient. A més de la presència cal també una preocupació per un aprenentatge i un rendiment escolar d'alta qualitat i exigent amb les capacitats de cada estudiant (Echeita, 2013). Ainscow et al. (2006) proposen: La presència fa referència a on s'eduquen els estudiants en el context de la seva localitat, i les pràctiques d'escolarització de l'alumnat més vulnerable en termes de la seva ubicació a les aules o centres ordinaris *versus* específics, com indicadors d'inclusió o exclusió. La participació fa referència a la qualitat de les experiències d'aprenentatge, que passa necessàriament per escoltar la veu dels aprenents. El progrés es refereix a la qualitat dels resultats esperats en cada una de les àrees del currículum establerts per tots en les distintes etapes.

La inclusió, segons Echeita (2013) es pot entendre millor si es contempla com un procés de reestructuració escolar relatiu a la posada en marxa de processos d'innovació i millora, que apropin els centres escolars a l'objectiu de promoure la presència, la participació i el rendiment de tots els estudiants de la seva localitat, inclosos aquells més vulnerables als processos d'exclusió, aprenent d'aquesta forma a conviure amb la diferència i a millorar gràcies, precisament, a aquestes mateixes diferències entre l'alumnat.

La inclusió, és un procés (Ainscow, 2003) i del que es tracta és de reflexionar sobre la pràctica des d'un punt de mira inclusiu, identificar el punt on ens

situam com a mestres i com escola i, a partir d'aquí, seguir fent millores. En realitat és com una història inacabable perquè sempre hi ha qualche cosa per millorar. A més, tot canvi dur temps i tensions que cal assumir com a part del mateix procés (Echeita, 2013). A més, és un procés que necessita la col·laboració i el treball en equip, des de la confiança i entre tots els membres de la comunitat educativa. Dins l'escola no es tracta en cap cas de ser bons mestres o mals mestres sinó de cercar compromisos justs i honests amb valors i principis inclusius en funció de les pròpies circumstàncies. (Booth, 2006).

##### **5. Investigacions sobre l'escolarització d'alumnes amb diversitat funcional.**

Un estudi recent de Moriña (2010) mostra, que de les nou històries de vida analitzades, els joves estudiats perceben que són més les barreres trobades (el tracte dels companys i dels mestres, el pes de les etiquetes, l'absència de relacions significatives amb els altres iguals, etc.) en les seves trajectòries escolars, que les ajudes rebudes en els centres ordinaris. Els arguments aportats pels participants en la investigació coincideixen a més, amb algunes de les principals crítiques realitzades al model d'integració escolar: com aquest procés s'ha limitat bàsicament a la integració física de l'alumnat amb discapacitat, i com les pràctiques s'han caracteritzat per un procés d'assimilació en les aules, donant-se aquesta realitat com a normal, sense qüestionar-se o revisant-se les pràctiques educatives ordinàries. Com a paradoxa, aquests joves assenyalen en les seves històries, que en les aules i centres especials han estat bé, han estat atesos, han trobat relacions d'amistat i han trobat experiències d'aprenentatge ajustades a les seves necessitats i competències. Moriña (2010) assenyalava el risc que suposa mostrar, sense denunciar, aquesta imatge de l'educació segregada. En realitat, la segregació és la postura més còmode, i molt fàcil de justificar per tornar-hi. En aquest sentit, diu que els contextos educatius han de canviar, han de revisar i millorar les seves pràctiques perquè tots els alumnes se sentin segurs, acollits i formin part d'una vertadera comunitat social i escolar.



Núñez (2008) a través de la seva tesi doctoral, dóna a conèixer el cas d'Anxela, una jove amb diversitat funcional que ha acabat la carrera de dret i que fa feina com a assessora jurídica. Anxela, escolaritzada en un centre ordinari, parla en la seva història de les resistències trobades en la seva escolarització, de l'assimilació de la discapacitat a la incompetència, de la recerca desesperada de solucions per part de la família, de l'ajuda d'alguns professors sensibilitzats amb l'atenció a la diversitat i del rebutj o indiferència d'altres, de les dificultats per trobar un lloc propi, no només físic, sinó també emocional dins el grup, etc. Molts d'aquests aspectes, són comuns en la història de molts de joves pioners de la integració. D'aquest testimoni, segons l'autora, es poden deduir les limitacions i carències de l'experiència integradora que els va oferir la institució escolar. Reconèixer-les és un pas fonamental per poder superar-les i corregir-les en la mesura en que puguin seguir existint. Aquest testimoni també permet reconèixer l'ajuda rebuda de professors i professores, de la seva família i de les associacions defensores.

De la Rosa (2008), dóna a conèixer la història de vida d'Àngel, un jove amb paràlisi cerebral, el qual ha participat activament com a coinvestigador per donar a conèixer la seva pròpia història i el seu procés d'asunció de les seves possibilitats i capacitats personals. La investigadora situa la discapacitat no en la persona, sinó en el context, que massa sovint, des de una cultura minusvalidista asimilada acríticament, no afavoreix la comunicació, l'equitat i l'igualtat per a moltes persones amb discapacitat.

Soldevila (2015), a més d'elaborar una història de vida sobre la l'escolarització / inclusió d'un infant amb diversitat funcional, dur a terme també, de forma paral·lela, un procés de canvi de l'escola. Aquest procés de canvi, a proposta de l'equip directiu, té la finalitat de transformar inclusivament la situació de l'infant i la millora de la seva qualitat de vida (partint de la seva veu), i alhora millorar la qualitat de l'educació de tot l'alumnat.

## **Segona part. Disseny de la recerca**

En aquest apartat s'explica el disseny de la investigació, que té per objectiu reconstruir i conèixer el procés d'escolarització de na Maria a través de la seva història de vida. Aquest disseny fa referència a una recerca ample, de la que l'aproximació que també es presenta en aquest treball en forma part. Es presenten els objectius, l'enfocament metodològic i les fases del disseny.

### **1. Objectius**

Es descriuen a continuació els objectius de la recerca, tant l'objectiu general com els objectius específics.

#### **1.1. Objectiu general**

L'objectiu general de la recerca és, reconstruir, descriure, comprendre i interpretar el procés d'escolarització d'una nina amb diversitat funcional a l'escola del seu poble, a partir de la seva història de vida.

#### **1.2. Objectius específics**

Els objectius específics de la recerca es concreten en:

- Descriure, comprendre i interpretar quins beneficis ha obtingut na Maria estant escolaritzada a un centre ordinari.
- Descriure, comprendre i interpretar què han aportat els companys a na Maria, i que ha aportat na Maria als companys.
- Descriure, comprendre i interpretar què ha aportat na Maria a l'escola

### **2. Metodologia de recerca**

En aquest apartat es fa referència en primer lloc, a la perspectiva metodològica de la qual parteix aquest disseny, en segon lloc a l'enfocament metodològic

escollit per aquesta recerca i, en tercer i darrer lloc, a les fases del disseny de la investigació.

## **2.1. La perspectiva investigadora**

En la recerca que es dissenya, tan important com l'enfocament metodològic pel qual s'ha optat és la perspectiva des de la que es vol dur a terme, el punt de vista de la persona. A més, cal assenyalar la pretensió d'acostar-se al procés educatiu de l'infant d'una manera inclusiva.

### **2.1.1. La veu**

En la recerca ens volem aproximar al procés d'escolarització de l'alumna de la qual es reconstrueix la història de vida a partir de conèixer l'experiència de les persones que ho estan vivint. En aquest sentit, Ainscow (2001) apunta que la investigació educativa no es pot seguir fent a esquenes dels exclosos de la societat i de l'escola, que la investigació ha de fer ressò de la seva veu i que cal abordar els processos d'inclusió incloent als seus protagonistes, professors i alumnes. Per a Susinos i Parrilla (2013) és essencial que les metodologies emprades en la investigació estiguin compromeses amb l'objectiu de donar veu i escoltar de manera autèntica els protagonistes dels estudis. Echeita (2013) proposa que d'entre les veus a considerar és urgent donar protagonisme i apoderar als propis nins i joves vulnerables, no només perquè tenen dret a ser escoltats sinó també perquè és una poderosa estratègia per a la millora escolar. D'aquesta manera, escoltar les històries dels infants i empatitzar amb el que senten pot generar emocions que ajudin al canvi, i a sentir la necessitat de denunciar actituds i pràctiques educatives discriminatòries que condueixen a l'exclusió, i que com a conseqüència de veure-los cada dia ens semblen processos normals (Gentili, 2002 citat per Echeita, 2013).

### **2.1.2. La investigació inclusiva**

Escollir i prendre una opció investigadora no és sols una qüestió de terminologia o procediments tècnics; un projecte investigador és sempre una

opció ideològica, un compromís educatiu i un compromís ètic (Echeita, 2013). Llavors, cal demanar-se, com fa Parrilla (2009), si la investigació que feim és inclusiva o sobre la inclusió.

Walmsey (2004) estableix una clara diferència entre investigació sobre inclusió i investigació inclusiva. La investigació inclusiva, senyala aquesta autora, es caracteritza, no tant per centrar els seus anàlisis en els processos d'inclusió, com per ser una investigació en la que els participants no són subjectes passius, sinó que estan implicats en l'estudi i són reconeguts com a font activa de coneixement social. Parrilla (2009) explica com aquesta implicació en la investigació, pot prendre dues formes i graus que poden ser reflectits en dues tradicions metodològiques ben conegudes: la tradició participativa, que emfatitza el compromís dels investigadors a fer feina amb els participants en l'estudi, i l'emancipatòria, que assumeix un compromís major i planteja la necessitat que les persones objecte d'estudi controlin el procés d'investigació, ja que aquest procés només serà legítim si suposa un procés d'alliberació pels participants. Afegeix Parrilla però, que la investigació inclusiva ha de posar esment en els processos que es desenvolupen durant la investigació, més inclús que els resultats, ja que del contrari pot resultar que aquests tipus d'investigacions esdevinguin excloents.

## **2.2. L'enfocament metodològic**

En aquest apartat es fa referència a l'enfocament metodològic escollit per aquesta recerca. El disseny de la investigació que es presenta parteix del paradigma de recerca qualitatiu, d'uns criteris ètics i de validesa perquè la investigació esdevengui inclusiva, i del mètode biogràfic narratiu o història de vida. Com a eines de recollida de dades es fa ús de les entrevistes, dels grups de discussió i de l'anàlisi dels materials i evidències recollides durant el període escolar de na Maria.

### **2.2.1. El paradigma de recerca qualitatiu**

Segons Carr (1996) l'elecció d'una forma d'investigació mai pot ser un simple reflex d'una preferència intel·lectual; suposa sempre també un compromís educatiu. I, per a Ruiz (2012) l'encert de l'investigador depèn no de la metodologia que utilitza sinó de l'encert en aplicar-la en aquells casos específics pels quals està més adaptada.

La recerca que es dissenya vol descriure el punt de vista de la persona, les seves vivències i els seus processos, i comprendre el que succeeix en el seu context i per què succeeix. Per tant, sembla del tot clar que la recerca es mou dins el paradigma de recerca qualitatiu.

El paradigma qualitatiu de la investigació té com a finalitat descriure, comprendre i interpretar processos. La metodologia qualitativa, segons Taylor i Bodgan (2000) és una manera d'encarar el món empíric:

- És un procés inductiu, en el qual els investigadors desenvolupen conceptes i comprensions partint de les dades recollides, amb un disseny de la investigació flexible i amb interrogants inicials vagament formulats.
- L'investigador veu l'escenari i a les persones des d'una perspectiva holística. L'investigador estudia les persones en el context del seu passat i de les situacions en les quals es troben.
- L'investigador és sensible als afectes que ells mateixos causen sobre les persones que són objecte d'estudi. En les entrevistes segueixen el model d'una conversació, i no d'un intercanvi formal de preguntes i respostes. Encara que no poden eliminar els seus efectes sobre les persones, intenten controlar-los, reduir-los o entendre'ls quan interpreten les seves dades.
- L'investigador tracta de comprendre a les persones dins del marc de referència d'elles mateixes. Experimenten la realitat tal i com els altres

l'experimenten. S'identifiquen amb les persones per poder comprendre com veuen les coses.

- Totes les perspectives són valuoses. L'investigador no cerca "la veritat" o "la moralitat" sinó una comprensió detallada de les perspectives d'altres persones. A totes elles se les veu com a iguals. I, en els estudis qualitatius, aquelles persones a les que la societat ignora, sovint obtenen un fòrum per exposar els seus punts de vista.
- Els mètodes són humanistes, perquè influeixen en la manera com veuen aquestes persones. Les coneixen en la seva part personal i experimenten el que elles senten en les seves lluites quotidianes en la societat.
- Posa èmfasi en la validesa. Els mètodes qualitatius estan destinats a assegurar un estret ajustament entre les dades i el que la gent realment diu i fa. Un estudi qualitatiu és una peça d'investigació sistemàtica conduïda amb procediments rigorosos, encara que no necessàriament estandarditzats.
- Tots els escenaris i persones són dignes d'estudi. Tots són similars i únics. Similars perquè en tots es poden trobar processos socials de tipus general, i únics perquè en cada persona es pot estudiar de la millor manera algun aspecte de la vida social, perquè allà és on apareix més il·luminat.
- La investigació qualitativa és un art. Els investigadors són flexibles quant a la manera que intenten conduir els seus estudis. Se segueixen línies orientadores, però no regles.

### **2.2.2. Els criteris de validesa**

El disseny d'una investigació qualitativa és complexe, no és un disseny suau, com algunes vegades s'ha criticat a la investigació qualitativa, necessita de criteris de validesa (Berliner, 2002 citat per Moral, 2006).

Lincon (1995, citat per Sandín, 2000) assenyala, com a criteris de validesa, la veu, la subjectivitat crítica, la reciprocitat i la justícia. L'autor posa èmfasi en què les veus fins ara ignorades i reprimides són les que han d'impregnar els estudis qualitius, essent aquest criteri fonamental en la nostra recerca. L'autor assenyala com a criteri de validesa la subjectivitat crítica, que reconeix que l'investigador no és una figura aïllada del context, del grup, de la cultura que intenta comprendre i representar, sinó que forma part d'ell. També, assenyala la reciprocitat com un estàndard de qualitat fonamental, per la relació que s'estableix entre l'investigador i els participants, que implica un profund sentit de confiança, comprensió, acord i sensibilitat. Per acabar, un altre dels criteris que assenyala aquest mateix autor és la preocupació per la dignitat humana, la justícia i com la investigació genera conseqüències socials en aquests aspectes.

De la Rosa (2008), parla del rigor, la transferibilitat, la reciprocitat i la credibilitat com a criteris de validesa. Quan parla del rigor, fa esment a la triangulació entre fonts, entre persones, entre mètodes, etc. Pel que fa a la recerca que es dissenya, cal assenyalar que en acabar, hauran estat varis els participants, varis els mètodes, i vàries les fonts de recollida de dades que permetran aquesta triangulació i, per tant, validar la informació obtinguda. També, seran varies les persones implicades per contrastar el procés seguit i els documents que es vagin produint, a més dels participants, lectors crítics dels documents que es vagin elaborant. De la Rosa també parla de la transferibilitat, o la capacitat de tenir ressò o fer-se permeable en altres realitats. També, fa èmfasi en les qüestions ètiques com la reciprocitat i el respecte cap els participants. Finalment, parla de la credibilitat o versemblança de la història presentada.

En aquest sentit Hammersley i Atkinson (1994), afirmen que per conèixer amb certesa el grau en que un relat és vertader cal valorar-ne la validesa segons les evidències que el suporten. Respecte a aquest punt, poden donar credibilitat a

la nostra recerca les fonts escrites i les fonts d'àudio que s'han recopilat durant els anys en què s'emmarca l'estudi, i les gravacions de les entrevistes i dels grups de discussió que es duran a terme.

Un altra criteri que recull Sandín (2000), és el de la transformació, que és un criteri que es contempla, especialment, en la investigació-acció. En aquest sentit Bartolomé (1992) exposa que la millor forma de conèixer una realitat és transformar-la. Tot i que en la recerca que es presenta els objectius són de caire interpretatiu, aquest criteri és aplicable a la possibilitat que aquest procés d'investigació pugui fer-nos conscients de les qüestions i els canvis que ens ha plantejat el fet de tenir una alumna amb diversitat funcional a l'escola, de les coses que l'escola li ha aportat i del que ella ha aportat a l'escola. I, en definitiva, que tots els canvis produïts al llarg d'aquesta història serveixin per seguir avançant en el camí de lluitar per una escola de qualitat per a tots i totes, i demostrar que és possible aprendre alumnes junts, encara que siguin diferents.

Moral (2006) parla de justícia i imparcialitat, de manera que tots els punts de vista dels participants, les seves perspectives, arguments i veus, han d'aparèixer en el text qualitatiu. En la recerca es volen recollir tots els punts de vista dels participants, els seus arguments i les seves veus sense deixar-ne cap, ja que es consideraria una forma de biaix. El dilema se'ns planteja en el cas de la protagonista del nostre estudi, pel fet que no parla. En aquest sentit Loyd (2013) assenyala que cal aprendre a captar les formes alternatives de comunicació de l'infant, i Soldevila (2015) es basa en l'observació del comportament de l'infant com a manera d'escoltar als qui no parlen.

Per Seale (1999, citat per Moral, 2006) la qualitat en la investigació qualitativa i l'ús del control està profundament relacionat amb les qüestions de veu, reflexivitat i representació textual de la investigació. En aquest punt, per evitar la perspectiva particular de l'investigador se sol optar per una representació



distribuïda de les veus, en les que el format de paper se divideix en columnes i cada columna representa una perspectiva o veu, donant la possibilitat al lector de veure les distintes perspectives de forma simultània (Gergen i Gergen, 2000 citat per Moral, 2006). En l'informe final de la investigació es podria optar per escriure-lo des de vàries perspectives: la dels alumnes, la dels mestres la de l'equip directiu i la de la família que és transversal a totes. La reflexivitat, segons Milner (2006 citat per Moral, 2006) fa possible, tant a l'investigador com als participants en la investigació, fer una reflexió sobre com canviar les situacions o els significats que els oprimeixen. Finalment, la representació dels estudis qualitatius deixa de ser exclusivament textual i utilitza altres formes de representació com la imatge visual, poesies, textos desordenats, etc. (Lincon, citat per Moral, 2006). Per tant, en la redacció final de l'informe es podrien incorporar cançons, transcripcions de converses dels companys, etc. que poden facilitar la comprensió i donar validesa i credibilitat a la investigació.

Els criteris exposats, sense voler ser exhaustius, únics ni inqüestionables, pretenen d'alguna manera ser el referent per la recerca.

### **2.2.3. Els criteris ètics**

"Com investigador social que treballa fonamentalment en el marc de la metodologia qualitativa, m'és impossible ignorar els problemes ètics que es deriven del meu treball quotidià... El que abans coneixíem vagament, només com a noms, com a tipus o models, com informació, resulta que té rostre, de sobte cobra vida... I me veig obligat a repensar com veig l'univers, i consegüentment com l'investig." (Cerrillo, 2009)

La investigació inclusiva, a més d'assegurar la veracitat i la bondat de les anàlisis que es fan, ha d'assegurar la justícia i l'equitat de les investigacions. Amb aquesta finalitat, Parrilla (2010) proposa reflexionar sobre algunes qüestions que cal revisar quan es pretén que la investigació sigui inclusiva, qüestions que proposen un canvi important en la manera d'actuar, i de pensar,

en la investigació educativa. Aquestes qüestions són les següents: Quant a l'elecció del tema de la investigació, a qui beneficia l'estudi? I, quin dret tenc a iniciar-ho? En relació a la negociació de l'estudi amb els participants, és suficient el consentiment informat? En les relacions d'investigació, qui determina les regles del joc en el procés investigador? En l'ús de la informació obtinguda, de qui és propietat la investigació?

Segons aquesta autora la investigació inclusiva planteja que aquesta no es pot pensar ni desenvolupar al marge de les veus i necessitats d'aquelles persones de qui s'estudia la vida. També, planteja que el pensament més actual i crític defensa que no és suficient el consentiment informat, per ben informat i per molt voluntari que sigui, sinó que ha de suposar la participació activa dels participants en la investigació. A més, s'ha de garantir l'anonimat i la confidencialitat dels participants. En relació a la copropietat de dades, en investigació inclusiva, s'entén com un procés de negociació permanent entre l'investigador i els participants. La investigació inclusiva es planteja com una pràctica social compromesa que assumeix una visió democràtica, tant del coneixement com dels processos, i pretén una transformació crítica de la realitat propiciant una investigació pràctica i alliberadora. Els estudis d'aquest tipus d'investigació es desenvolupen en la pràctica i des de la pràctica.

En la recerca, els aspectes ètics es plantegen des de:

- La negociació: Es farà retorn de la interpretació que hem fet o estam fent.
- La col·laboració: tota persona tindrà el dret tant a participar com a no participar en la investigació i abandonar-la quan vulgui.
- L'anonimat: es garantirà l'anonimat de les informacions. Però, l'anonimat "oficial" no garanteix el real, perquè probablement hi ha moltes dades que donen informació definitiva per a la identificació del cas (Parrilla, 2010). Per garantir l'anonimat, s'ha optat durant la redacció per no fer

referència a les persones concretes, sinó als comportaments, actituds i postures que s'adopten davant determinades qüestions i situacions, intentant comprendre-les. A més, sempre que es fa referència a diferents postures, decisions, etc. es fa referència al grup docent de la manera més ample possible, l'equip de suport, l'equip docent, tutora i suport, etc. Així mateix, en el cas dels i les mestres, es mencionen per la funció que desenvolupen en comptes del nom. En el cas de la protagonista, que s'empra el nom de pila, s'ha mantingut el nom real per exprés desig dels pares. S'intenta conjugar el respecte a les persones amb el respecte a les dades i a les interpretacions, sense tampoc creure que son inqüestionables.

- La imparcialitat: se serà imparcial sobre punts de vista divergents, judicis i percepcions particulars.
- Equitat: es podran discutir els informes.

Es prendran les mesures oportunes per garantir el dret dels participants d'estar informats, el dret a negar-se a participar, el dret a abandonar la investigació, el dret a negar-se a proporcionar informació i el dret a l'anonimat.

Per tant:

- S'informarà oralment i per escrit sobre la investigació que es vol fer.
- Es demanarà consentiment explícit, oral i escrit, als participants de la seva col·laboració.
- Es demanarà prèviament consentiment a l'escola.
- Es revisarà la negociació a mesura que avanci el treball de camp.
- Finalment, quant a l'accessibilitat a la informació i als documents elaborats, així com la devolució dels resultats als participants, també s'ha plantejat el fet que l'alumna de la qual s'estudia el procés d'escolarització pugui accedir a la informació. Tot i que no llegeixi, no

parli, tengui dificultats motores greus i s'hagi de treballar la seva intenció comunicativa hi ha una cosa que sí fa, i és mirar imatges, fotografies, vídeos, etc. i a més, pot arribar a respondre davant elles amb una rialla o simplement, dormint-se. Per tant, es pot pensar amb la possibilitat d'emprar les imatges.

#### **2.2.4. El mètode biogràfic-narratiu o història de vida**

La metodologia biogràfica-narrativa és coherent amb la voluntat de donar veu i escoltar als protagonistes de la recerca i també amb el propòsit d'acostar-se al procés d'escolarització de l'infant d'una manera inclusiva. Plantejar el procés d'investigació en la línia participativa, dóna als participants un paper actiu, ja que aquests es converteixen en protagonistes de la seva pròpia història, i dóna lloc a un tipus de relacions d'investigació també coherents amb l'acostament inclusiu. Cal dir que aquesta recerca s'haurà fet posteriorment a la seva escolarització a primària, ja que en el moment d'iniciar el treball es troba cursant el darrer curs d'aquesta etapa.

El mètode biogràfic-narratiu permet acostar-se al fenomen que s'estudia a partir de l'experiència i el testimoni de les persones que ho estan vivint. En aquest sentit Owens (2007) assenyala que aquest tipus de metodologia pot contribuir a alliberar veus i històries de persones que habitualment han estat silenciades. En el cas de les persones amb discapacitat funcional, Booth (1998) explica que a través dels mètodes narratius es pot accedir a percepcions i experiències de grups oprimits que manquen d'autoritat per fer escoltar les seves veus mitjançant el discurs acadèmic tradicional.

Dins la tradició del biogràfic-narratiu la distinció més habitual és entre la història de vida pròpiament dita, i el relat de vida. El relat de vida és la narració d'una vida com la persona l'explica i l'ha viscuda, i en el qual la transcripció del material recollit es realitza minimitzant la intervenció de l'investigador. La

història de vida, destaca per la interpretació de la vida del subjecte per part de l'investigador (Mallimaci i Giménez, 2006), i correspon a un estudi ampli de la vida d'una persona que inclou el seu propi relat però que recull també informacions biogràfiques extretes d'altres fonts, i en el que se sol respectar l'ordre cronològic (Soldevila, 2015). La recerca es decanta per aquesta darrera opció.

Els mètodes narratius-biogràfics presten atenció a les experiències significatives de la vida diària, normalment, excloses de la ciència (Van Manen, 2003) i poden, com afirma Bolívar (1999, citat per Creus, Larrain i Campaña, 2007) captar la riquesa i el significat dels assumptes humans, com són els desitjos, els sentiments, les creences i els valors que compartim.

Booth (1998) apunta algunes raons que donen sentit a les narracions. En primer lloc, faciliten l'accés als punts de vista i l'experiència dels grups oprimits que no tenen poder per fer-se escoltar. En segon lloc, destaquen els detalls que marca l'experiència personal. I, en tercer lloc, el que es conta segueix enllaçat amb el contingut emocional de l'experiència humana, assumptes no objectius però que dirigeixen les vides particulars i, tantes vegades, les col·lectives.

Autors representants del model social opten per un enfocament metodològic que respecti i projecti les veus de les persones amb diversitat funcional, que tantes vegades han estat silenciades (Soldevila, 2015). En aquest sentit, la metodologia biogràfica-narrativa permet donar veu, dialogar i escoltar les interpretacions que les persones realitzen de la seva pròpia experiència (Susinos i Parrilla, 2008, 2013) considerant-les el testimoni expert (Booth, 1998), cosa que suposa una manera de fer investigació.

Tal com assenyala De la Rosa (2008), les veus de les persones amb discapacitat funcional són veus excloses en general, però d'una manera especial aquelles que no tenen uns recursos comunicatius parlats o escrits

fluids. Així, contar la seva pròpia vida, compartir amb altres la seva història, es torna especialment difícil. És per aquest motiu que cal donar-lis prioritat.

### **2.2.5. Les eines de recollida d'informació**

En aquest apartat del treball es fa referència a les eines seleccionades per dur a terme la recollida de la informació necessària per a la recerca. Així, la recollida de la informació es farà amb un recull d'evidències de feina des de la meua visió com a mestra de na Maria, recopilació que es presenta en aquest mateix TFM, amb entrevistes amb els pares i l'equip directiu del centre i amb grups de discussió amb els mestres i els companys de na Maria.

#### **Recull de les evidències de feina (període de 2n a 6è de primària)**

Aquesta part contempla el recull de les evidències de feina recordades, però també recollides en àudio-visuals, fotografies i documents escrits al llarg d'aquests anys, des de la meua perspectiva com a mestra participant. El fet que l'alumna no parli, ha suposat haver de cercar la manera de fer sentir la seva veu. El punt de partida, com s'ha explicat durant el disseny de la recerca, ha estat el treball de Soldevila (2015), que parla precisament, de com escoltar la veu dels qui no parlen. Aquest autor, que també ens ha remès a d'altres que parlen d'aquesta temàtica, ens ha duit a decidir donar veu a l'alumna a través del seu comportament. Per això, ens han estat molt útils els registres àudio-visuals, perquè ens han permès donar validesa a les interaccions que es descriuen, especialment entre els companys. També, han estat d'ajuda les fotografies, que ens han permès fer més viu el record, i els documents escrits, que han fet possible transcriure paraules textuais dels infants i exposar fets tal i com succeïren en el moment.

#### **Les entrevistes**

Les entrevistes permeten recopilar informació detallada sobre el tema de la recerca. Callejo (2002) diu de l'entrevista que "és una parla per ser observada",

i que la seva millor pertinença metodològica es troba en investigacions que cerquen aproximar-se a l'experiència dels subjectes.

Segons Creswell (2009), l'entrevista és un recurs pel qual s'opta quan no hi ha possibilitat d'observació directa d'un fenomen. En el nostre cas, és important per obtenir informació rellevant del procés d'escolarització de l'alumna, perquè la recerca, com ja hem indicat abans, tot i treballar amb na Maria des del segon curs de primària, s'inicia quan l'alumna ja cursa sisè.

Callejo (2002), assenyala la importància de la selecció dels informants en el disseny de la recerca, explicant com no és tan important el nombre, com les diferents posicions que ocupen en relació al tema d'estudi. En el procés d'investigació es duran a terme dues entrevistes; una amb els pares de l'alumna i una altra amb l'equip directiu de l'escola.

Van Manen (2003) recomana concretar la pregunta de l'entrevista, ja que sinó es corre el perill que la informació no sigui útil per a la investigació. Quan es demana sobre alguna experiència recomana ser concret en la pregunta i després indagar fins al fons. Explica que, generalment, la paciència i el silenci és un mode respectuós d'incitar a l'altre a reunir records i a continuar la història.

### **Els grups de discussió**

Els grups de discussió permeten veure, en un procés de reflexió, les actituds, els pensaments, els sentiments i les creences sobre el fenomen que s'estudia, en aquest cas l'escolarització de l'alumna sobre la qual es reconstrueix la seva història de vida. Consideram que serà suficient fer tres grups de discussió; un amb l'equip de mestres i dos amb els companys, pel fet que el grup classe està format per 15 nins i nines, i Gil (1992), apunta en relació al nombre de participants que ha de ser entre 6 i 10, i Callejo (2002) entre 6 i 8, recalcant la importància de la proximitat entre els participants. Cada grup serà homogeni quant a la relació que tendran en l'educació, però segurament amb discursos

diferents sobre el tema que es tracta. Aquests autors parlen d'aquesta necessària homogeneïtat dels participants en relació al tema tractat, però també la importància de reunir persones capaces de produir el discurs dels diferents segments de la població considerada d'estudi. Els autors recomanen contactar amb més persones de les necessàries per pal·liar les absències.

### **2.3. Fases del disseny**

En aquest apartat s'expliquen les fases del disseny de la investigació: la selecció del camp de recerca i del contacte inicial amb els participants, l'entrada en el camp de recerca i la recollida d'informació, l'anàlisi i la interpretació de les dades i la redacció de la història de vida.

#### **2.3.1. Camp de recerca, selecció dels participants i contacte inicial**

##### **Camp de recerca**

El camp de recerca per a la investigació és un centre d'una sola línia, amb uns 150 alumnes. En aquest centre és on es troba escolaritzada na Maria, una nina d'onze anys, veïna del poble i amb diversitat funcional, de la qual es vol conèixer el seu procés d'escolarització al centre.

##### **Selecció dels participants**

Pel que fa a la selecció dels participants han d'aparèixer veus que puguin contar la història de na Maria des de diferents perspectives. Així, haurien de formar part de la investigació, na Maria, els seus pares, l'equip directiu de l'escola, els mestres i els companys de classe.

##### **Contacte inicial**

El contacte inicial amb els protagonistes es farà en primera persona, primer amb na Maria i els seus pares, i després amb l'escola. El fet que na Maria sigui menor d'edat fa que el consentiment explícit es demani als pares. Es plantejarà l'estudi a l'equip directiu i, posteriorment als mestres i als companys de na Maria. Pel que fa als companys, al ser menors d'edat s'explicarà el tema de la



investigació als pares a través d'una reunió informativa i es demanarà el seu consentiment escrit.

### **2.3.2. Entrada al camp de recerca i recollida d'informació**

En relació a la recollida d'informació, si ja es prou difícil registrar totes les dades obtingudes en el treball de camp, en aquest cas que la investigació es fa a posteriori, encara més. Durant els anys de treball amb na Maria no era cap objectiu fer una recerca sobre el seu procés d'escolarització. Ara bé, el que és cert és que aquests anys de relació personal i professional amb ella, la seva família i l'escola, han proporcionat un coneixement immediat de la seva forma de vida. Basar-se en la memòria dels participants, inclosa la meua, té perills. Per una banda, la informació retinguda pot ser molt limitada, i per altra banda, existeix el perill de la distorsió (Hammersley i Atkinson, 1994). Ara bé, durant aquests cinc anys escolars, i sense que fos l'objectiu fer-ne un estudi, s'ha anat registrant una quantitat important de dades a través de diverses tècniques. Aquests registres són els que permetran donar més fiabilitat i validesa a la història. En definitiva, la recollida d'informació per a la recerca es durà a terme a través de tècniques diverses. Aquestes són:

#### **El registre d'àudio-visuals**

El registre d'audiovisuals és molt interessant perquè proporciona detalls de la interacció verbal i no verbal que es dona, per exemple, entre na Maria i els companys. Hammersley i Atkinson (1994) recomana aquest recurs especialment quan l'investigador se centra en els detalls de la interacció social. Aquest aspecte és imprescindible en la nostra recerca des del moment que s'ha optat per "donar veu" a na Maria a través de l'observació del seu comportament.

#### **Fotografies**

Les fotografies recollides durant el període d'escolarització poden ajudar a recordar experiències que sense elles la memòria no hauria retingut.

### **Transcripcions de converses dels infants**

Les transcripcions que es feren en el seu moment a partir d'una gravació o a partir de l'anotació de la conversa in situ, faciliten les paraules reals, tal i com els companys les han manifestades, per tant és una informació concreta que és útil per a l'anàlisi.

### **Altres documents escrits**

Al llarg de l'escolarització de l'alumna s'han anat recollint i produint documents tals com informes mèdics, informes d'aprenentatge, actes de reunions, planificacions d'activitats, que en un moment determinat pot ser d'utilitat consultar-los.

### **Enregistrament i notes de camp**

Per a les entrevistes amb els pares i amb l'equip directiu de l'escola, així com els grups de discussió amb els mestres i els companys de classe, s'empraran com a instruments de recollida d'informació les gravacions i les notes de camp.

Les gravacions seran útils per a les entrevistes i els grups de discussió. S'utilitzarà la gravació com a complement de les notes de camp. En aquest sentit Hammersley i Atkinson (1994) apunten que quan l'aparell no està molt a la vista de l'informant, el més probable és que s'oblidi que està en marxa i aporta un registre més complet que les notes de camp.

En les entrevistes, les notes de camp poden ajudar a fer constar els aspectes no verbals i les característiques ambientals Hammersley i Atkinson (1994). No obstant, en els grups de discussió, poden dificultar centrar-se en la discussió que s'estigui produint.

Tant en les entrevistes com en els grups de discussió pot ser necessària la transcripció. Tot i que demandi més feina que les anotacions a partir de les

gravacions, el producte serà més efectiu com a registre (Hammersley i Atkinson, 1994).

### **L'anàlisi i la interpretació de les dades**

L'anàlisi i la interpretació de les dades s'entenen com una acció en espiral, aquestes es duran a terme des del primer moment d'entrada en el camp de recerca fins a la redacció de la història de vida. També, si es cau, es faran les reformulacions necessàries durant el procés. Ara bé, aquesta fase la podem considerar l'anàlisi com a etapa concreta de la recerca, on la finalitat és analitzar totes les dades obtingudes per a convertir-les en resultats d'investigació. Lethtomäki et al (2014, citat per Soldevila, 2015) expliquen que en l'anàlisi resulta molt favorable realitzar diferents tipus de lectures del material posant esment a diferents aspectes.

Pujadas (2010, citat per Soldevila, 2015) recomanen fer un registre cronològic i un registre temàtic. Se solen fer categories, les primeres de caire més descriptiu, i les dades poden anar a una o varies categories. Segons Hammersley i Atkinson (1994), la identificació de categories és un element central del procés d'anàlisi i el llistat de categories generalment experimenta canvis en el transcurs de la investigació. Segons aquest mateix autor, l'organització i reorganització de la informació d'acord a categories es pot fer de maneres molt diferents i la més simple és codificar el registre assignar-lo a una categoria a partir del registre original o una còpia. Els comentaris que relacionen la informació a categories descriptives o analítiques s'escriuen en els marges. També es pot elaborar un índex analític.

### **2.3.3. Redacció de la història**

Bolívar (2002) descriu la investigació narrativa com un procés complex i reflexiu de mutació dels textos del camp als textos pel lector. L'investigador recrea els textos de manera que el lector pugui experimentar les vides o els fets narrats. Bolívar, continua explicant que el resultat no és un informe fred,

objectiu i neutre, on les veus dels protagonistes, l'investigador i l'investigat, apareixen silenciades, ni tampoc una simple transcripció de dades, sinó que consisteix en haver donat sentit a les dades i haver representat el significat en el context en el que va ocórrer. L'investigador es converteix en el que construeix i conta la història per mitjà d'un relat, on deixa sentir la seva veu.

Moral (2006) planteja el dilema sobre quina ha de ser la presència i la intensitat de la veu de l'investigador, i d'aquí la importància que els participants puguin conèixer el que s'ha escrit o s'està escrivint. Segons Bolívar, (2002) una bona investigació no és només aquella que recull o interpreta bé les diferents veus sobre el terreny, sinó també aquella que dóna lloc a una bona història narrativa, que en definitiva és l'informe d'investigació.

## **Tercera part. Aproximació al procés d'escolarització de na Maria a l'escola del seu poble. Una història de vida.**

En aquest apartat es relata una aproximació al procés d'escolarització de na Maria a l'escola del seu poble. Però, abans s'esmenten algunes consideracions sobre la perspectiva des de la que està escrita aquesta aproximació, sobre els criteris ètics i de validesa i sobre el llenguatge emprat en la redacció del text.

### **1. Consideracions prèvies**

Abans que el lector se submergeixi en el text que narra l'aproximació al procés d'escolarització de na Maria a l'escola del seu poble es faran una sèrie de consideracions prèvies, que si bé ja han aparegut fonamentades en el disseny de la recerca, es volen remarcar aquí de manera més concreta. També, es fa referència a alguns aspectes sobre el llenguatge utilitzat en la redacció del text.

#### **1.1. Sobre el treball, els criteris ètics i de validesa**

Tal com s'ha explicat anteriorment, aquesta part del treball està redactada des de la meua perspectiva com a mestra de na Maria i posteriorment a l'escolarització de l'alumna a l'etapa de primària. El material que es presenta és una aproximació al procés d'escolarització de l'alumna, que engloba el període des de que la vaig conèixer a l'escola, quan cursava segon de primària, fins a l'actualitat, quan es troba cursant sisè.

En un primer moment de l'elaboració del treball la intenció era dur a terme tot el procés de recerca dissenyat. Ara bé, el gruix de les dades recollides en les evidències de feina va fer pensar en dedicar a aquestes dades tot l'espai que requerien, i deixar per una segona part les dades recollides amb els pares, l'equip directiu i els mestres per, finalment, reconstruir la història de vida havent escoltat totes les veus, i havent recollit totes les perspectives i punts de vista de

tots els participants. Així, aquesta aproximació és una primera passa en el procés de reconstrucció de la història de vida de na Maria.

Aquesta part del treball és sobretot un recull de les evidències de feina recordades, però també recollides en àudio-visuals, fotografies i documents escrits al llarg d'aquests anys. El fet que na Maria no parli ha suposat tot un repte. Ha suposat haver de cercar la manera de fer sentir la seva veu. El punt de partida, com s'ha explicat durant el disseny de la recerca, ha estat el treball de Soldevila (2015), que parla precisament, de com escoltar la veu dels qui no parlen. Aquest autor, que també ens ha remès a d'altres que parlen d'aquesta temàtica, ens ha duit a decidir donar veu a na Maria a través del seu comportament. Per això, ens han estat molt útils els registres àudio-visuals, perquè ens han permès donar validesa a les interaccions que es descriuen, especialment entre els companys i na Maria. També, han estat d'ajuda les fotografies, que ens han permès fer més viu el record, i els documents escrits, que han fet possible transcriure paraules textuais dels infants i exposar fets tal i com succeïren en el moment.

Tal com s'ha avançat en el disseny de la recerca, s'ha volgut respectar la intimitat de les persones, per això durant la redacció del material que se presenta, s'ha mantingut l'anonimat de diverses maneres; anomenant les funcions professionals quan es tracta dels mestres, ocultant el noms reals amb tres punts suspensius en textos reals escrits pels companys, i fent referència al grup més gran de persones responsables d'una decisió, com per exemple, l'equip de suport, l'equip de cicle, etc. El nom real de la protagonista s'ha mantingut per exprés desig dels pares. També, s'ha volgut garantir el consentiment, aprovació i participació dels participants. Per aquest motiu, i sense que s'hagi considerat necessari, per ambdues parts, fer-ho per escrit, s'ha demanat consentiment a la família de na Maria per escriure aquest text, ja que l'alumna és menor d'edat. Pel que fa a na Maria, m'agradaria estar segura

que permet, aprova i fins i tot, s'alegra del fet que s'escrigui aquesta part de la seva història. El fet que mantingués la mirada amb un somriure quan li feia la pregunta vaig considerar-lo una aprovació. A més, com no es pot amagar la dificultat per obtenir aquest consentiment, s'afegeix que la mare doni per fet que a na Maria també li faria molta il·lusió. Per garantir la participació dels pares, també s'ha donat a conèixer aquest text una vegada redactat, perquè puguin fer totes les aportacions que vulguin o considerin necessàries. Igualment s'ha fet amb la resta de participants. Amb els infants, i tenint en compte que és un text llarg, se'ls ha donat a conèixer aquelles parts de la història on ells en són més protagonistes.

En definitiva, és un text redactat des de la meva perspectiva i des de la meva experiència, sense que aquesta pretengui ser única ni inqüestionable. Tot i així, està fonamentat amb uns criteris ètics i de validesa que apareixen ja en el disseny de la recerca, i que pretenen donar certa credibilitat a la història i garantir el respecte cap als participants.

## **1.2. Sobre el llenguatge utilitzat en la redacció del text**

En la redacció del text s'han utilitzat alguns criteris que s'han considerat necessaris per tal de ser coherents amb les concepcions d'inclusió i discapacitat sobre les que es basa el treball.

S'ha emprat el terme diversitat funcional perquè aquest terme posa l'accent en les funcions dels òrgans o parts dels cos (cervell, ulls, etc.) i en les funcions que realitzam habitualment els éssers humans (comunicar-se, moure's, etc.), i remarca que hi ha persones que porten a terme aquestes funcions de manera diferent (Soldevila, 2015). Es comparteix amb Soldevila aquest terme perquè defuig d'un llenguatge amb alta càrrega negativa i discriminatòria i que es centra en malalties, dèficits, etc. herència d'un model mèdic-assistencial que presenta la persona diferent, com a imperfecta, i que s'ha de rehabilitar (Palacios i Romañach, 2006), quan diferents ho som tots. Quan es parla

d'educació, es parla d'ensenyar i aprendre a partir de les capacitats de l'alumnat per arribar al màxim desenvolupament de les seves potencialitats. Per tant, cal partir d'un model competencial més que d'un model basat en el dèficit, i el llenguatge que s'empri ha de ser coherent amb les concepcions de les quals es parteix.

Un altre terme que s'ha emprat és el de persona amb discapacitat, malgrat autors vinculats al model social de la discapacitat prefereixen el terme persona o persones discapacitades. En tot cas, en el fons l'important és que el concepte de discapacitat passa d'entendre-se com un fet que només afecta a la persona individual, a considerar que la discapacitat és també qüestió de l'entorn, de la potencialitat que aquest té de cobrir les necessitats de suport que cada persona presenta en cada moment de la seva vida (Muntaner, 2009). També, el model social de la discapacitat posa èmfasi en les influències o limitacions que l'entorn pot imposar i consegüentment en la identificació i disseny de suports per a la millora del funcionament dins d'aquest context. Cal demanar-se contínuament si el centre de la reflexió es troba en les persones amb discapacitat o en la societat en la que tots vivim, és a dir, en cada un i una de nosaltres (De la Rosa, 2008). Wehmeyer (2009) defineix la discapacitat com una funció de la interacció recíproca entre l'entorn i les limitacions funcionals de la persona. D'aquesta manera l'enfocament del problema canvia de ser una deficiència de la persona a ser una relació entre el funcionament de la persona i l'entorn, i, en conseqüència, a la identificació i disseny de suports per tractar el funcionament de la persona en aquest context.

Finalment, s'ha emprat el terme mestra de suport, en comptes de mestra PT o mestra AD, perquè es parteix d'un model de suport que deixa de centrar-se en les dificultats de l'alumnat per centrar-se en el conjunt de l'escola. El terme PT, procedeix del concepte de pedagogia terapèutica, perquè històricament, la discapacitat en l'escola es concretava en els dèficits que presentava un alumne



determinat i en les dificultats que tenia per adaptar-se a les exigències de l'entorn escolar, per això, plantejava intervencions basades en les limitacions de l'individu i promovia actuacions terapèutiques per rehabilitar-lo, d'aquí nomenclatures com la de pedagogia terapèutica (Muntaner, 2010). El model de suport curricular, del que es parteix en aquest treball, passa d'un enfocament individual a un enfocament contextual, el qual passa de centrar-se en l'alumnat per centrar-se en el conjunt de l'escola. Tal com descriu Parrilla (2002), el suport deixa d'estar centrat en el dèficit de la persona per passar a ser una funció inherent al mateix desenvolupament de l'escola. El focus d'atenció del professor de suport se centra en la dinàmica de l'escola, en el seu conjunt, per tal d'afavorir la millora i la qualitat de l'ensenyament (Cloquell, Dengra, López, Muntaner i Rado, 2002). Una escola que a través de la formació, la reflexió i la pràctica canvia la manera d'entendre la diversitat i la manera de donar-li una resposta adequada, amb bones pràctiques d'actuació a partir de tres elements claus: el referent teòric i l'actitud del professorat, el model organitzatiu de l'escola i el plantejament didàctic a l'aula (Muntaner, 2009). Per aquests motius, en comptes d'usar el terme PT, emprarem el de mestra de suport.

## **2. Aproximació a la història de vida**

### **2.1. Els primers records**

L'any 2010 va ser el meu primer curs al centre on estava escolaritzada na Maria. Acabava d'obtenir plaça de mestra a aquell centre i m'incorporava a l'equip de suport. No obstant, aquell curs també vaig fer funcions de tutora. El grup de na Maria, quan els vaig conèixer, feia primer de primària. Era un grup de setze alumnes, sis nines i deu nins. Si bé aquest curs no vaig fer feina amb el seu grup, record com el temps de pati na Maria solia estar asseguda a la seva cadira de rodes, envoltada per la seva tutora i per la que després vaig saber que era l'auxiliar tècnic educatiu (ATE), que de tant en tant li tocava el genoll, li deia qualque cosa o li retirava delicadament les mans de la boca per fer-li neta la cara, ja que na Maria, que té una pell fina, tersa i guapa, baveja

bastant. Alguns nins de la classe si acostaven per fer-li qualche joc. Moltes vegades vaig observar com na Maria solia respondre amb una rialla a aquests jocs que li feien alguns companys. Quasi cada dia, anava a veure-la una nina més gran que li feia moixonies, acompanyada d'una altra que solia observar-les atentament. Més tard vaig saber que era la seva germana acompanyada d'una amiga, que per aquell temps feien tercer. Molts de dies l'ATE la duia al pati d'infantil, on hi havia una mestra que li feia molt de cas, i com que tenia un to de veu alt i alegre, na Maria solia riure. També més endavant vaig saber que era la que havia estat durant dos cursos la seva tutora a infantil.

Un dia vaig entrar a l'aula de primer, allà hi havia na Maria i la seva tutora. Estaven assegudes davant l'ordinador. Aquell any la seva tutora també era la seva mestra de suport. Em varen mostrar com estava treballant el causa-efecte, amb ajuda d'un ratolí adaptat i dels jocs del Portal de la mosqueta. Na Maria, amb la mà dreta dins la boca i amb la mà esquerra damunt el ratolí, pitjava varies vegades seguides el botó vermell i, quan s'inclinava una mica cap els costats, la tutora la tornava a col·locar. La tutora em va fer observar com les imatges de l'ordinador captaven la seva atenció, ja que seguia amb la vista els personatges que sortien.

Un altre dia, durant el temps de pati, s'acostaren dos companys de na Maria per explicar-me que, amb la mestra que els donava medi, feien una activitat que es deia El meu museu i que aquell dia havia tocat a na Maria fer la seva exposició. L'activitat consistia en dur de casa una maleta amb objectes personals que havien de mostrar a la resta de companys i explicar perquè eren importants per a ells. De seguida vaig reconèixer la dinàmica i vaig seguir interessant-me pel que em contaven. El que em volien explicar era que havien descobert que na Maria, quan va néixer, no tenia la síndrome de Rett. M'ho explicaven amb molta emoció, amb sorpresa, una mica d'alegria i una mica de pena. Vaig intuir que havia estat un gran descobriment per a ells. M'ho

contaven amb tot tipus de detalls. La seva germana havia anat a la classe per explicar-ho, perquè na Maria no podia xerrar. Descobriren que no va ser fins els dos anys i mig aproximadament, que na Maria va començar a fer les coses de manera diferent. Record l'emoció amb que els companys m'ho explicaven i com em va emocionar l'afecte amb el que m'ho contaven.

## **2.2. Segon de primària. Curs 2011-2012.**

### **2.2.1. Comença el curs**

Passat l'estiu, el grup en el qual hi havia na Maria, es disposava a fer segon de primària. Aquest curs era el primer que jo feia feina amb aquest grup com a mestra de suport. La tutora, els especialistes i l'ATE eren els mateixos que el curs anterior, excepte la mestra d'educació física, que havia decidit concursar a una altra escola, i un mestre d'anglès que va fer una substitució de curta durada.

### **2.2.2. El racó de les emocions**

Amb la tutora, per fomentar la interacció entre els companys, especialment amb na Maria, vàrem organitzar en el marc d'una sessió de grups de feina, un espai per treballar les emocions. En aquesta sessió els alumnes estaven organitzats en tres grups heterogenis que es distribuïen en tres espais diferents (la seva aula, l'aula de suport que encara hi havia en el centre i la biblioteca) amb tres mestres (la mestra d'audició i llenguatge o AL, la mestra de suport i la tutora) per treballar tres aspectes del currículum (el llenguatge oral, el matemàtic i els sentiments i les emocions). Els grups anaven rotant cada setmana, excepte na Maria que sempre anava amb el grup al que li tocava treballar els sentiments i les emocions, i en el qual l'objectiu era prendre consciència de com se sentien.

La dinàmica del grup començava amb un massatge que podia fer la mestra o els mateixos nins. Després, es feia una roda per parlar de com se sentien aquell dia, i penjaven el seu nom en el dibuix del sentiment corresponent. Observaven na Maria (si reia, si estava molesta, si es queixava, si dormia...),

decidien com la veien i li col·locaven el seu nom al lloc corresponent. Na Maria, normalment, ens mirava i reia, com si li agradàs aquella situació, altres vegades no deia res o grunyia, era quan interpretàvem que, per qualque motiu no es trobava bé. També, alguna vegada dormia i no participava de l'activitat.

Tot seguit, aprofitant que na Maria ja feia ús del ratolí adaptat i coneixia alguns jocs del Portal de la Mosqueta a la web, on hi havia alguns jocs per reconèixer emocions, tots jugaven amb l'ordinador i ella a més, tenia el repte d'aprendre a prémer el ratolí quan li indicàvem que era el seu torn. Quan estava correctament posicionada per poder accionar el ratolí amb la mà que ella empra, la mà esquerra, i quan era el seu torn, els companys seguien les instruccions que se'ls havia ensenyat. Les instruccions eren les següents: primer havíem d'indicar-li que era el seu torn, si passats 30 segons na Maria no jugava, li havíem de tornar a donar l'ordre, MARIA, JUGAM?, passats 30 segons més li havíem d'insistir assenyalant-li amb el dit el ratolí adaptat, i en darrer cas, ajudar-li agafant-li la mà, però sempre per la part de davall perquè no deixàs de veure-se la mà.

Els companys esperaven amb paciència, amb respecte envers l'activitat i envers na Maria i, amb l'ansietat que se sent quan es desitja que una tasca surti bé. Aviat observàrem que na Maria, tot i que amb un gran esforç, era capaç de respondre a l'ordre de prémer el ratolí quan se li indicava que era el seu torn. Causava emoció veure com els companys es demanaven silenci entre ells quan li tocava el torn a na Maria i sobretot, les mamballetes que se sentien quan na Maria aconseguia accionar el ratolí<sup>1</sup>. En poques, però en algunes ocasions, ens va demostrar l'interès per l'activitat amb fets tan extraordinaris com llevar-se la mà esquerra de la boca<sup>2</sup> o treure-la de davall la taula on la

---

1 Veure vídeo\_1.1.1. Jocs en petit grup amb l'ordinador

2 Veure vídeo\_1.1.2. Jocs en petit grup amb l'ordinador

tenia amagada, per prémer el ratolí<sup>3</sup>. Les animacions divertides del programa feien que tots, inclosa na Maria, siguessin i s'ho passessin bé.

### **2.2.3. Bon dia, cada dia**

Arran de la conferència sobre tecnologia adaptada a la que assistírem la tutora, la mare i jo mateixa, decidírem provar amb na Maria el comunicador de veu *step by step*, amb l'objectiu de trobar nous sistemes alternatius per a la comunicació i la participació de na Maria a l'escola. La idea era aprofitar el moviment amb la mà esquerra que era capaç de fer i la capacitat de respondre a una demanda, tal i com ens havia demostrat amb el ratolí adaptat.

L'associació NOUSIS ens va cedir en préstec el comunicador de veu i ens va assessorar sobre el seu ús amb na Maria. El comunicador de veu reproduïa el missatge que abans nosaltres havíem gravat i na Maria premia el botó vermell. La nostra hipòtesi de feina era que, com més oportunitats tengués na Maria de practicar el causa-efecte mitjançant la tecnologia adaptada, més interioritzaria aquest moviment que després podria generalitzar a altres usos.

El que no contàvem era l'efecte emocional que produiria a tots el fet que na Maria donàs el bon dia o cantàs una cançó a través del comunicador. No només això, sinó com aquestes emocions li retornarien a ella en forma d'aplaudiments, espants, mamballetes, rialles però també, amb altres conductes naturals que té la majoria de gent que no ha tengut experiències prèvies amb persones amb discapacitat, o que no tenen suficient informació sobre elles. Són conductes d'escapament, com per exemple, només acostar-s'hi el primer dia que dur el comunicador, o de sobreprotecció, com pitjar-li el botó per ella.

Ara bé, per aprendre a fer ús del comunicador vàrem fer algunes sessions de treball individual. Vàrem seguir les mateixes passes que seguïrem per aprendre

---

<sup>3</sup> Veure vídeo\_1.1.3. Jocs en petit grup amb l'ordinador

a prémer el ratolí adaptat quan li donàvem l'ordre i per començar treballarem amb les cançons que ja coneixia, com era Un Peixet en el Fons de la Mar<sup>4</sup>. La lletra de la cançó deia:

Un peixet en el fons de la mar  
venga fer bombolles, venga fer bombolles,  
un peixet en el fons de la mar,  
venga fer bombolles per poder nedar.  
Les bombolles, de quin color són?  
Grogues i verdes, grogues i verdes,  
les bombolles, de quin color són?  
Grogues i verdes, i de tots colors.

Al mateix temps vàrem practicar un petit diàleg perquè pogués donar el bon dia<sup>5</sup>. El diàleg que se sentia quan s'accionava el comunicador era:

Nosaltres: - Bon dia, Maria!

Maria: - Bon dia. (1a pulsació) - Com estàs? (2a pulsació)

Nosaltres: - Jo bé. - I tu, com estàs?

Maria: - Jo també estic bé. (3a pulsació) - Gràcies.(4a pulsació)

Na Maria va tornar a demostrar que era capaç d'accionar un botó quan se li donava una instrucció, en aquesta ocasió quan se li demanava que donàs el bon dia o que cantàs una cançó. Vàrem interpretar que el comunicador li agradava perquè de tot d'una, a més d'accionar el comunicador de veu, feia sons d'aprovació o reia<sup>6</sup>. Tot això resultava un miracle! Record l'emoció que em va causar la primera vegada que vaig sentir aquell missatge gravat quan va accionar el botó na Maria. Aquella veu sintètica em va facilitar mantenir un petit diàleg amb ella, i em va fer sentir que el nostre vincle s'enfortia encara més.

Amb la tutora vàrem decidir que cada matí na Maria donaria el bon dia als seus companys. Primer vàrem treballar-ho en petit grups i després dins l'aula. Na Maria ben aviat va agafar l'hàbit de cada matí donar el bon dia als companys

---

4 Veure vídeo\_1.2.1. Cançó Un peixet

5 Veure vídeo\_1.2.2. Bon dia

6 Veure vídeos\_ 1.3.1, Bon dia 1.3.2, Bon dia i 1.3.3. Peix Peixet

de la classe. La rapidesa en que va aprendre a respondre quan els companys li deien bon dia, sempre he pensat que va ser efecte del *feedback* que li retornaven els companys en forma de paraules encoratjadores i aplaudiments. Hi havia dies que quan li deien bon dia no contestava i d'altres que, després d'esperar un temps prudencial, i que les mestres li donàssim l'opció de dir-ho quan ella ho decidís, així succeïa. Passats uns moments na Maria ens indicava que també era allà d'una de les maneres que ho podia fer, que era dient: "Bon dia" a través del seu comunicador. Féssim el que féssim, els companys interrompien la sessió per exclamar-li un "Bon dia, Maria".

Per aquell temps la mare ens explicava que pel carrer, na Maria amb el comunicador, era selectiva, que a segon qui li deia bon dia i a segons qui no. Per exemple, deia bon dia al seu monitor de cavall, però no al seu metge. A l'escola tampoc sempre reaccionava igual, especialment davant els adults, algunes vegades saludava i d'altres no. Les reaccions de la gent a l'escola, grans i petits, també eren molts diferents. Alguns li deien bon dia, altres fins i tot, allargaven el diàleg, altres li aturaven el comunicador quan ho repetia un parell de vegades, alguns pitjaven el comunicador per ella... Un dia, un mestre que havia vingut a fer una substitució de la mestra d'anglès ens va explicar com l'havia impressionat veure com na Maria donava el bon dia als seus companys. El comunicador de veu *step by step*, va seguir facilitant en cursos posteriors la participació de na Maria a l'aula, donant el bon dia o cantant cançons.

#### **2.2.4. El projecte Padrins lectors**

Aquest curs, a l'escola vàrem dur a terme per primer any el projecte Padrins Lectors, entre els infants de sisè, que feien de tutors de lectura, i els de segon. Tots els alumnes de segon tenien un o dos padrins de lectura a sisè.

Na Maria tenia dues padrines de lectura que li llegien contes, cantaven cançons i a les quals na Maria també els mostrava com feia ús del seu comunicador de

veu. Vàrem dur a terme algunes sessions amb les padrines de lectura per mostrar-les com funcionava el comunicador de veu. Na Maria escoltava els contes que li contaven, els deia bon dia, cantava cançons a través del comunicador i jugava amb elles amb una de les joguines que havíem adaptat amb una Pila Guai i un commutador. A vegades arribava dormida i no podíem dur a terme les lectures previstes.

Un dels primers dies, una de les dues nines que feien de padrines lectores a na Maria, es va regirar quan ella es va moure per accionar el comunicador de veu. En aquest moment, na Maria es va topar amb una conducta molt comuna entre la gent poc acostumada a tractar amb persones amb diversitat funcional. Més endavant, el dia de l'assemblea d'avaluació final, la mateixa nina va explicar com al principi els va costar un poc treballar amb na Maria, però que així com anaven coneixent-la tot va canviar, i que ara quan la veien, s'aturaven a saludar-la. Només si tenim oportunitat de nous contactes i som capaços de mantenir-nos permeables a noves impressions podrem eliminar el prejudici en el que l'hem embolicada per descobrir a la persona que es troba dins (De la Rosa, 2008).

### **2.2.5. L'acampada**

Aquest any, durant el tercer trimestre, els cursos de primer i segon de primària amb les seves tutores vàrem anar dos dies d'acampada a la Colònia de Sant Pere. Na Maria va venir només de dia. La va acompanyar la mare i va tenir l'ajuda de l'ATE. En un moment donat, envoltada de nins i nines cantava les cançons que sabia. Una de les cançons que vàrem aprendre durant el curs va ser Els Campanairos, una cançó que ens va ensenyar un veí del poble, i que segons ens va explicar va ser una cançó que va dur des de Galícia l'home el qual fa nom la nostra escola, quan va venir de mestre al poble. Com que era una cançó en forma de pregunta i resposta, na Maria amb la cançó gravada en



el comunicador, i sovint sense respectar el torn, contestava les preguntes que li feien els seus companys. La cançó deia:

Maria: - Compare jo som sonaire.

Nosaltres: - Quin instrument sabeu tocar?

Maria: - Jo sé tocar els campanairos.

Nosaltres: - I com se toquen els campanairos?

Maria: - Dinga-la-danga los campanairos

A partir d'aquest dia ens vàrem plantejar l'objectiu que aprenguéssim a respectar el torn quan feia ús del comunicador. No vàrem tenir massa èxit. Varem veure que en aquell moment el que li anava bé a na Maria eren gravacions d'un sol missatge o diàlegs breus on el torn no fos gaire determinant.

### **2.2.6. El pas a segon cicle de la primària....**

Durant el tercer trimestre del curs, mestres i especialistes vàrem haver de plantejar-nos el pas de na Maria al segon cicle de l'educació primària. Sorgiren dubtes i opinions tan diverses com diferents. Si bé teníem clar que na Maria aportava molt a l'escola, també havíem de pensar que podia oferir l'escola a na Maria. La relació amb els companys, el treball amb el comunicador de veu i la postura de la família a favor de la continuïtat, varen ser els arguments que feren que na Maria quedàs a l'escola. Aquell estiu es varen adaptar els banys que empraven les nines de tercer. A principi de curs, el bany de nines estava en condicions òptimes perquè les nines, inclosa na Maria, en poguessin fer ús.

### **2.2.7. La festa de fi de curs**

Aquest curs, la tecnologia adaptada va ser la gran aliada de na Maria, i va permetre que a la festa de fi de curs tengués el seu minut de glòria. A través del comunicador de veu, va presentar, després de molts d'assajos amb el mestre de música i el seu grup, i no sense nirvis per la nostra banda i gran esforç per la seva, el seu grup de segon. Com s'ha dit, varen ser moments de tensió i

nirvis per a molta gent, però quan va parlar na Maria es va sentir un aplaudiment multitudinari que de ben segur va arribar al seu cor<sup>7</sup>.

### **2.2.8. El mercadot solidari**

Com ja hem esmentat abans, l'escola tenia el comunicador de veu *step by step* cedit en préstec per NOUSIS, i arribat el final de curs l'havíem de tornar. Així ho vàrem explicar als companys de la classe de na Maria. De seguida varen sortir propostes per poder comprar-li el seu propi comunicador; alguns dels companys proposaren treure els doblers de les seves vidrioles, altres fer una paradeta de menjar o bijuteria, els dissabtes, en el mercat del poble. Finalment, varen decidir fer un mercadot de segona mà a l'escola. Amb l'ajuda de les mestres es varen organitzar i, amb l'ajuda de les famílies i dels nins i nines de l'escola varen recaptar objectes per vendre a bon preu. Varen revisar els objectes que anaven arribant per veure si estaven en bon estat, els varen posar preu, varen muntar la paradeta i arribat el dia, es varen disposar a aconseguir una ajuda econòmica pel comunicador de na Maria. La implicació de tothom en tots els aspectes va ser tanta, que no només poguérem comprar el comunicador sinó també el braç adaptat per subjectar-lo a la cadira. Gràcies a aquesta idea i pràctica solidària dels companys, na Maria va disposar del seu propi comunicador de veu.

El dubte que ens plantejava el comunicador *step by step* era que segurament na Maria no deia el que volia dir sinó el que hi havia gravat i, per tant, ens demanàvem fins a quin punt la comunicació que s'establí tenia qualque valor. Estava clar que amb aquell comunicador no deia el que volia dir, ara bé, el comunicador de veu, el ratolí adaptat, la Pila Guai i un temporitzador entre d'altres varen resultar ser eines que ens varen facilitar la participació i la comunicació de na Maria amb els altres. Gràcies als suports tècnics, en els cursos següents, na Maria va poder seguir participant amb la resta dels seus

---

<sup>7</sup> <http://alumnesmestreguillemet.blogspot.com.es/search/label/videos>. Na Maria presenta a segon 2012.

companys en diferents activitats. Va poder seguir donant el bon dia als seus companys, va poder passar les imatges d'una presentació amb el ratolí adaptat perquè tots les veiessin, va poder participar en treballs de grup mitjançant gravacions amb el comunicador de veu, va poder fer i menjar crispetes amb els nins i nines de l'escola, va poder jugar al joc de les estàtues amb els companys, va poder animar amb les seves companyes als qui jugaven a bàsquet en temps de pati o animar els qui corrien a la carrera solidaria, cantar cançons en temps de pati, etc.

### **2.3. Tercer de primària. Curs 2012-13.**

#### **2.3.1. Un nou curs**

El grup de na Maria començava tercer de primària amb un fet que va repercutir negativament al suport de l'escola. La Conselleria d'educació havia retallat una plaça de suport. Aquesta era la plaça que justament jo cobria. Però, també es varen donar dues afortunades coincidències. La primera, que es jubilava una mestra, i la segona, que era la mestra que hauria fet tercer. Precisament el grup al qual pertanyia na Maria. Gràcies al suport del director del centre, vaig poder cobrir aquesta plaça de tutoria. La idea que agafàs la tutoria d'aquest grup va ser valorada com a positiva per l'equip directiu, també pel fet que hi hagués na Maria. Com repercutiria tot això en na Maria? Per una banda, la mestra de suport del curs anterior seria la seva tutora, però al mateix temps el grup disposaria d'una mestra menys. Un punt a favor era que a l'escola tots els mestres fan suport als seus cicles, per tant l'aula, tendria almenys algunes hores de suport ordinari.

#### **2.3.2. El primer dia. La tela d'aranya**

El primer dia de classe, no calien massa presentacions, perquè tots ens coneixíem, excepte un nin que acabava d'arribar d'Argentina i una nina que es va incorporar més endavant. Per presentar-nos vàrem fer la dinàmica de presentació de la tela d'aranya. Quan va tocar a na Maria i, mentre la

companya que estava devora ella, intentava enrotllar-li el fil de llana al dit, vaig notar com el nin nou va quedar-se-la mirant, amb una mescla de sorpresa i respecte. De seguida, un altre company en to amable, va dir: “és que encara no coneix na Maria, però aviat la coneixerà”. Aquell nin nouvingut, va mig somriure amb un gest d'aprovació i es va relaxar.

### **2.3.3. L'estructura de l'aula**

Durant les primeres setmanes havíem d'anar organitzant alguns aspectes que eren fonamentals per començar el curs. Un d'ells era l'estructura de l'aula i com ens asseuríem. Els primers dies vàrem seure en assemblea, que era com estaven acostumats a treballar en cursos anteriors. Passats els primers dies, vaig proposar-lis seure en grups de quatre. Aquests grups els faria jo i, en principi, no hi haurien d'haver molts de canvis durant el curs. D'aquesta manera l'aula va quedar estructurada amb quatre grups heterogenis de quatre alumnes cada un. Pel que fa a na Maria havíem de tenir en compte dos aspectes, que l'accés al seu grup fos fàcil i que estàs situat prop de l'únic lloc on podia anar connectat l'ordinador, de manera que quan n'hagués de fer ús, només s'hagués de girar. Aquella forma d'asseure induïa als nins i nines a agafar-se les mans, fer-se carusses, xerrar... Tots els membres del grup, inclosa na Maria, es veien les cares i això feia que cercassin el contacte. En més d'una ocasió, qualche mestre em va comentar que aquella distribució no aniria bé perquè xerrarien molt i que per fer els exàmens haurien de separar-los. Poc a poc hauríem d'anar polint tots aquells aspectes i reconduir-los perquè esdevinguessin avantatges en comptes d'inconvenients.

Quant al mobiliari, vàrem adonar-nos, gràcies sobretot al fisioterapeuta, que na Maria no estava còmode a les taules que hi havia a l'aula i decidírem col·locar-ne una de més grossa perquè la cadira de rodes hi passàs millor. Tot i així, na Maria necessitava una taula amb escotadura, la qual vàrem sol·licitar a la Conselleria. La taula adaptada no va arribar fins el curs següent, quant na

Maria feia quart. Aquell curs la taula amb escotadura, que permetia que la cadira de rodes de na Maria hi encaixàs perfectament, va romandre a l'aula de suport, on na Maria encara hi seguia anant algunes hores. Quan el grup de na Maria va fer cinquè la taula va passar definitivament a l'aula ordinària, essent l'única taula que na Maria feria servir a partir d'aquell moment.

#### **2.3.4. El massatge**

Una de les prioritats que com a tutora tenia per aquell curs era la cohesió del grup i, en relació a na Maria, cercar les seves respostes a la interacció amb els companys. Amb aquest doble objectiu, vaig proposar als infants de fer-nos, a vegades per parelles i a vegades per grup, un massatge a les mans. Seria un moment del dia que aprofitaríem per relaxar-nos i descansar. Durant el curs, les respostes dels nins a aquesta activitat varen ser diverses. Alguns, al principi, els va costar un poc a causa de la vergonya, sobretot, si la parella era del sexe contrari. Altres ho feien sense problema. També, hi va haver un nin que a mitjan curs va confessar que no li agradava el contacte físic amb els demés. Na Maria, mirava la companya o companyes que li feien el massatge amb un somriure a la boca i de tant en tant, ens regalava un esclafit de riure<sup>8</sup>.

#### **2.3.5. Una petita crisi epilèptica a l'aula**

Un matí com qualsevol altre, l'ATE em va fer senyes que alguna cosa li passava a na Maria. Tenia un començament de crisi. Era la segona vegada en tota la seva escolarització que ens trobàvem davant aquella situació. La primera vegada va ser quan na Maria feia infantil. Na Maria començava a girar els ulls, que era un indicador clar d'inici d'una crisi. Vàrem anar a demanar al cap d'estudis si podia quedar una estona amb el grup i, amb tota naturalitat, vàrem sortir en direcció al bany. Alguns petits espasmes es varen anar succeint i, en poc temps, na Maria va tornar a estar amb nosaltres, amb careta de cansada, però mirant-nos als ulls.

---

<sup>8</sup> Veure vídeo 2.1Massatge

Quan entràrem a l'aula els nins no es torbaren en demanar què havia passat i com estava na Maria. Sense planificar-ho, a partir d'un conte que teníem a l'aula i encara no havíem llegit, la conversa va derivar en què era una crisi epilèptica, com afectava a les persones que la tenien i què es pot fer en una situació semblant.

Arran d'aquest fet, un dia que parlàvem precisament de quines coses sabíem de na Maria, alguns dels nins explicaven què havien de fer en cas que na Maria tengués una crisi. Tenien ben clar que el primer que havien de fer era mirar el rellotge, per controlar quan de temps durava la crisi, ja que passats uns minuts calia administrar-li el medicament que sempre dur a la bossa. També recordaven que en cas de crisi epilèptica és important demanar ajuda, llevar ulleres o altres objectes amb els que es puguin fer mal, retirar si hi ha cadires al voltant, etc. Al dia següent, un company de l'aula va dur un dels seus vídeo jocs on explicava que podia provocar crisis epilèptiques, cosa que va donar lloc a continuar la conversa que començàrem el dia anterior.

### **2.3.6. Més dinàmiques de cohesió de grup**

A més de la tela d'aranya i del massatge varen ser diverses les dinàmiques de cohesió de grup que vàrem dur a terme durant el curs: món de colors, tenc un problema, qui som jo, l'entrevista... Arran d'aquestes dinàmiques, un dia en el segon trimestre de curs, ens adonàrem que tots parlàvem de nosaltres però na Maria no ens contava res. Però, tot i així, estava amb nosaltres a l'aula i sabíem moltes coses d'ella. Vet aquí les reflexions d'aquell dia<sup>9</sup>.

Na Maria no pot xerrar, però té es comunicador i diu bon dia.

Ens ha ensenyat a tenir paciència. Ses primeres vegades li costava emprar el comunicador i nosaltres havíem de tenir paciència, li dèiem una vegada, esperàvem trenta segons i li tornaven demanar i si no, li ajudàvem. Encara que tenguí una malaltia podem estar junts. La mateixa tècnica la vàrem emprar a final de curs. Na Maria al final curs va presentar el nostre curs amb el

---

9 Veure Doc. 2.2 Conversa

comunicador. Va ser especial perquè mai ho havia fet.

El comunicador que teníem era d'una associació i ens ho havien deixat. Vàrem fer un mercat i vàrem guanyar doblers pel comunicador.

Ella juga amb un l'helicòpter que té adaptat amb una pila aposta. Li feim jocs i riu. Li feim carusses i riu.

Na Maria juga amb nosaltres al pati i roda la corda.

Té una capsa amb un peixet i un moixet i cantam amb ella. I... aquesta cançó s'aferra.

Na Maria, amb ajuda, fa boletes pel nostre mural de medi... I les aferram.

Cada dia ens feim un massatge i ella també el fa. Té un poc les mans gruixudes i ho feim perquè mogui un poc els dits. El que ella té es diu la Síndrome de Rett. No pot caminar ni menjar tota sola. Beu una aigua especial amb "polvos", més espessa. Tampoc pot pintar. A vegades se descontrola quan té una crisi epilèptica. Jo ho pas malament perquè es sa nostra amiga. La primera vegada no sabia que fer i em vaig quedar assegut i callat. Després ens ho varen explicar. Quan té una crisi hem de mirar a quina hora ha començat la crisi. Si és una crisi forta hem de moure cadires perquè no pegui enlloc. Als cinc minuts hem de posar una medicina.

Al meu "cumple" li va agradar jugar a "piñatas". Si no fos amb nosaltres ara no faríem això. Ella ens ha ensenyat moltes coses. No seria el mateix grup, mos agrada, és la nostra amiga. La classe sense ella seria avorrida. Na ... (es refereix a una companya nouvinguda a l'aula) encara no la coneix molt però la coneixerà i sabrà el que nosaltres sentim per ella.

Aquestes reflexions varen donar peu a tota una sèrie d'activitats sota el mateix títol Som diferents, Som iguals. Aprenem junts.

### **2.3.7. Som Diferents, Som iguals. Aprenem junts.**

Les reflexions del dia que vàrem explicar les coses que sabien de na Maria varen ser l'inici del que seria finalment el nostre tema a la revista de l'escola. El títol de l'article va ser el mateix Som diferents, Som iguals. Aprenem junts. Sota aquest títol parlàvem d'aquelles coses que ens fan iguals i d'aquelles que ens fan diferents: la nostra procedència, la llengua que parlam, els nostres hobbies i

interessos, la manera en què aprenem... També, de l'important que és per a nosaltres aprendre junts.

Un punt destacable de l'article eren totes les reflexions que els companys havien fet sobre na Maria. Amb la publicació d'aquest article a la revista de l'escola<sup>10</sup>, mestres, nins i famílies conegueren una mica més el grup de tercer i el paper que na Maria tenia dins ell.

Entre tots els companys vàrem pensar que estaria bé reflectir en un vídeo tots aquells aspectes que ens feien iguals i a la vegada diferents, i que ens unien com a grup, així na Maria, i també els altres, podríem gaudir d'aquelles reflexions que un dia férem. En aquest vídeo, cada nin i nina explicava o mostrava la seva procedència, quina llengua parlava a casa, quines eren algunes de les costums de la família, quins eren els seus hobbys o les seves habilitats. En aquest vídeo també na Maria hi va participar com tots els altres companys.

Na Maria explicava de quin poble era a través de la veu dels seus companys, també del poble. Explicava que el seu hobby és muntar a cavall a través de la veu de les seves companyes que tenen el mateix hobby. També, mostrava com havia après a cantar una cançó o a dir bon dia a través del seu comunicador de veu *step by step*, etc.

Com que volíem que en el vídeo sortissin moltes coses ens va quedar molt llarg, durava dotze minuts. Per aquest motiu no convenia penjar-ho a la web de l'escola. Com alternativa, i com que la intenció era que molta gent ho pogués veure, decidírem mostrar-ho a la pissarra digital de l'aula el mateix horabaixa que presentàvem el projecte Personatges de Rondalla. Els pares, germans, cosins, padrins que assistiren, que varen ser molts, aplaudiren el vídeo i ens donaren l'enhorabona. Va ser un horabaixa ple d'emocions.

---

10 Veure Doc.\_2.3 Revista escolar 2012-13 i Revista escolar CEIP Mestre Guillemet 2012-2013



### **2.3.8. Comunicació amb objectes reals**

Conjuntament amb l'ATE, vàrem observar les maneres que tenia na Maria per mostrar-nos la seva elecció entre dues opcions determinades. Semblava que ho podia fer a través de la mirada o cercant el contacte amb la mà. Per exemple, podia triar entre menjar l'entrepà o beure aigua, o bé, entre cantar una cançó o mirar un conte. Sempre activitats que havíem fet abans. Vàrem observar con na Maria solia mirar una cosa i després l'altra, a vegades un parell de vegades, com si estàs indecisa. A vegades es dormia, i d'altres, es quedava mirant la persona que li parlava. Vàrem prendre la decisió que si una vegada li haguéssim mostrat un objecte ella ho mirava, li donaríem. A vegades, jo vaig tenir la sensació que necessitàvem confirmar massa allò que ja ens havia dit una vegada, d'aquí aquesta decisió. Aquesta manera d'interactuar ben aviat la copiaren els nins quan li demanaven les coses. Na Maria no sempre responia clarament, el que sí era cert era que els nins interpretaven allò que na Maria deia i així li oferien.

### **2.3.9. El SÍ i el NO**

Seguint la feina que la mare feia a casa, vàrem iniciar el treball del SÍ i del NO. Per entendre quan na Maria volia dir sí o dir no, calia mirar-li l'expressió facial. Sabíem que a na Maria no li agrada menjar fruita i per dir-nos que no en volia mig girava el cap i feia cara d'enfadada. Fins i tot, els companys havien entès perfectament que, a na Maria, no li agradava gens la fruita. Una estratègia que també tenia era fer-se la dormida o dormir-se de veres. Les primeres imatges que vàrem emprar per treballar el SÍ i el NO varen ser dues imatges que ens va fer arribar la mare iguals a les que empraven a casa. Una quan deia que no i estava ben enfadada i l'altra amb cara d'aprovació. La mare, ens explicava que a casa, com que tenien a un costat de l'habitació el sí i a l'altre el no, es girava clarament cap a un o cap a l'altre. A l'escola, a vegades es girava cap el no, a vegades cap el sí, i a vegades es quedava mirant la persona que li mostrava la imatge. Jo seguia tenint la sensació que nosaltres necessitàvem contínuament

confirmar allò que ens havia dit o allò que no ens volia dir, perquè quan ja li havíem demanat amb els objectes reals, encara després, insistíem amb el SÍ i el NO. Pens que a ella no li agradava sentir-se avaluada. Si no contestava o no es definia cap a una opció o una altra devia ser per qualque motiu, o bé, perquè la demanda no era clara, o bé, perquè ella no entenia ben bé que havia de fer, o bé, perquè la proposta no era significativa i motivant per a ella, o bé, perquè estava cansada que li demanassin una i altra vegada el mateix. Tot i això, vàrem decidir introduir a l'aula el SÍ i el NO, de manera que els companys poguessin fer-li preguntes a na Maria i interpretar les seves respostes. Els companys es sorprenien quan, a vegades, na Maria contestava, i respectaven el silenci quan ella no es decantava per cap resposta. En moltes ocasions, acabaven rient tots, ja que na Maria agraiïa qualsevol apropament que un nin o nina li fes, i això ja era motiu perquè ella es posàs a riure, rialla que contagiava a tots els altres.

### **2.3.10. El comunicador E-Tran**

Amb la intenció d'intentar una comunicació a través de la mirada vàrem construir un E-Tran. Férem fotografies a tots els mestres de l'escola i també a la seva família. Decidírem introduir l'E-Tran per veure com na Maria era capaç de seguir amb la vista les quatre imatges situades a cada costat del plafó. Vàrem veure que na Maria era capaç de mirar les imatges quan se li acostaven i, a més, intentava agafar les fotografies amb la mà esquerra<sup>11</sup>. Tenia més facilitat amb les dues imatges situades abaix. Potser l'E-Tran era massa alt pel seu camp visual. Quan es tractava d'elegir entre dues opcions, passava un poc com amb el SÍ i el NO. Vaig arribar a la conclusió que na Maria relacionava un nom amb un símbol. El que se li proposava havia d'esser pròxim, motivant, del seu interès i significatiu. Havia d'aprendre que amb la seva mirada podia comunicar-se amb els altres, igual que els altres havíem d'aprendre que na Maria, amb la mirada ens diu moltes coses. A l'aula, també fèiem servir l'E-Tran

---

<sup>11</sup> Veure vídeo\_2.5.1 i 2.5.2 Agenda ATE

com a agenda per anticipar el que feríem durant el dia<sup>12</sup> i, normalment, era una companya l'encarregada d'anticipar-li l'agenda.

### **2.3.11. El sistema Tobii**

En varies ocasions se'ns havia passat pel cap provar el sistema de comunicació alternativa Tobii amb na Maria. També, la família ens havia parlat d'aquest sistema i ens havia manifestat les ganes de veure com li anava. Aquest curs ens vàrem posar en contacte amb NOUSIS per comentar-lis la possibilitat que veien de provar aquest sistema amb na Maria.

Aprofitant una visita que els professionals de BJ-Adaptaciones feren a Mallorca perquè venguessin a l'escola a provar el Tobii amb na Maria. Érem conscients de les limitacions de na Maria i del cost econòmic d'un sistema de comunicació com aquest, però recolzats per l'entusiasme de la família i el suport de NOUSIS decidírem veure que passava.

Ens reunirem amb el professional de BJ-Adaptaciones, l'AL de NOUSIS, l'ATE, els pares de na Maria i també ens va acompanyar l'AL de l'escola. A l'habitació on provàrem el sistema acordàrem que hi hagués el mínim de persones possibles, així que ens anàrem tornant per estar dins l'habitació. Sense entendre molt bé que significava allò que estàvem veient, na Maria, en aquesta sessió va realitzar correctament tots els jocs que el professional de BJ-Adaptaciones li proposava: pintar, seleccionar bolletes, seleccionar un animal de la granja perquè fes un soroll, fer botar bolletes i fer un *memory* de sis caselles matar la mosca quan passava d'una banda a l'altra de la pantalla. Segons ens varen explicar el primer que cal determinar és si el sistema va bé a la fisonomia física de l'usuari, als ulls, etc. I semblava que a na Maria li anava bé. Altra cosa que vàrem poder deduir és que entenia el que havia de fer, seleccionar un animal, matar la mosca, mirar que hi havia darrera cada fitxa i, fins i tot, fer el *memory* de sis caselles sencer.

---

12 Veure vídeo\_2.5.3 Agenda companya

En acabar la sessió de treball amb el professional de BJ- Adaptaciones, ens va faltar temps per anar a l'aula i, a la pantalla digital, posar els vídeos. Els nins, sorpresos i entusiasmats, aplaudien cada intervenció de na Maria i na Maria, asseguda de manera que veia la pantalla i els nins, somreia tímidament. Na Maria va seguir mantenint la mateixa atenció que a la sessió amb el Tobii. Aquest mateix dia va ser quan el professional de BJ-Adaptaciones ens va animar a participar del premi Rompiendo Barreras i animats també per NOUSIS, així ho férem.

### **2.3.12. Premi Rompiendo Barreras**

El premi Rompiendo Barreras es tractava d'un premi a nivell nacional que convocava Toshiba i BJ Adaptaciones. Per participar calia preparar un vídeo d'uns 3 minuts de durada on és mostrats com la tecnologia adaptada ajudava a millorar la qualitat de vida de les persones amb discapacitat. La convocatòria, quan nosaltres vàrem tenir coneixement d'ella, duia molt de temps oberta i s'acabava el temps d'inscripció en breu. Hi havia molt poc temps per preparar un vídeo explicant com la tecnologia adaptada havia facilitat la participació de na Maria a l'aula. Amb l'ajuda dels pares d'una alumna de l'aula vàrem aconseguir elaborar el vídeo, que recollia moments del dia a dia de l'aula en que na Maria participava fent ús de les ajudes tècnics que ella emprava. Ho vàrem titular *Somos diferentes, Somos iguales, Aprendemos juntos*<sup>13</sup>. Havíem de superar els 500 vots per entrar en el concurs. La campanya publicitària que vàrem dur a terme amb els companys, juntament amb els mateixos pares que ens havien ajudat amb el vídeo, va ser impressionant. Vàrem repartir propaganda, ho publicàrem a través de Facebook i a través del bloc de l'escola etc.<sup>14</sup> fins el punt de superar els vots i poder optar al premi. En la categoria individual on participàvem nosaltres, aconseguirem un quart lloc i un diploma d'honor. El més important però, no era el diploma, que també, sinó que moltes

---

<sup>13</sup><http://alumnesmestreguillemet.blogspot.com.es/2013/06/premis-romper-barreras-2013.html> o [www.premiosromperbarreras.es/ganadores2013.php](http://www.premiosromperbarreras.es/ganadores2013.php)

<sup>14</sup> Veure foto\_2.4 Vota Maria

persones havien vist una petita part del dia a dia de l'aula de la qual na Maria en formava part. Va donar l'oportunitat que més gent conegués el grup i també na Maria. En el vídeo es mostrava na Maria dient "Bon dia" als seus companys i els seus companys contestant-li, tota l'aula cantant Peix Peixet, un grup d'alumnes jugant a l'ordinador, entre ells, na Maria, etc. En definitiva, el vídeo mostrava na Maria dins una aula de tercer de primària d'una escola ordinària. Al mateix temps que pensava si tot allò seria una quimera o simplement uns fets puntuals, em sentia molt orgullosa d'ella i ella ho sabia. Tots ens sentíem orgullosos d'ella i ella s'adonava compte.

### **2.3.13. Estratègies metodològiques per treballar el currículum**

Durant el curs, per treballar el currículum férem servir estratègies metodològiques diverses, com també diverses varen ser les estratègies que vàrem fer servir perquè na Maria participàs. Empràrem el llibre de text, especialment el de matemàtiques. Explicàvem un contingut i després practicàvem fent exercicis. Na Maria treballava els colors amb un programa que tenia instal·lat a la seva tableta. A proposta dels companys, complementaren aquest programa amb diverses col·leccions d'objectes del color que treballava en aquell moment, que li col·locaven damunt la seva taula perquè relacionàs millor el color treballat. Fins i tot, li prepararen exàmens i li feien preguntes a les que na Maria havia de contestar amb la vista, mirant la resposta correcta. Els nins interpretaren que ho va fer molt bé i li posarem bona nota.

També, empràrem estratègies cooperatives per treballar aspectes del currículum (tutoria entre iguals, 1-2-4, lectura compartida, foli giratori, els especialistes, etc. especialment quan treballàvem dos mestres a l'aula). Na Maria participava com a oient, tot i que a vegades es quedava dormida. Quan es tractava d'activitats manipulatives participava amb ajuda dels nins o l'ATE, fent bolletes de paper de seda, per exemple va fer el Sol d'un mural explicatiu sobre el cicle de l'aigua<sup>15</sup>. Va participar posant terra durant la sembra de plantes

<sup>15</sup> Veure vídeo\_2.6 Sol amb veu d'un company

mediterrànies<sup>16</sup>, activitat que vàrem dur a terme a proposta de la comissió ambiental i, per la qual necessitàrem prèviament fer una tasca d'investigació. Va col·laborar posant farina a la coca que férem durant el taller de cuina<sup>17</sup> i que organitzàrem amb ajuda d'una mare pel dia de la presentació del projecte Personatges de Rondalla<sup>18</sup>

Una altra de les estratègies de les quals férem ús per treballar determinats aspectes del currículum foren les festes i celebracions que l'escola va proposar. Entre d'altres les disfresses, Sant Antoni, Pasqua, la festa de fi de curs, etc. Na Maria, com la resta de companys, es va disfressar, va posar-se una careta en forma de turbant en lloc de davant els ulls, va sortir a l'escenari participant d'un betlem molt divertit, etc. Normalment, quan hi havia festa, na Maria estava desperta<sup>19</sup>

#### **2.3.14. La cadira de rodes va foradar**

Un dia, la cadira de rodes de na Maria va foradar. Vàrem cridar al pare i de seguida, directament de la feina, va venir amb el seu company de feina. Varen entrar a l'aula, i després de saludar-nos i fer unes bromes, el pare de na Maria va agafar-la i la va seure amb les cames creuades damunt una cadira mentre arreglava la roda. Ens va agradar veure na Maria fora de la seva cadira de rodes i tant contenta de veure el seu pare. El seu pare li parlava i ella el se mirava amb una especial cara d'admiració. Més tard vàrem comentar aquell incident amb alguns mestres i el director de l'escola. Aquest fet ens va fer pensar que podíem trobar altres ocasions per veure na Maria fora de la seva cadira de rodes. Per exemple, a una foto conjunta que tot el grup es va fer pel projecte sobre Jane Goodall que varen fer amb el mestre de castellà quan feien quart, durant els jocs aquàtics, quan l'ATE que vendria a l'any següent va treure el matalàs per asseure-li damunt i banyar-la, quan na Maria feia fisioteràpia i

---

16 Veure fotos\_2.6 Lavanda i murta

17 Veure fotos\_2.7 Coca

18 Veure fotos\_2.8 Conferència Personatges de Rondalla

19 Veure fotos\_2.9 Disfresses

alguns nins passaven a veure-la, quan amb la mestra de plàstica que estaria amb nosaltres a cinquè sortien a pintar fora de l'aula i na Maria es seia a la gespa<sup>20</sup>...

### 2.3.15. Escola ordinària *versus* el CEE

Aquest curs, la psicopedagoga de l'Equip d'Orientació Educativa i psicopedagògica (EOEP), que era el primer any que venia a l'escola, va orientar que na Maria anàs a un CEE. A mi, com a tutora i mestra de suport, em demanaven la meua opinió. Una vegada escoltades totes les parts implicades, família, especialistes de suport i equip directiu, i veient que hi havia diferents postures i opinions vaig escriure unes reflexions sobre l'escolarització de na Maria per exposar-les a l'equip de suport i a l'equip directiu. Val a dir que la família m'havia mostrat la seva preocupació per si se decidia una escolarització a un CEE com també la seva voluntat que na Maria quedàs al centre. Les reflexions que vaig fer en aquell moment varen ser les següents<sup>21</sup>:

1. Què li aporta l'escola a na Maria?: L'objectiu principal pel qual es va escolaritzar na Maria al centre fou la socialització. Aquest objectiu s'està assolint any rere any i segueix essent el més important de l'escolarització de na Maria, i els resultats són molt positius: s'ha establert una relació molt positiva entre els companys d'aula, i el més important, rep un *feedback* dels companys que segurament no rebria en un CEE. A més, s'ha iniciat una relació amb altres grups de l'escola a través dels programes Padrins lectors i Llegim en Parella que enriqueixen el seu cercle social.
2. I na Maria, què aporta a l'escola?: Cal també tenir en compte tot el que els companys aprenen amb na Maria, el valor de l'ajuda, de la cooperació, de la solidaritat, del respecte, etc. Llavors, si na Maria

---

20 Veure fotos\_2.10 Fóra de la cadira de rodes

21 Veure Doc.\_2.11 Informe escolarització

s'escolaritza a un centre específic, on queda l'objectiu de la socialització? Desapareix? Queda en segon terme?

3. Què guanya na Maria anant a un CEE?: Alguns arguments defensen que na Maria rebria més estimulació i recursos especialitzats en un centre específic. No obstant, segons dades que ens ha facilitat la família, tot i que al CEE es faria una feina més terapèutica, el recursos respecte al centre ordinari serien, en aquell moment, equiparables. A l'escola, na Maria disposa de diverses sessions setmanals de fisioterapeuta, del suport de les mestres d'AL i de suport, juntament amb una ATE a temps complet. Per tant, els recursos especialitzats es poden equiparar. Per descomptat a un CEE, cap estimulació compensaria el suport natural dels seus companys de l'aula. En aquest cas, la pregunta seria, necessita na Maria recursos especials? o és la societat i l'escola que ha de canviar perquè na Maria pugui aprendre i viure, amb els suports personals i tècnics que siguin necessaris, amb els altres i els altres amb ella? Cal també tenir present l'estimulació que na Maria rep fora de l'escola. Dos dies per setmana s'en va a teràpia respiratòria, fa ergoteràpia (teràpia amb cavalls), té fisioterapeuta a la seva associació i fa Terasuit. En relació als arguments que defensen que es bo que na Maria es relacioni amb infants de les seves mateixes característiques, al·legant que es pot sentir malament comparant-se amb els seus iguals, cal dir que na Maria a l'estiu va a l'escola d'estiu d'un CEE, com també es relaciona, ella i la seva família, amb infants de l'Associació, amb els quals mantenen fins i tot, una relació d'amistat. Les preguntes en aquest cas serien, que guanya na Maria estant escolaritzada a un centre específic? Els arguments a favor que s'escolaritzi a un centre específic, per a qui estan pensats, per a nosaltres o per a na Maria? I la família que en pensa? En aquest cas, no és molt important el que opina la família? Si ara funciona, perquè no continuar?



4. I el projecte de comunicació alternativa que s'ha iniciat a l'escola?: Donant continuïtat al projecte de comunicació alternativa iniciat amb l'*step by step* i l'E-Tran, la família, des de l'Associació Rett participa en un projecte que es fonamenta en la competència de la mirada en els nins i nines Rett i tracta d'explotar aquest potencial per la comunicació. La família ha convidat a l'escola a participar en la primera fase d'aquest projecte que començarà amb una avaluació de la competència comunicativa de cada un dels nins i nines de l'associació que s'iniciarà els darrers quinze dies d'agost. Què passa amb aquest projecte?

Na Maria va passar a quart de primària, amb la idea que cada any revisaríem la proposta d'escolarització. La veritat és que no es va tornar a parlar del tema fins a sisè de primària, i un nou EOEP va tornar a orientar l'escolarització a un CEE.

### **2.3.16. L'estiu de 2013**

L'estiu de 2013 na Maria va formar part d'un programa d'avaluació de la competència comunicativa, organitzat per l'associació a la qual pertanyien na Maria i els seus pares. Durant una setmana, els infants i familiars de l'associació se sotmeteren a una avaluació individual de la competència comunicativa. La família de na Maria em va convidar a participar d'aquesta avaluació. En primer lloc, varen fer una avaluació de l'*step by step*, el comunicador tàctil, el comunicador E-Tran i el sistema Tobii. Les terapeutes aconseguien mantenir la motivació i l'atenció de na Maria mitjançant diverses estratègies, com per exemple, posar-se ulleres de sol grosses per fer-la riure, emprar una llum per assenyalar els pictogrames que els interessava que na Maria miràs, etc. Na Maria va participar durant més de dues hores en les activitats que se li proposaven. La valoració final va ser que havíem de seguir entrenant la intenció comunicativa, i que es podia treballar el dit índex o la vista per a l'accés als pictogrames.

## **2.4. Quart de primària. Curs 2013-2014**

### **2.4.1. A quart, nou curs, noves cares i noves activitats**

El curs de quart començava amb noves cares; la tutora, i també l'ATE arribaven noves al centre. També s'afeigiren al grup dos companys més, un nin i una nina. Aquest curs, na Maria va participar amb el seu grup en activitats planificades conjuntament amb els mestres d'educació física i de castellà, entre d'altres. A més, el grup va visitar i gaudir d'una jornada d'equitació en el centre on na Maria munta a cavall. I això, gràcies a ella.

### **2.4.2. El taller de fer pa**

Amb el mestre de castellà, que era el director de l'escola, el grup va dur a terme un taller d'elaboració de pa, en el qual na Maria va participar com la resta dels companys de la classe. Després de fer el pa, la tasca era redactar les passes seguides per elaborar les barres de pa. Amb el mestre acordarem també fer una presentació utilitzant fotografies del procés, així tots i, especialment na Maria, podrien entendre millor les passes seguides. El dia que els companys exposaren les seves redaccions, na Maria va ser l'encarregada de passar, amb ajuda del ratolí adaptat i dels mestres, les imatges de la presentació<sup>22</sup>.

### **2.4.3. Jugam al parxís**

Una altra de les activitats que es dugueren a terme durant el curs va ser el joc del parxís. Cada setmana es reunia fora de l'aula un petit grup de tres o quatre companys, entre els quals hi havia na Maria, en aquest cas per jugar al parxís. El parxís era l'excusa perquè na Maria aprengué a manejar el *chatter block* o dau parlant, i aquest, possibilitava que na Maria pogués jugar a un joc de taula amb els seus companys. Tots jugaren al parxís i na Maria va conèixer un nou suport tècnic que podria utilitzar en més ocasions. En aquestes sessions, na Maria jugava en parella amb algun dels companys i era l'encarregada de llançar el dau, en aquest cas el seu dau, suficientment gros perquè amb ajuda i

<sup>22</sup> Veure vídeo\_3.1 Taller de fer pa

esforç pogués llançar la sort a la parella. Els companys, l'ATE, la mestra l'animaven a fer rodolar el gran dau fins que ho aconseguia. L'emoció quasi ens prenia l'alè. Mentrestant, na Maria reia i seguia intentant fer girar aquell cub enorme on hi havia els números. No es tractava d'una partida de parxís com qualsevol altra, en les caselles del tauler hi havia sumes i restes en comptes de números i el temps d'espera entre tirada i tirada era més llarg, però per les rialles dels nins, segurament tant o més divertida que qualsevol altra partida<sup>23</sup>. El dau parlant va facilitar, com s'ha explicat abans, que en projectes posteriors na Maria pogués seguir participant activament en les tasques del seu grup de feina.

#### **2.4.4. Un Projecte d'investigació sobre Jane Goodall**

El mestre de castellà, que com s'ha dit abans era el director de l'escola, va sol·licitar ajuda per incloure na Maria en el seu projecte d'investigació sobre Jane Goodall. Acordàrem que na Maria formaria part d'un dels grups de feina formats pel projecte. Durant la recerca d'informació el gran grup estava organitzat en quatre grups de quatre membres cada un, i cada grup era l'encarregat de cercar la informació necessària per contestar a les preguntes que abans, ells mateixos, havien decidit que eren les importants per conèixer la feina de Jane Goodall. Amb la informació recollida i analitzada haurien de fer una presentació, on es recolliria tota la informació del projecte. El grup del qual participava na Maria havia de cercar informació sobre quatre dels ximpanzés acollits per la científica. Na Maria, va participar com a oient en algunes sessions, de les quals, en una o dues es va quedar dormida. També, va ser l'encarregada de repartir a sorts amb l'ajud del seu *chatter block*, el simi sobre el qual treballaria cada una de les seves companyes de grup<sup>24</sup>. La seva tasca principal va ser, amb l'ajuda del seu comunicador, presentar les components del grup. El procediment per aquesta feina va ser el següent: Primer, les companyes varen gravar al comunicador el missatge que havia de transmetre

---

23 Veure fotos i vídeos\_ 3.2 Joc de parxís

24 Veure fotos\_ 3.3.1 Projecte Jane Goodall

na Maria per presentar el grup i que deia: “aquest treball ha estat realitzat per...”. Segon, vàrem gravar en vídeo la presentació del grup. Finalment, vàrem incloure el vídeo dins la presentació explicativa sobre Jane Goodall<sup>25</sup>. Una anècdota va ser que perquè na Maria presentàs el grup vàrem haver de fer dotze tomes fins aconseguir la bona. Na Maria, enlloc de pitjar el *switch* quan l'animàvem a fer-ho, s'entretenia mirant les seves companyes i reia, creant una situació que ens feia acabar rient a tots. En aquell moment, vàrem interpretar que na Maria li agradava aquella situació en que les seves companyes i els mestres estàvem pendants d'ella, i així ho demostrava amb les seves rialles, fins que per fi va decidir dur a terme la seva tasca i vàrem obtenir la toma bona. Aquest projecte es va presentar a les famílies i es va enviar a la mateixa Jane Goodall com a regal pel seu aniversari.

El curs següent curiosament, quan el mestre va proposar investigar i fer una presentació sobre els musulmans a Mallorca les mateixes companyes amb les quals va fer el treball sobre Jane Goodall, varen proposar que na Maria repetís i fes el treball amb elles i així ho varen fer.

#### **2.4.5. El joc de les estàtues**

Amb la finalitat que na Maria pogués participar de més activitats amb el seu grup vàrem planificar, conjuntament amb el mestre d'educació física, alguns jocs en els quals na Maria també hi pogués intervenir amb una funció determinada. Inicialment es va ensenyar el joc Les Estàtues a alguns nins de la classe i a na Maria. Na Maria era l'encarregada de donar les ordres per jugar. Per tant, es va gravar un missatge de “JA-STOP” a l'*step by step*. D'aquesta manera quan na Maria digués “JA” els nins comencessin a moure's i quan digués “STOP” s'aturarien i ferien d'estàtues. Quan ho varem provar amb aquest petit grup va ser un èxit i na Maria i els seus companys no aturaven de riure. Amb el mestre d'educació física planificarem també jugar a Na Maria Diu (adaptació de *Simon diu*) i El Món al Revés. El dia que duguérem a terme la

25 Veure vídeos\_3.3.2 Projecte Jane Goodall

sessió de jocs, quan el mestre d'educació física introduïa la sessió i explicava com jugaríem, na Maria va fer un gran esclafit de riure (quan el mestre la va mencionar) que ens va donar a entendre que era amb nosaltres. A l'hora de jugar, na Maria, amb ajuda del mestres i del comunicador *step by step*, ens va donar les instruccions del joc de Les Estàtues i de Na Maria Diu. L'inconvenient d'aquesta sessió va ser l'acústica, ja que no se sentien bé les instruccions de na Maria a causa del propi renou dels nins jugant<sup>26</sup>. L'èxit d'aquestes sessions va fer que a cinquè fos el propi professor d'educació física qui proposàs la participació de na Maria a les sessions d'educació física.

#### **2.4.6. Un ingrés a l'hospital**

Durant el curs na Maria ingressa a l'hospital a causa d'un virus respiratori i està un parell de dies sense acudir a l'escola. Altres vegades, na Maria havia hagut d'estar hospitalitzada per aquest fet. Els seus companys i companyes de classe, juntament amb la tutora, li enviaren un vídeo per donar-li ànims. En aquesta gravació cada infant, la tutora i l'ATE li transmetien un salutació i un missatge d'ànims<sup>27</sup>.

#### **2.4.7. Visita a S'hort Vell**

Arran d'una excursió planificada pel grup classe en la qual na Maria no hi va participar, es va debatre si seria possible o convenient que na Maria pogués fer algunes excursions amb els grups d'infantil, substituint així, aquelles excursions que no podia anar amb el seu grup classe. Una altra visió menys compartida, era que la solució havia de passar per cercar alternatives amb el seu grup. Aquesta altra postura, tot i que fos menys compartida entre els mestres, va anar guanyant terreny a mesura que sorgien alternatives a la primera opció. D'aquí va sorgir la proposta de fer una visita a S'hort Vell, el centre d'hipoteràpia on na Maria munta a cavall des de petita. La família, la direcció i els professionals de S'hort Vell que fan feina amb na Maria varen accedir

---

26 Veure fotos i vídeos\_3.4 Jocs inclusius

27 Vídeo 3.5\_Salutació durant l'ingrés: Hola Maria

encantats a la proposta i junts organitzarem una visita on tots els infants del grup muntaren cavall, inclosa na Maria.

El dia de la visita tots els infants, organitzats per parelles, prepararen el seu cavall, li posaren la cadira i el pentinaren per després muntar-lo. Alguns eren uns experts i varen poder mostrar als seus companys la seva habilitat en la munta de cavalls. Per altres, era la primera vegada. Quan va arribar el torn de na Maria, que colcava un dels dos cavalls que sempre munta, acompanyada per les professionals del centre, els infants la reberen amb un gran aplaudiment. Na Maria, va indicar al seu cavall que volia partir mig ajaguda damunt ell i pegant-li un colpet al costat. Na Maria va muntar tot el temps amb una rialla a la boca i segons la fisioterapeuta mantenint l'esquena més dreta que mai. Va ser un encert fer aquesta excursió<sup>28</sup>.

A cinquè, el suport que ens va obrir portes perquè na Maria pogués fer excursions amb el seu grup, va ser la cadira Joelëtte, conduïda per voluntaris de la Creu Roja i que permet anar per camins de terra<sup>29</sup>.

#### **2.4.8. Crispetes en temps de pati**

Aprofitant l'habilitat de na Maria per accedir al *switch* del ratolí adaptat i l'aparell de fer crispetes que NOUSIS ens va deixar en préstec, decidírem, un cop comprovat que a na Maria li agradava l'activitat<sup>30</sup>, fer crispetes en temps de pati per a tots els nins i nines que en volguessin. Les coes per menjar-ne eren llarguíssimes i na Maria, amb ajuda, no aturava de donar-li al *switch* del ratolí. De totes maneres, aquest dia na Maria no reia, tan sols estava pendent dels nins. La seva esquena no estava tan recta com altres vegades i es tombava

---

28 Veure fotos i vídeos\_3.6 Visita a S'hort Vell o

<http://alumnesmestreguillemet.blogspot.com.es/2014/05/anam-colcar-cavall-amb-na-maria.html>

29 Veure <http://alumnesmestreguillemet.blogspot.com.es/2014/12/excursio-son-real-de-les-classes-de-4t.html>

30 Veure fotos i vídeos\_3.7.1 Crispetes amb el grup

molt... Com qualsevol de nosaltres, aquest dia na Maria potser no es trobava bé, no li feia ganes fer l'activitat o simplement, no tenia un bon dia<sup>31</sup>.

#### **2.4.9. Per quatre cantonades de no res**

Durant les sessions de Llegim en Parella<sup>32</sup> que duïen a terme els alumnes de quart i segon de primària, les parelles anaven fent torns per llegir un conte a na Maria. Els infants s'adonaren que hi havia un conte digital que agradava molt a na Maria, era el conte Per Quatre Cantonades de No Res. Com que el conte li agradava molt, i als companys també, ells mateixos decidiren fer-lo en format paper. Així que, cada setmana, un grup de companys es reunien per confeccionar el conte. Mentrestant confeccionaven el conte parlaven entre ells sobre el missatge que donava. Ben aviat associaren na Maria a Quadradet, entenent que na Maria és com és i no té perquè canviar, i és la resta de gent qui ha d'obrir portes perquè tots podem conviure junts. Na Maria acompanyava i inspirava les converses amb la seva presència i, gaudia quan sospitava que parlaven d'ella.

#### **2.4.10. La línia de centre**

Des del curs passat, i a proposta de l'equip directiu, es duïa a terme en el centre el que s'anomenava línia de centre. La idea era que el claustre es reunís almenys un cop al mes per parlar d'algun aspecte en concret i arribar a acords que ens permetessin anar en una mateixa direcció en relació al tema tractat. El primer any es va parlar de matemàtiques i llengües. Aquest curs, l'equip directiu, a través del cap d'estudis, en coordinació amb l'equip de suport, va reprendre la línia de centre amb la proposta a diferents mestres, equips de cicle, etc. que encetassin les diferents sessions de línia de centre amb una metodologia d'aula que coneguessin o emprassin. Va ser així com sorgiren temes com un projecte d'escacs a càrrec d'un mestre dels cursos superiors, el treball per projectes a càrrec de les mestres d'infantil, i el treball cooperatiu a

---

31 Veure fotos i vídeos 3.7.2\_Crispetes al pati

32 Veure fotos\_3.8 Llegim en parella

càrrec de l'equip de suport. El motiu de parlar aquí d'aquest tema té a veure amb la possibilitat que aquestes metodologies donaven a la participació de na Maria a l'aula, com hem descrit en les experiències que s'han explicat anteriorment de cohesió de grup, estratègies cooperatives per treballar el currículum o el treball per projectes. Aquestes sessions, per acord del claustre, o almenys sense que ningú s'hi oposàs, continuaren el curs següent.

## **2.5. Cinquè de primària. Curs 2014-2015**

### **2.5.1. I cinquè de primària ...**

El pas de na Maria a cinquè de primària no es va discutir gens, a diferència d'altres anys. L'equip directiu tenia clar que na Maria havia d'acabar la primària a l'escola, l'EOEP no va fer cap intervenció, i la família i la mestra de suport ja ens s'havíem pronunciat el curs passat.

L'equip de suport, aquest curs estava format pel cap d'estudis, com a representant de l'equip directiu, l'ATE i jo mateixa com a mestra de suport. La mestra AL s'havia acomiadat a final del curs passat i la nova AL es va donar de baixa al poc temps d'iniciar el curs, amb la mala sort que la seva substituta també es va haver de donar de baixa per causes de salut.

En relació al suport, decidírem, sense cap pega per part del tutor, que es faria sempre dins l'aula i que na Maria sortiria de l'aula només per alguna qüestió puntual. Per això, abans de l'inici de les classes, vàrem traslladar la taula amb escotadura a l'aula. També hi traslladàrem la pantalla de l'ordinador, juntament amb el ratolí adaptat i altres materials i suports tècnics. Com que el material de na Maria ocupava més lloc condicionàrem un espai i un suro per a ella i les seves pertinences.

El tutor de cinquè ben aviat va veure que na Maria era una més del grup i que així la tractaven els companys, cosa que va fer, segons ell mateix explicà, que els dubtes i les possibles pors inicials ben aviat es dissipassin.



A principi de curs els nins estaven asseguts formant files i mirant tots cap el mestre. Na Maria s'ubicava a la darrera fila que era on tenia aprop el seu ordinador. El tutor va entendre que amb aquella distribució na Maria no veia la cara als seus companys i els seus companys s'havien de girar si volien interactuar amb ella. Durant el curs s'assegueren de diverses maneres, tots mirant el mestre, excepte una fila de nins i nines, entre els quals hi havia na Maria, que formaven una L amb la resta de companys, en assemblea, en grups de quatre, però sempre procurant no donar l'esquena a na Maria.

### **2.5.2. Els companys com a xarxa natural de suport**

Dins l'aula, els mateixos companys exercien una funció de suport imprescindible per a na Maria i també pels mestres, especialment pel seu tutor. Record un dia, que l'ATE no era a l'escola, els infants vengueren a cercar-me perquè els ajudàs a llevar-li la jaqueta a na Maria. Pensaven que na Maria remugava perquè tenia calor. Un cop haver-li llevat la jaqueta, na Maria va deixar de queixar-se.

Era freqüent veure els companys, especialment una nina, posar les ulleres a na Maria quan li queien o les se llevava, torcar-li la boca, fins i tot, donar-li el berenar o ajudar a donar-li l'aigua, etc. Era normal veure els companys dirigir-se a na Maria mentre feien feina i veure na Maria atenta al que li deien.

Un dia, quan el mestre va proposar als infants d'organitzar-se en grups per fer el treball d'investigació sobre els Musulmans a Mallorca, les mateixes companyes amb les quals va fer el treball sobre Jane Goodall quan feien quart de primària, varen proposar que na Maria fes el treball amb elles. El grup es va organitzar i els seus membres varen decidir que na Maria seria l'encarregada de passar les diapositives el dia de la presentació i de presentar els participants del grup, a través d'una gravació prèvia amb el comunicador, que després varen incloure a la presentació, tal i com s'havia fet en l'altre projecte. Així es va fer. El grup de na Maria va fer la presentació un dia després que els altres

grups, ja que necessitaven més temps per preparar-se i per posar a punt els suports tècnics que havien de mester. Na Maria, tot i que passàvem pena que no es quedàs dormida, amb l'ajuda necessària va passar les diapositives del treball.

Per celebrar el Dia de la Pau, els infants varen decidir fer un cartell simbòlic d'aquest dia. Es va fer l'activitat per grups i el grup de na Maria va cercar una manera en que ella hi pogués participar d'una manera activa. Varen decidir fer un cartell amb les mans de tots els integrants del grup. Na Maria amb ajuda de les seves companyes i de l'ATE també va deixar la seva empremta.

### **2.5.3. El temps de pati**

Durant el curs passat, el dia que celebràrem la cursa solidària, en la qual na Maria va córrer empesa per un mestre, els infants varen ser els encarregats d'empènyer la cadira de na Maria des de l'escola al poliesportiu i del poliesportiu a l'escola amb els suport dels mestres. En arribar a l'escola, durant el temps de pati, quan cap professor hi era aprop, perquè sempre hi havia l'ATE o qualche mestre amb na Maria, observàrem que un grupet dels nins i nines de la classe de na Maria estaven amb ella, cantant tots les cançons gravades en el comunicador de veu. Si bé abans ja havíem intentat amb l'ATE que na Maria fes el pati amb els seus companys, al final sempre acabava amb l'ATE o algun mestre. Arran d'aquest fet interpretàrem que els infants quan veien que na Maria estava acompanyada no se sentien tan responsables de Maria. En canvi, quan no hi havia mestre, no la deixaven tota sola i jugaven amb ella.

El curs de cinquè, decidírem amb l'ATE, que durant els patis deixaríem na Maria amb els companys, els mestres i l'ATE observariem i faríem suport des de la distància. Per dur a terme aquesta actuació, que contava amb el suport de la família i del tutor i, informats tots els mestres, vàrem començar a treballar-ho amb els infants, els quals tot d'una veren que era natural que na Maria estàs amb ells. Ells mateixos decidiren fer torns de manera voluntària per fer-se

càrrec de na Maria durant els patis. A partir de llavors, l'ATE sempre tenia alguna cosa que fer en temps de pati; anar al bany, anar a beure aigua, parlar amb un mestre, etc. Mentrestant, observava des de la distància. Eren sobretot les nines les que passejaven na Maria. A vegades, es dormia i la deixaven a l'ATE. A vegades, els havíem d'ajudar a que vessin com na Maria podia participar dels patis. Així, un dia que un grupet de la classe jugaven a bàsquet i, un altre grupet els mirava i animava, na Maria s'havia dormida. Però, quan la vàrem dur amb el grupet que animava i vàrem proposar-lis que na Maria animàs a través del comunicador, na Maria es va deixondir i va acabar animant amb els seus companys al grup que jugava a bàsquet<sup>33</sup>.

Amb el temps observàrem que quasi sempre eren les mateixes nines que estaven amb na Maria, però també teníem clar que no era una obligació ja que els infants han de poder jugar amb qui volen. El que vàrem fer va ser compartir aquesta observació amb el grup classe. Reconegueren que era cert que els nins el temps de pati, un cop haver-li fet alguns jocs, carusses i moixonies, solien anar a jugar i les nines quedaven amb na Maria, cosa que també era natural, ja que les nines solen jugar amb nines. En la conversa dels infants va sorgir el tema que hi havia dos companys que mai solien apropar-s'hi i els proposaren que, com que a ells els agrada molt fer feina amb l'ordinador, poden posar-se devora na Maria en els moments que hi fessin feina.

Un dia vaig observar com un infant del grup, va retirar-se una mica quan m'hi acostava amb na Maria. Em va confessar que a vegades no sabia com fer-li cas. Temps després, un dia que vaig proposar adaptar alguns jocs dels que jugaven el temps de pati, aquest nin em va contestar que ja ho havien fet amb algun joc i em va explicar com ho feien. Es tractava del joc del Limbo, en el qual dos nins aguantaven una corda pel seus extrems i els altres passaven per sota sense tocar-la. De cada cop la corda estava més baixa i per tant s'havien d'acotar de cada vegada més. Na Maria passava acompanyada amb un nin o

<sup>33</sup> Veure fotos\_4.1 Pati. Animant els companys

una nina que empenyia la cadira. Seguïrem parlant sobre com podien anar adaptant altres jocs que coneixien i sortiren idees. En el joc dels tubs gegants, moure el tub perquè na Maria, amb ajuda, hi tiràs la pilota dins; en el joc de la diana, acostar-li la diana perquè, amb ajuda, tiràs la pilota: en el tres en retxa gegant, na Maria es podia moure damunt la fitxa amb una parella. El dia següent, el temps de pati jugaren al joc del Limbo<sup>34</sup>.

#### **2.5.4. La biografia de na Maria**

El mestre va manar als infants escriure la seva biografia, després d'haver estudiat aquesta tipologia textual. Va proposar també, escriure la biografia de na Maria, ja que feia molts anys que la coneixien i sabien moltes coses d'ella. Entre tots, varen escriure el següent text:

Santa Eugènia, 24 de novembre de 2014

Som na Maria, tenc 10 anys i visc a ... Mon pare nom ... i és pintor i ma mare, ... Tenc una germana que nom ... que l'any passat va acabar l'escola i que enguany fa primer d'ESO. Als dos anys vaig començar a tenir la Síndrome de Rett. Cada any he anat amb en ..., el fisioterapeuta, que m'ha ajudat molt.

Als tres anys, vaig començar anar a aquesta escola i vaig conèixer els meus amics. Les meves mestres d'infantil varen ser n'... i na ... després. Al llarg del temps se n'han anat amics però n'han vingut de nous. Cada any celebr el meu aniversari amb tots ells.

A primer i a segon la meva mestra va ser na .... A primer tots els nins i nines de l'escola varem fer un lipdub i cantàrem i ballàrem la cançó Qualsevol Nit Pot Sortir el Sol". A segon varem anar d'excursió a la Colònia de Sant Pere i hi vàrem quedar a dormir. Vàrem fer un mercadet perquè pogués tenir un comunicador. Amb ell cada matí dic bon dia a tots els meus companys, i tots ells em contesten.

A tercer, amb na ..., vaig començar a aprendre els colors i a mi em va agradar molt el verd. Aquest color vol dir que una cosa m'agrada; el vermell, en canvi, vol dir que no. També vaig aprendre les formes. Vaig fer una prova i vaig treure un excel·lent. Al llarg d'aquest curs, amb l'ajuda de na ..., la mare de na ..., vàrem gravar un vídeo sobre diversitat, es deia Som diferents, Som iguals. Aprenem junts." i el vàrem presentar a un concurs i vàrem quedar molt bé i ens

<sup>34</sup> Veure vídeos\_4.3 Joc del Limbo

varen donar un diploma d'honor.

A quart tenia n'.... Vàrem anar amb el TIB d'excursió a S'hort Vell, a Biniali, i vaig colcar el meu cavall. Quan anava cap a casa, na ... sempre em deia: "Anem a cercar un novio!". Quan deia bon dia als amics els matins amb el comunicador, ells em cantaven cançons. Aquest any, vaig anar a Benidorm a fer fisioteràpia amb els dofins.

Enguany he començat cinquè de primària. Tenc un mestre que nom ..., na ... que cada dia està amb mi i na ..., que cada any està amb nosaltres. M'han duit un ordinador portàtil i una tauleta amb els quals hi faig feina, mir vídeos. També tenc una taula nova per fer-hi feina, que és molt més còmoda que la que tenia abans.

M'agrada molt anar de passeig amb ma mare pels camins i les carreteres que hi ha al voltant del poble. Als matins, els nins em reben a l'escola amb una bona rialla, i el padrí de vegades ha de dir prou perquè ric tant que després no em puc aturar. També ric molt quan sent que a classe xerren de mi. El padrí i la padrina sovint m'acompanyen i em vénen a cercar a l'escola i xerren amb els meus amics. Durant el temps de pati, jug amb ells a botar la corda, a les quatre cases, a les voltes,... També de vegades em duen a fer una volta pel pati. Una cosa que m'agrada molt és fer la festa de fi de curs amb els meus companys; sempre participo en l'actuació que feim tots plegats.

Mentrestant els nins llegien en veu alta la biografia, na Maria des del seu lloc, va emetre un bon esclafit dels que fa quan s'adona que estan parlant d'ella. Com moltes vegades, ens va fer riure i sentir-nos feliços a tots.

### **2.5.5. La cadira Joelëtte**

Arran que s'havia decidit que el grup de cinquè aniria d'excursió al Parc Natural de Son Real, es va haver de cercar un suport que permetés a na Maria fer l'excursió. Així va ser com coneguèrem la cadira Joelëtte i la feina que duen a terme els voluntaris de la Creu Roja. Vàrem saber que molts de parcs de les Illes compten amb una d'aquestes cadires, a més de la que també disposa Creu Roja. Com que el maneig d'aquesta cadira necessita de formació específica, els voluntaris de Creu Roja formats en el seu maneig, s'ofereixen per realitzar els recorreguts portant l'alumne que ho necessita. Va ser així com

na Maria va poder fer l'excursió al Parc Natural de Son Real<sup>35</sup>. Els companys miraren amb atenció, i certa preocupació, com els voluntaris preparaven la cadira perquè na Maria pogués marxar amb ells, en poc temps es va mostrar relaxada i tranquil·la i a l'arribada, satisfeta. Tot el recorregut va poder anar acompanyada dels seus companys i la valoració de l'excursió per part dels nins i dels mestres és que va ser un èxit. Conèixer l'existència de la cadira Joelëtte i dels voluntaris de la Creu Roja va suposar un gran descobriment per part del claustre, i una bona notícia per a la família ja que obria noves possibilitats per a na Maria. La mateixa cadira també va ser usada per dur a terme l'excursió al Parc Natural de Mondragó<sup>36</sup>. A diferència de l'anterior, degut a que els camins eren més estrets, en ocasions na Maria havia d'anar separada del grup. Quan na Maria perdia de vista l'ATE, tot i que els voluntaris varen ser molt amables i atents amb ella, es regirava com si la cercàs. Això, i la calor que feia aquest dia, va fer que potser se li fes l'excursió una mica pesada, segurament com a tots.

#### **2.5.6. Educació física i plàstica**

El mestre d'educació física es va interessar perquè na Maria participàs en més sessions de la seva àrea, que solia coincidir amb les sessions de fisioteràpia. Na Maria va participar en les sessions d'akrosport<sup>37</sup> planificades pel trimestre. Va esdevenir una ocasió més perquè na Maria compartís un temps amb els seus companys i perquè els seus companys vessin a na Maria en una situació diferent a l'habitual. Durant les sessions na Maria no seia a la cadira de rodes, sinó en un matalàs que permetia més contacte físic amb la resta de companys. La col·locàvem en diferents postures segons la figura que el seu grup hagués de formar. Na Maria es va mostrar participativa en quasi totes les figures, però també va saber comunicar amb la seva expressió i confirmar-ho amb els pictogrames del SÍ i NO, quan en alguna figura es va sentir insegura. Les

---

35 Veure fotos\_4.3 Excursió Son Real

36 Veure fotos\_4.4 Excursió a Mondragó

37 Veure fotos\_4.5 akrosport

sessions varen afavorir el contacte físic, la comunicació i la participació de na Maria, aspectes més difícils d'aconseguir en les situacions habituals d'aula, a l'hora que ofería una nova manera de veure na Maria.

Aquest curs era el primer, i l'únic que es va fer la plàstica en anglès a determinats cursos. La mestra també es va implicar en la participació de na Maria i va disposar de suport en aquesta àrea. El fet de sortir a pintar un dia fóra de l'aula, va permetre que na Maria pogués seure amb els seus companys a la gespa en un dia ben assolellat<sup>38</sup>.

#### **2.5.7. Visita dels padrins de na Maria**

El grup de na Maria, a proposta del seu tutor, va rebre la visita del padrí i la padrina de na Maria. Els padrins de na Maria són mestres d'escola jubilats i durant tot un matí, compartiren amb nosaltres la seva vivència, història i experiència com a mestres d'escola. Amb els esclafits de riure que feia na Maria va ser fàcil veure l'amor i l'admiració que es prodiguen entre ells.

#### **2.5.8. Coordinació amb ASPACE**

A iniciativa de la família, na Maria va començar a acudir els dimarts horabaixa a les sessions que ofereixen les consultes externes d'ASPACE amb l'objectiu de seguir treballant amb el sistema Tobii. L'escola, a través de la mestra de suport, jo en aquest cas, va establir la coordinació necessària per acompanyar na Maria i la família en aquest procés. Es varen tornar a confirmar les possibilitats fisiològiques de l'ull de na Maria i la seva capacitat de seleccionar una imatge o pictograma per aconseguir un efecte, bé sigui sonor o visual. La feina posterior consistia en reconèixer de cada cop més pictogrames perquè posteriorment els pogués usar per a la comunicació. A na Maria, amb el Tobii li agradava jugar i quan detectava que els pictogrames no eren per a tal utilitat, sortia de la pantalla. A l'escola, elaborarem una agenda portàtil amb els mateixos pictogrames que treballava amb el Tobii, i els infants a més de l'ATE i la mestra

---

38 Veure fotos\_4.6 Plàstica

de suport, érem els encarregats d'ajudar-la a relacionar un fet o objecte concret amb el pictograma. Segons el terapeuta que treballava amb na Maria, de cada cop reconeixia més pictogrames.

### **2.5.9. El suport educatiu a la línia de centre**

Si bé, durant quasi tota l'escolarització de na Maria, el suport que s'havia duit a terme per a tot l'alumnat havia depès més de la voluntat dels mestres que no d'una línia d'escola, aquest curs, arran precisament d'aquesta manca d'acords, a proposta de l'equip de suport, i al no haver-hi d'altre proposta per tractar a la línia de centre, parlàrem de suport.

El primer que férem fou, per cicles, parlar de suport<sup>39</sup>: quin tipus de suport duem a terme i perquè, quines avantatges tenia i quins inconvenients. Després, els membres de la comissió de coordinació pedagògica posarem en comú les aportacions dels cicles. La conclusió que en traguérem fou que, pel que fa al suport, feim un poc de tot. A partir d'aquí emergirem preguntes i reflexions molt interessants. Alguns dels interrogants i reflexions que es posaren damunt la taula foren<sup>40</sup>:

- Depenent de les circumstàncies feim una cosa o una altra, perquè amb les presses del dia a dia, amb un grup difícil, que li costa... solucionam el problema de manera fàcil. És una solució ràpida, sens planificar. (Mestra de segon)
- Estam d'acord que treure fora de l'aula l'alumnat individualment o en petit grup homogeni, són mesures segregadores? Sabem perquè segregar no és bo? Sabem que implica el suport dins l'aula? A partir del que feim, podem introduir millores en el nostre document del model de suport? (mestra de suport)
- Fins i tot podem segregar estant dins l'aula, per exemple quan els seiem plegats als qui els costa per tenir-los aprop. També quan deim "aquest és un fracàs escolar segur", o quan xerram malament d'ell..." (mestre d'educació física)
- També podem categoritzar fins i tot amb metodologies innovadores com projectes o treball cooperatiu. Les metodologies faciliten, però no són

39 Veure Acta\_ 4.7.1 Conclusions per cicles

40 Veure Acta\_4.7.2 CCP



garantia d'inclusió. (mestra de suport)

- Una altra cosa que també s'ha de qüestionar és el tema deures (cap d'estudis)
- Si qüestionam la metodologia, el suport... també ens durà al tema deures. Perquè sí feim feina d'una altra manera els deures potser perdran sentit tal i com els donam. (mestra de suport)

A aquesta reunió acordarem reunir-nos per cicles per reflexionar sobre algunes preguntes en relació al suport. Aquestes preguntes eren les següents<sup>41</sup>:

- Estam d'acord que treure fora de l'aula l'alumnat individualment o en petit grup homogeni, són mesures segregadores?
- Sabem perquè segregar no és bo?
- Sabem que implica el suport dins l'aula?
- A partir del que feim, podem introduir millores en el nostre document del model de suport?

Per aquell temps, el cap d'estudis, com a representat de l'equip directiu, va entrar en contacte, a través d'una formació per equips directius, amb Joan Jordi Muntaner, professor de la UIB, i va proposar a l'equip de suport, sensibilitzat amb l'atenció a la diversitat, d'iniciar una formació al centre. Prendre la decisió no va estar exempta de pors i dubtes, però també plena d'il·lusió i de ganes per ambdues parts.

Abans però, d'iniciar el seminari, tenguérem una darrera sessió de línia de centre. En aquesta sessió es posaren damunt la taula, per part de l'equip de suport, i després d'haver parlat amb els coordinadors com a representants de les etapes o cicles, el punt en el qual ens trobàvem en relació al suport. El punt en què ens trobàvem era el següent<sup>42</sup>:

1. El tipus de suport més freqüent que es duia a terme en el centre era el suport dins l'aula (especialment a l'etapa d'infantil) i els desdoblaments, (especialment en els cursos superiors de primària). Hi havia algunes

---

41 Veure Actes\_ 4.7.3 Preguntes

42 Veure Acta\_ 4.7.4 Conclusions a la línia de centre

- experiències de suport en grups homogenis per nivells, i de suport individual quan el mestre o la mestra així ho considera.
2. Es reconeixia la importància de la coordinació entre els mestres, independentment de l'estratègia de suport adoptada.
  3. S'observava certa resistència a deixar de banda la possibilitat de fer en alguna ocasió un suport individual o en grups homogenis.
  4. Es manifestaven preferències cap el desdoblament envers del suport dins l'aula, especialment a l'etapa de primària, amb l'argument que s'aprofita més el temps, que és més tranquil, etc.
  5. S'apuntava la necessitat de dedicar menys temps a la correcció i fer explicacions més curtes quan es disposava d'un suport, perquè l'alumnat pogués fer feina i els mestres poguessin ajudar.
  6. S'esmentava la possibilitat que en alguna ocasió el suport pogués conduir algunes sessions prèviament pactades. També, que els mateixos mestres poguessin assessorar en l'estratègia metodològica que coneixien.
  7. S'apuntava la necessitat de dur a terme dinàmiques on el suport i tots els nins i nines hi tenguessin més cabuda. Per aquell temps s'estaven pensant pràctiques per dur a terme els dictats de manera que no fos necessari de fer grups homogenis, com per exemple, fer els dictats en parella.

A partir d'aquí, l'objectiu era elaborar un model de suport més o menys consensuat, i inclusiu, a partir del que fèiem en aquell moment. En aquesta mateixa sessió, el cap d'estudis va posar damunt la taula la proposta de fer el seminari amb Joan Jordi Muntaner.

#### **2.5.10. L'assessorament a través del seminari a centre**

Iniciàrem a l'escola, el seminari de formació, conduït pel professor de la UIB Joan Jordi Muntaner. Va ser a través del seminari que es varen prendre una

sèrie d'acords en relació al suport, els quals haurien de ser el principi d'un canvi per a la millora de la qualitat per a l'educació de tots<sup>43</sup>.

Els acords partiren d'entendre la diversitat com una característica natural, intrínseca i la més genuïna de l'ésser humà, que només es pot entendre com un valor i que ve condicionada per diversos factors com el social, el cognitiu o psicoafectiu. Així, atendre la diversitat ho entendríem com fer que cada alumne avanci el més que pugui a partir de les seves capacitats i potencialitats.

A partir d'aquí, els acords que es prengueren per donar una resposta educativa adequada a la diversitat de l'alumnat foren:

1. Prendre consciència dels punts forts de cada alumne perquè a partir d'aquí pugui aprendre el més que pugui.
2. Incorporar dins l'horari de l'aula estratègies cooperatives de cohesió de grup.
3. Els agrupaments que es duguessin a terme serien sempre heterogenis.
4. El suport es duria a terme amb dos mestres dins l'aula. En el cas de treballar amb desdoblaments, aquests agrupaments serien sempre heterogenis.
5. El suport el farien les menys persones possibles a la mateixa aula, amb la finalitat de facilitar la coordinació.
6. Es cercaria un moment durant l'horari lectiu per a la coordinació entre mestres, per tal de planificar les sessions i el què faria un mestre i l'altre en cada moment.
7. Es programaria cada sessió segons el nombre de mestres que hi hauria dins l'aula. L'objectiu és diversificar l'oferta d'estratègies didàctiques i ampliar les possibilitats d'aprenentatge de l'alumnat.

---

43 Veure Acta \_4.8 Acords sobre atenció a la diversitat, coordinació i suports

Aquest curs, i també a través del seminari, es prengueren una sèrie d'acords sobre els deures<sup>44</sup>. Entre aquests acords es va decidir que es podrien donar deures, però seguint una sèrie de criteris comuns per a tot el professorat amb la finalitat de donar-los de manera controlada. Amb aquests acords sobre suport educatiu i sobre deures, el seminari prengué continuïtat el curs següent.

## **2.6. Sisè de primària (Curs 2015-2016)**

### **2.6.1. El darrer curs de la primària**

Amb el nou curs, moment que coincideix en la redacció d'aquest treball, el grup va canviar de tutor i també d'aula. Aquest curs, el seu tutor també era del seu poble. Durant el curs sorgiren algunes de les qüestions que ja havien sorgit en cursos anteriors, com per exemple: el paper dels infants com a suport de na Maria, la funció de l'ATE, l'organització de l'aula i de l'alumnat, la coordinació entre els mestres, els horaris d'educació física, l'organització del suport, entre d'altres. Però també d'altres que s'hagueren de plantejar per primera vegada, com per exemple el treball per projectes, arran del seminari que es duia a terme en el centre, el viatge d'estudis o la modalitat d'escolarització de na Maria en acabar l'etapa. També, aquest curs se'ns va proposar participar d'un programa de televisió sobre educació, del que un dels assessors pedagògics era l'assessor del seminari i tutor d'aquest TFM, Joan Jordi Muntaner.

### **2.6.2. El suport dels companys i les companyes**

Els companys i les companyes seguien tenint un paper fonamental com a suport a na Maria, per desplaçar-la d'un lloc a un altre, per posar-li les ulleres quan li cauen, per animar-la quan no es trobava bé, per fer-li companyia, per fer-la sentir una més...

La mare de na Maria em contava emocionada, com durant el temps que na Maria va estar ingressada a l'hospital, just abans de les festes de Nadal, una companya li va enviar un missatge pel mòbil d'amagat de la seva mare en el

---

44 Veure Acta 4.9 Acords sobre deures

que li demanava com es trobava na Maria. Aquesta mare després li va confessar a la mare de na Maria que en comptes d'enfadar-se perquè la filla li havia agafat el mòbil d'amagat, es va sentir molt orgullosa d'ella pel fet de pensar en na Maria i haver-se preocupat per ella.

### **2.6.3. El temps de pati**

De cada cop més, durant el temps de pati, els companys i companyes, especialment les companyes, incloïen na Maria en els seus jocs. Parlant d'aquest tema, quan m'explicaven com jugaven al Comecocos tots plegats, una companya va verbalitzar que amb na Maria el joc resultava més divertit.

També, un dia, L'ATE em va fer observar com les companyes, unes tres o quatre, anaven al bany. Li havien demanat si també podien endur-se'n na Maria. Així ho feren, i anaren totes plegades al bany. Na Maria habitualment no podia anar al bany amb les seves companyes, perquè du bolquer i necessita d'una grua i l'ATE per poder fer el canvi. Però, aquest dia, que segur no era el primer ni el darrer, havia compartit una estona dins el bany amb les seves companyes, cosa que els encanta fer a les nines a aquesta edat.

### **2.6.4. Les festes i celebracions**

Un altre moment en què el suport dels companys es feia notar eren els dies de festes i celebracions. El dia que a l'escola celebràrem la festa de Sant Antoni, era emocionant veure com grans i petits ballaven i jugaven plegats fent un tren que encapçalava na Maria, que es deixava dur pels companys, i que duia entre altres passatgers i passatgeres a una altra alumna amb diversitat funcional<sup>45</sup>. Igualment, el dia que a l'escola es celebrava la festa de Carnestoltes, na Maria feia comparsa amb les seves companyes, disfressades de vaixell i marineres. La idea havia sorgit d'elles mateixes, i també elles mateixes, orientades per l'ATE, parlaren amb la mare per organitzar la disfressa. El dia de la festa

---

45 Veure Vídeo\_5.1.1 i 5.1.2

desfilaren amb companys i mestres per damunt la passarel·la<sup>46</sup>. Aquest dia a na Maria se la veia feliç, es va passar gran part del matí rient amb les companyes.

### **2.6.5. Els horaris**

En relació als horaris d'educació física, on na Maria pot participar amb els companys, ens trobarem, com ja ha anat passant en altres ocasions durant la seva escolarització, que les hores d'aquesta àrea coincidien amb l'horari de fisioteràpia. Normalment, el fisioterapeuta envia l'horari una vegada ja establert l'horari de les tutories a principi de curs, i donades el nombre d'escoles que tenen, sovint és molt complicat moure el seu horari. També perquè na Maria el dimarts i el divendres se'n va a les 10:30h a teràpia respiratòria. Aquest curs, tot i que coincidia l'educació física amb la fisioteràpia en més d'una sessió, na Maria va poder participar d'una part de la sessió d'educació física el dimecres abans de fisioteràpia. El mestre d'educació física, va demostrar una vegada més, que és possible fer educació física tots plegats. En una ocasió va organitzar una sessió on alguns nins i nines, situats en els voltants del pati, imitaven cada un el renou d'un animal. Els altres, amb els ulls tapats, excepte na Maria empesa per una companya, havien de trobar a aquests animals a través de la oïda<sup>47</sup>.

### **2.6.6. L'organització de l'aula**

En relació a l'organització de l'aula i l'alumnat, perquè tots se sentissin inclosos, aparegueren alguns obstacles. A l'aula hi havia dues pissarres, una situada a un costat de l'aula, i l'altra, a un costat diferent. El tutor argumentant un ús freqüent de les pissarres, tenia una disposició clàssica de taules i cadires. Aquesta ubicació no permetia als infants mirar-se als ulls en comptes de donar-se l'esquena, aspecte imprescindible en el cas de na Maria. A vegades, es treballava per grups, i era important que na Maria formàs part d'un. Se situava enfront de la pissarra digital perquè la pogués veure millor i a l'hora de fer dos

---

46 Veure Vídeo\_5.2.1 Carnestoltes

47 Veure Vídeo\_5.3.1 EF

grups de lectura, també na Maria participava com a oient en un d'aquests grups.

### **2.6.7. Els projectes i la cohesió de grup temes del seminari a centre**

Aquest curs s'havia acordat a través del seminari iniciar un treball per projectes. A cada aula s'haurien de dur a terme almenys tres projectes, que en un principi haurien d'afavorir la participació de na Maria dins l'aula.

També, es va posar damunt la taula la importància del treball de la cohesió de grup. Respecte al grup de sisè el director va manifestar "el grup de sisè tindrà altres mancances, però no té cap problema de cohesió". Caldria fer una anàlisi dels elements que han afavorit aquesta cohesió, i apareixeria sense dubte la presència i la participació de na Maria a l'aula al llarg de l'escolarització.

### **2.6.8. La coordinació entre els mestres**

Pel que fa a la coordinació amb el tutor, aspecte del que parlarem en alguna sessió del seminari el curs passat, si bé inicialment no establirem un horari fixe de reunions, amb bona predisposició per ambdúes parts, aconseguirem coordinar-nos.

### **2.6.9. Una alumna amb diversitat funcional a infantil**

Durant aquest curs escolar es va matricular a l'etapa d'infantil una alumna nova a l'aula de cinc anys. La seva família s'havia instal·lat al poble i la nina vendria a la nostra escola. La nova alumna i nova companya tenia la síndrome de Down. Es va augmentar el suport a aquesta aula i es va decidir organitzar-la de manera el més inclusiva possible. Amb la tutora, es va organitzar tot el suport dins l'aula, tant de la mestra d'audició i llenguatge, com de la tècnic UVAI (Unitat volant de suport a la integració) que venia dues sessions per setmana, com el de la mestra que ja duia temps treballant a l'aula. Es varen mantenir les sessions de coordinació entre la tutora i la mestra de suport i es varen dur a terme alguns canvis metodològics que afavoriren la inclusió d'aquesta alumna

dins l'aula. Era el moment en el que a través de la línia de centre s'havia acordat treballar a través d'una metodologia de projectes, i a més es varen introduir dinàmiques de cohesió i de treball cooperatiu. Tot i que aquesta història no forma part de la història de vida de na Maria, sí que el fet de tenir na Maria a l'escola ha obert el camí a la inclusió d'altres alumnes amb diversitat funcional.

### **2.6.10. Enregistrament per un programa de televisió**

Durant el curs es va proposar a l'escola participar d'un programa de televisió sobre educació, del qual el nostre assessor de la UIB, Joan Jordi Muntaner, n'era un dels assessors pedagògics. El tema del capítol en el qual havíem de participar era la inclusió. La idea era centrar el protagonisme no tant en na Maria com en el context que l'envolta i l'ha envoltada durant la seva escolarització. Una experiència més que ha estat possible gràcies a na Maria, sortir a la televisió.

Per preparar el programa, els companys recordaren com ajuden a na Maria com es diverteixen plegats, com l'estimen i algunes de les coses que han après plegats<sup>48</sup>:

Quan vaig arribar no estava molt amb ella perquè no sabia com reaccionaria, però a tercer, quan férem el massatge, vaig veure que es posava contenta perquè reia. Ella no pareix molt llesta, però ho és...

Ens ha ensenyat a ser solidaris...

Hem après a escoltar-la, quan està contenta riu, i ens fa riure, quan està enfadada fa morros o remuga, i coneix quan xerram d'ella, perquè riu i ens mira.

Quan munta a cavall pareix una altra, està feliç, segura, va ben dreta...

A l'estiu ve a la piscina amb el seu pare i la banyam...

---

48 Diari de camp 25-1-16



Amb ella ens divertim... Anam per damunt la línia de la pista de bàsquet, qualcú la duu i ella ens persegueix. Ho feim més divertit del que ho podem explicar...

### **2.6.11. El futur de na Maria**

Aquest curs s'hagué de prendre probablement una de les decisions més males de prendre de tota l'escolarització de na Maria, però tampoc tan diferent a tantes altres que s'havien preses. Es tractava del futur de na Maria en relació a la seva escolarització.

A l'escola ens debatíem entre tres possibles opcions, l'escolarització a l'Institut, l'escolarització en un CEE o la permanència un curs més a l'escola. La família, havia demanat a l'escola si seria possible la permanència un any més en el centre i descartava la possibilitat que na Maria anàs a l'Institut.

Tornaren a sorgir, especialment per part l'EOEP, però no només de l'EOEP, els mateixos tòpics que anys endarrere, que posaven barreres a totes les opcions que mantenien na Maria dins l'entorn ordinari. Aquests tòpics es referien a que l'Institut és amb més probabilitat una font d'infeccions que poden ser perjudicials per na Maria, que a un CEE tindrà més recursos especialitzats, com estimulació multisensorial o teràpia ocupacional, que és bo que na Maria i la família es relacionin amb famílies amb infants amb diversitat funcional, que els CEE són per aquests tipus d'alumnat, etc. També, apareixeren com a justificacions a l'escolarització a un CEE la burocràcia, la normativa (que quedar un any més al centre depenia de l'inspector i que aquest prioritzaria que l'ATE pogués atendre un altre infant i per tant, posaria pegues, que la responsabilitat de signar el dictàmen és de l'EOEP i, en aquest cas, no volia aquesta responsabilitat, etc.)

Des de l'escola es va lluitar perquè almenys, tot i que el dictamen el firmàs la professional de l'EOEP, s'exposassin a la família totes les opcions d'escolarització possibles. Així es va fer. Però, en el cas de l'Institut, que si bé en un principi s'havia parlat de la possibilitat de fer-hi una visita per conèixer la

seva predisposició en relació a l'escolarització d'una nina en diversitat funcional que pujava amb la promoció, al final, per decisió del director, davant els obstacles que posà l'EOEP, i perquè semblava que des de l'inici la família descartava aquesta possibilitat, no es va realitzar la visita i no es va donar informació al respecte, però sí es va exposar l'opció als pares.

La família, de totes les opcions presentades, es va decantar per la possibilitat de quedar un any més al centre, definint aquesta oportunitat com "un regal". Descartaren l'opció d'anar a l'institut, però també la d'escolaritzar na Maria a un CEE, argumentant que la vertadera estimulació per a na Maria són els seus companys. La mare va afegir a aquests arguments que romandre a l'escola permetria a na Maria estar més temps amb els seus. En paraules de la seva mare: "el que no m'agrada dels centres específics són els horaris, ja que van des de les 8h del matí a les 18h de l'horabaixa, i na Maria ha d'estar amb la família, jo vull que estigui amb nosaltres". L'inspector, assabentat del cas de na Maria, tot i la insistència de la EOEP perquè na Maria anàs a un CEE, no va posar cap pega a la permanència un any més en el centre. Per tant, na Maria romandria amb nosaltres també el proper curs.

#### **2.6.12. La visita a l'escola de la pediatria de na Maria**

Mentrestant a l'escola es tractava el tema de l'escolarització de na Maria, la pediatria de na Maria va visitar-la a l'escola. Ens va explicar que des de l'hospital fan visites a domicili, però en ocasions, i perquè els infants no deixin l'escola i les famílies no hagin de canviar les seves rutines, es desplacen a les escoles. Després d'intercanviar informació va sorgir el tema de les opcions d'escolarització. Segons la doctora, des de un punt de vista mèdic, la millor opció és aquella que permet a na Maria mantenir les seves rutines i hàbits, sentint les mateixes veus i veure les mateixes cares, perquè el que fa més mal bé al seu sistema neurològic és la ruptura amb l'entorn, els hàbits i les rutines diàries. En paraules de la doctora: "a na Maria li va bé sentir les mateixes veus i

veure les mateixes cares, el que li va bé a na Maria és està en el seu ambient, a la seva casa, i aquesta escola, per a na Maria, és com la seva segona casa", rompre les rutines, els hàbits, no estar en el seu ambient és el que fa malbé al seu sistema neurològic". Era un argument mèdic molt inclusiu.

### **2.6.13. El viatge d'estudis**

Aquest curs era el del viatge d'estudis. Na Maria també hi aniria. Per fer-ho possible el pare de na Maria, a proposta del tutor, també hi aniria. Tot s'havia de planificar molt bé perquè na Maria pogués participar el més possible de totes les activitats que es durien a terme. El tutor, en aquest cas, es va encarregar de que tot estàs a punt per quan arribàs el moment (la coordinació amb la família, l'autobús adaptat, etc.)

## **Quarta part. Perspectives de continuïtat**

Aquest apartat destaca les troballes fetes amb amb l'aproximació al procés d'escolarització de na Maria, a través de la seva història de vida, i des de la meva perspectiva com a mestra seva. Donat que es tracta sols d'una aproximació, cal remarcar que no es presenten conclusions ni resultats, sinó simplement troballes que han resultat d'aquest apropament a l'escolarització de l'alumna. Per això, també es mostra dins aquest mateix apartat com es vol continuar aquesta feina i amb quina finalitat a través d'una tesi doctoral.

### **1. Les troballes de l'aproximació al procés d'escolarització de na Maria**

Com ja s'ha explicat, amb aquest treball no es pot arribar a resultats en relació als objectius plantejats en el disseny de la recerca, ni tampoc fer una interpretació de la història de vida perquè el material presentat és només una aproximació a aquest procés d'escolarització des de la perspectiva d'un únic participant, per tant els resultats serien esbiaixats. Per poder interpretar i arribar a unes conclusions sobre l'escolarització de na Maria resta abordar la complexitat del disseny que es presenta en la primera part del treball. No obstant això, des del bon saber d'aquesta experiència i tenint molt clar que aquesta aproximació és precisament això, una visió des de la meva perspectiva com a mestra de na Maria i participant de la investigació, es poden entreveure, algunes de les palanques (Ainscow, 2005) referides als objectius de la recerca en el procés d'escolarització de na Maria, entenent que les palanques ajuden a aixecar, a empènyer, a impulsar sense importar el pes de l'element que es vulgui moure (Soldevila, 2015). També, permet entreveure els punts forts i els punts febles de l'escola, els quals poden esdevenir punts de partida cap a la millora de la qualitat de l'educació dels infants del nostre centre.

Aquestes troballes s'estructuren a partir dels objectius de la recerca. El fet de tenir una alumna com na Maria a l'aula ens ha permès aprendre de

l'experiència i ens dóna pistes de cap on va el camí per a la inclusió. Aquestes pistes, a la pràctica esdevenen pèrtigues que permeten fer salts importants en aquest camí. Així, per a cada objectiu s'assenyalen les pistes trobades, impulsos necessaris per poder seguir saltant obstacles en la carrera cap a la inclusió.

### **1.1. Objectiu: Descriure, comprendre i interpretar quins beneficis ha obtingut na Maria estant escolaritzada a un centre ordinari.**

#### **1.1.1. Una xarxa de suport dins i fora de l'escola**

En l'aproximació al procés d'escolarització que es presenta, trobam que na Maria té una xarxa de suport dins i fora de l'escola. A l'escola, té un grup de companys, especialment les seves amigues, que l'ajuden a desplaçar-se, a posar-se o llevar-se la jaqueta, a beure aigua, a torçar-se la boca, etc., que l'acompanyen i li fan companyia, i amb els que comparteix el temps de pati, algunes activitats d'aula, les festes, les celebracions, les sortides, les excursions, els viatges... A més, a l'escola hi ha persones i professionals que, amb diferents graus d'implicació, formen part d'aquesta xarxa de suport, com poden ser els tutors i tutores, el director, el mestre d'educació física, el mestre de música, la mestra de plàstica, les dues ATE que ha tengut durant la seva escolarització i jo mateixa com a mestra de suport.

Trobam també en aquesta aproximació que na Maria, com qualsevol altre dels seus companys, té un grup d'amics del poble, que segurament no seria tan significatiu si no haguessin compartit un espai i un temps dins la mateixa escola. Tal i com ens descriuen alguns companys i companyes, na Maria va als aniversaris, celebren junts el seu i neden amb ella a la piscina del poble. Cal recordar a més a més, que alguns mestres són del mateix poble o de pobles veïns, cosa que permet augmentar el seu cercle social amb adults fora de l'escola.

Un dels principals objectius que ha prioritzat l'escola per a na Maria ha estat la socialització. Aquesta socialització veim que li és útil i funcional. L'escolarització a un CEE hauria prioritzat altres objectius d'autonomia i estimulació, que en el nostre cas, han estat suplerts per la xarxa de suport. Segurament, a un CEE també hauria fet amics i hauria desenvolupat una relació entre iguals. Ara bé, difícilment la comunicació i la relació no hauria estat clarament tan rica si els amics no fossin del mateix poble. De la mateixa manera passa amb els mestres que són del poble o dels voltants.

### **1.1.2. Una relació entre iguals**

La relació entre iguals que trobam en aquesta aproximació al procés d'escolarització, ha permès que tot aprenentatge que ha fet na Maria dins l'escola sigui significatiu dins el grup, s'hagi vist reforçat i per tant, s'hagi consolidat: aprendre a dir bon dia o jugar al joc de les estàtues amb l'ajuda de l'*step by step*, fer crispetes amb el suport del ratolí adaptat, somriure i mostrar agraïment quan li fan un massatge a les mans, reconèixer i respondre amb un somriure quan els companys i companyes parlen d'ella, fer-se la dormida quan no li interessa el que passa,...

### **1.1.3. Mantenir les rutines que afavoreixen la qualitat de vida**

Tal com manifestà la mare en una de les reunions dutes a terme en el centre, els horaris en el CEE redueixen el temps que els infants poden passar amb la família. En canvi, romandre a l'escola permet a na Maria estar més temps amb els seus.

Així mateix, la pediatra de na Maria, en la visita mèdica que va fer a l'escola, amb l'objectiu que la revisió a domicili no impedís el seu ritme habitual, va corroborar des del punt de vista mèdic, que anar a l'escola del seu poble és l'opció més beneficiosa per a ella, ja que són els canvis en els horaris, hàbits i rutines el que fan malbé al seu sistema neurològic.

#### **1.1.4. Donar a conèixer la realitat dels infants amb diversitat funcional**

Apareixen en aquesta aproximació diverses activitats orientades a donar a conèixer i implicar pares, familiars, amics, veïns i a la societat en general, en algunes de les activitats que s'han fet amb el grup de na Maria, i que han obtingut molt bona acceptació entre els pares de l'escola segons les evidències de participació.

### **1.2. Objectiu: Descriure, comprendre i interpretar què han aportat els companys a na Maria, i que ha aportat na Maria als companys.**

#### **1.2.1. L'amistat entre companys**

Tal com s'ha apuntat a l'objectiu anterior, els companys han aportat a na Maria una xarxa de suport que ha suplert moltes de les necessitats de na Maria, i tot això, dins l'entorn natural de l'escola ordinària. Els companys li han proporcionat ajuda, seguretat, estimulació, companyia, estima, respecte i valoració, i per tant, qualitat de vida.

#### **1.2.2. Valors inclusius dins l'aula**

Trobam que el fet de compartir escola i aula amb na Maria ha propiciat l'aprenentatge de valors inclusius entre els companys. El respecte a la diversitat és palpable. Dins el grup, hi ha escolta, hi ha paciència, hi ha diàleg, hi ha estima... Però, més enllà de tot això, quan una companya de classe defineix na Maria com "la nostra amiga", aquest qualificatiu va més enllà del respecte, és el valor de l'amistat, siguin quines siguin les característiques d'aquest amic o amiga.

La solidaritat és un altre dels valors que apareix en aquesta aproximació a la història de vida. Però, a més, aquest valor moltes vegades sorgeix dels propis infants, quan se'ls demana com ajudar o com incloure a na Maria. Per tant, podríem reflexionar sobre si només són els nins que han après amb na Maria el valor de la solidaritat o si també, nosaltres, els adults, hem après aquest valor quan hem escoltat els infants.

Els infants, amb na Maria han experimentat el valor de l'equitat i la participació, així com el dret de tots els infants a anar a l'escola ordinària. Ho han experimentat amb la presència de na Maria dins el centre i dins la seva aula, i veient que és possible realitzar plegats moltes activitats.

### **1.2.3. Cohesió de grup**

Na Maria ha aportat cohesió al grup. L'expressió del director del centre: "el grup de sisè tindrà altres mancances, però no té cap problema de cohesió" fa reflexionar sobre quins elements han contribuït a aquesta cohesió de grup, i segons les troballes d'aquesta aproximació a l'escolarització de na Maria, la seva presència i la seva participació en les activitats de cohesió dutes a terme han estat un element essencial.

### **1.2.4. Aprenentatge de conceptes nous**

La presència i la participació de na Maria dins l'aula i dins el centre ha aportat sabers als companys que possiblement no s'haurien donat sense ella. Són els aprenentatges que es refereixen als suports i ajudes que necessita na Maria: què és un comunicador step by step, què és un ratolí adaptat, què és un Chatter block, què és una crisi epilèptica i què cal fer quan apareix, què és una grua, què és una cadira Joëlette, etc.

## **1.3. Objectiu: Descriure, comprendre i interpretar què ha aportat na Maria a l'escola**

### **1.3.1. La presència de tot l'alumnat dins l'escola ordinària**

Si bé és cert que la presència per si sola dins l'escola no garanteix la inclusió, en aquest cas el treball en aquest sentit resulta molt significatiu per l'alt grau d'afectació de na Maria. Apareixen, cada cop que s'ha parlat de la seva escolarització, molts de tòpics en relació a la discapacitat. És el cas d'arguments com que na Maria rebría més estimulació i recursos especialitzats en un centre específic, enlloc de valorar tota l'estimulació proporcionada pels infants de manera natural dins i fora de l'escola, o valorar l'aprenentatge que ha



fet na Maria, amb ajuda dels seus companys i mestres de l'escola ordinària, en coordinació amb recursos especialitzats com l'associació NOUSIS o el CEE.

Un altre tòpic que apareix és el que diu que és bo que tant na Maria com la família es relacionin amb infants de les mateixes característiques, al·legant que es pot sentir malament comparant-se amb els seus companys de classe. Aquest argument no té en compte dos aspectes: per una banda, les evidències de feina demostren que na Maria a l'escola amb els seus companys és feliç, i per altra banda, com qualsevol altra família, fóra de l'escola na Maria es relaciona amb persones amb uns interessos comuns. Així, na Maria i la seva família es relacionen amb els companys i amics de la de l'Associació Rett, com també amb els companys de l'escola d'estiu d'el CEE. Fóra de l'escola, els infants i les famílies es relacionen amb altra gent segons interessos, motivacions i objectius comuns, i na Maria i la seva família també ho fan.

Un altre tòpic que apareix a l'hora de decidir la modalitat d'escolarització de na Maria és el que tant ella com la seva família necessiten la tranquil·litat, el descans i d'higiene d'un CEE. En relació a aquest tòpic, podem argumentar amb les paraules de la seva pediatra, que el més positiu per a na Maria és gaudir d'un entorn natural i conegut, que mantengui les seves rutines i els seus horaris, que sigui com la seva segona casa, on senti les mateixes veus, perquè és la separació d'aquest entorn el que fa molt malbé al seu sistema neurològic. Si bé és cert, que quan na Maria està malalta, com qualsevol altra nin, i ella amb més motiu, cal que no estigui en contacte amb fonts d'infecció, això no implica que quan es troba bé i recuperada no pugui anar a l'escola com els altres nins i nines. Quan està malalta, com qualsevol altra nin o nina, tot i que ella hi estigui amb més freqüència i sigui més delicat, ha d'estar a casa o hospitalitzada, però no a un CEE. Només cal entendre que na Maria té unes característiques que la fan diferent, però a partir d'aquí, és com qualsevol altra persona.

Altres arguments, o més bé justificacions per a no incloure na Maria dins els sistema ordinari, són els impediments burocràtics, com la normativa, la inspecció educativa, etc. En el nostre cas, ni la burocràcia ni inspecció educativa ha posat encara cap pega a l'escolarització de na Maria en el centre. Això demostra que la burocràcia i la normativa moltes vegades es pot interpretar segons el que interessa. No vol dir que el procés hagi estat fàcil, però sí possible amb arguments i evidències de feina.

### **1.3.2. L'actitud envers els infants amb diversitat funcional**

En l'aproximació a la història de vida de na Maria trobam canvis en l'actitud dels mestres envers els infants amb diversitat funcional. El fet que na Maria sigui present dins el centre, dins l'aula i participi d'activitats amb la resta dels companys, ha fet que alguns mestres es plantegin la participació de na Maria a les seves sessions. En la majoria activitats que es descriuen en aquesta aproximació, la participació de na Maria s'ha acceptat amb bona predisposició per part dels mestres, i en algunes, els mestres han demanat ajuda per incloure na Maria en els seus projectes. També, en d'altres ocasions alguns mestres han canviat l'actitud respecte a la participació de na Maria quan han vist que aquesta participació és possible. L'exemple més rellevant és el cas de poder fer les excursions amb el seu grup classe en comptes de fer-les amb infantil. Aquest canvi d'actitud també apareix en alumnes del centre, que així com van coneixent na Maria van normalitzant la seva presència i adaptant els seus jocs i la manera d'adreçar-se a ella.

També apareix en aquesta aproximació que el fet de tenir na Maria a l'escola ha obert el camí a la inclusió d'altres alumnes amb diversitat funcional, especialment a l'alumna amb síndrome de Down que apareix a la història de vida de na Maria. Aquest fet es veu amb la normalitat que els nins la inclouen en les seves activitats d'oci, i també amb l'esforç de la tutora per abordar aquest procés des d'un punt de vista més inclusiu, mantenint la coordinació

amb la mestra de suport dins l'horari i fent canvis en la metodologia i en l'organització de l'aula. Tot aquest procés, que no vol dir que hagi estat senzill, ha estat possible i beneficiós tant per a l'alumna en qüestió com per la resta de l'aula, i a l'hora satisfactori per a les mestres.

### **1.3.3. Valors inclusius dins el centre**

En l'aproximació a la història de vida de na Maria trobam evidències de solidaritat, d'ajuda, i d'equitat, no només dels seus companys, sinó també de la resta de nins i nines de l'escola, dels mestres i de les famílies del centre, com es veu en la resposta quan es va muntar el mercat solidari d'objectes de segona mà per comprar el comunicador, en el gran nombre de votacions pel concurs Rompiendo barreras en el que es va obtenir un diploma d'honor i en la participació de na Maria en les celebracions, festes, sortides, excursions, viatges i activitats d'aula gràcies als suports tècnics i personals que han estat necessaris.

### **1.3.4. La importància del treball de cohesió de grup**

En les evidències de feina presentades en aquesta aproximació, la socialització, les relacions entre iguals i la comunicació entre els companys han estat els objectius prioritaris a treballar amb el grup de na Maria. Trobam moltes evidències de com el grup s'ha cohesionat i de com s'ha establert entre els seus membres una relació d'amistat, de companyonia, de solidaritat i d'ajuda molt positiva. Les evidències de feina demostren el paper fonamental que ha tingut la presència i la participació de na Maria en el grup per aquesta cohesió aconseguida. El treball de la cohesió, el clima d'aula i les relacions positives entre l'alumnat i el professorat és un tema que està damunt la taula en el seminari que es dur a terme en el centre, per tal de fer-lo extensiu a la resta de grups una vegada reconeguda la seva importància pel desenvolupament i aprenentatge dels infants.

### **1.3.5. Ensenyar i aprendre des de les capacitats dels infants**

Amb na Maria, l'escola ha tengut l'oportunitat de plantejar-se com entendre la diversitat i quina resposta se li vol donar. En l'aproximació a la escolarització de na Maria que es presenta, trobam que quan vaig conèixer na Maria, vaig plantejar-me què volia veure d'ella i des de quina perspectiva ho volia veure. Hi havia aspectes que eren molt evidents, com que no caminava o que no parlava, però d'altres que vaig haver de decidir estar-hi atenta. Va ser quan vaig començar a observar les coses que na Maria era capaç de fer. Va ser quan vaig començar a observar que reia quan li parlaven, que podia emprar la mà esquerra, que en ocasions mantenia la mirada amb una altra persona, etc. Per tant, un punt clau és veure els infants des de les seves potencialitats per poder ajudar-los a avançar el més possible. A partir d'aquests moments els aprenentatges han estat importants: mantenir la mirada davant una conversa que li interessa, respondre amb una rialla o girar el cap si una cosa li interessa o no li interessa, el maneig de l'step by step per dir bon dia, per presentar al seu grup en una presentació o un final de curs i per jugar a les estàtues, manejar el Chatter Block per jugar al parxís, resoldre un memory de sis caselles amb ajuda del Tobii, imitar un badall, etc.

L'escola ha pogut experimentar, a través de na Maria, que és possible avançar si es parteix de les potencialitats dels alumnes en comptes de les seves dificultats o mancances. En el seminari a centre, un dels primers punts que es varen tractar va ser el concepte d'atenció a la diversitat i la resposta més adequada a aquesta diversitat. Des de l'equip de suport s'ha intentat, tal com queda reflectit en els plans d'equip de suport almenys des de cinc cursos endarrere, transmetre una visió de la diversitat com una característica inherent i la més genuïna de l'ésser humà, que cal entendre com un valor, positiu i enriquidor. Va ser a partir del seminari que, amb el vist i plou del claustre, es va acordar definir l'atenció a la diversitat tal i com s'ha descrit anteriorment.

També, es va arribar a l'acord que la resposta a la diversitat ha de partir de les capacitats i potencialitats dels alumnes, en comptes de les mancances.

### **1.3.6. El replantejament inclusiu del suport**

Al llarg de l'escolarització de na Maria trobam que l'organització del suport s'ha duit a terme de moltes maneres diferents: en petits grups heterogenis, dins l'aula i en algunes ocasions puntuals, fora de l'aula. Fins que el grup va fer cinquè de primària, l'organització del suport va dependre més de la voluntat dels mestres que d'una línia de centre. Si bé no va ser només na Maria qui va fer replantejar el tipus de suport que es volia dur a terme en el centre, sí que el fet que sempre depengués del mestre o la mestra que la tengués, cosa que passava també amb altres infants, el fet de veure tot el que es perdien els infants de l'escola quan no estaven plegats, així com el fet de veure les conseqüències contraproductives de treure els infants de l'aula o separant-los en grups homogenis, va fer que l'escola, a proposta de l'equip de suport, es replantejàs el suport perquè fos més inclusiu i beneficiós per a tots. Va ser a través del seminari a centre que es va arribar a acords en aquest sentit.

### **1.3.7. El paper del mestre/a de suport**

En aquesta aproximació apareix la figura de la mestra de suport com la professional que intenta oferir un suport perquè el que passi dins l'aula i dins el centre sigui més inclusiu, inicialment fent feina especialment amb els mestres predisposats a optar per actuacions més inclusives, i durant un curs escolar exercint de tutora del grup. Poc a poc, el suport de la mestra de suport s'encamina a aprofitar la potencialitat de ser dos mestres dins l'aula per a la transformació metodològica a les aules amb necessitats de suport i amb els mestres més predisposats, començant a treballar la cohesió de grup, el treball cooperatiu i el treball per projectes. És amb el seminari a centre on aquestes petites experiències passen a posar-se damunt la taula per ser discutides i valorades i poder esdevenir possibles acords de claustre.

El suport dins l'aula suposa plantejar-se aspectes com l'organització de l'aula, la metodologia, la coordinació entre professionals, entre d'altres aspectes. Aquests no estan resultant senzills, ja que els canvis d'aquests tipus sempre impliquen un canvi en l'actitud, un canvi en la perspectiva de mirada i un canvi en la manera de fer, canvis que sovint troben barreres.

### **1.3.8. La figura de l'ATE**

En el cas de na Maria, la figura de l'ATE resulta molt important, perquè a causa de les seves característiques condiona el seu desenvolupament i la seva relació amb els altres. Trobam que durant aquests anys, la figura de l'ATE a l'escola s'ha anat configurant com aquella persona que a més de donar suport a la higiene personal, l'alimentació, desplaçament, ... a na Maria, ofereix suport perquè na Maria sigui present i participi en les relacions amb els companys i la vida de l'aula i del centre, aspectes tan importants com els assistencials.

### **1.3.9. La coordinació entre professionals i el treball en equip**

Apareix en aquesta aproximació a l'escolarització de na Maria, la necessària coordinació entre mestres quan s'ha volgut incloure na Maria en les activitats que s'han duit a terme. La presència i la participació de na Maria a l'escola ha fet plantejar temes que s'han hagut de parlar, i s'han hagut de prendre decisions que han fet necessària la feina en equip.

### **1.3.10. El replantejament de l'organització i de les metodologies**

En aquesta aproximació apareixen tota una varietat d'estratègies organitzatives i metodològiques quan na Maria participa amb el seu grup. Apareixen els tallers, el treball cooperatiu, els projectes, etcètera. No apareix el treball amb el llibre de text, segurament perquè les possibilitats de participació de na Maria en les sessions en les que es treballa amb llibre de text són més escasses o no són significatives. Això, ens hauria de fer reflexionar sobre quines metodologies permeten la flexibilitat necessària per incloure tots els alumnes, especialment aquells que no estan damunt la mitja, sinó que sobresurten per damunt o per

davall, però sense donar per fet tampoc que aquestes metodologies són de per sí inclusives, ja que es poden utilitzar metodologies molt noves però seguir deixant nins i nines defora. Els canvis i millores que sorgeixin arran del seminari han de beneficiar a na Maria i als infants amb diversitat funcional, ja que la intenció és arribar a establir una línia de centre que millori la qualitat de l'ensenyament per a tots i amb tots.

### **1.3.11. L'assessorament extern**

La necessitat de canviar per millorar l'atenció a tots els alumnes, va fer prendre la decisió a l'equip directiu, conjuntament amb l'equip de suport, d'intentar convèncer el claustre de la conveniència d'iniciar un seminari amb l'assessorament extern de la UIB. Aquest assessorament, com s'ha anat explicant en les diferents troballes, està sent clau per a la presa de decisions i acords relatius a l'organització i la metodologia del centre que afavoreixin construir una escola per a tots.

## **2. Com es preveu continuar aquesta investigació**

Aquesta feina d'investigació continuarà a través d'una tesi doctoral, que tindrà per objectiu conèixer el procés d'escolarització de na Maria en la seva globalitat a través de la seva història de vida i a partir de les veus de les persones que l'han viscuda: na Maria, els pares, els companys, l'equip directiu i els mestres.

La finalitat és conèixer altres perspectives que permetran triangular la visió presentada. Els companys aportaran, des de els ulls d'infant, el seu punt de vista en relació a què li han aportat ells a na Maria i què els ha aportat na Maria a ells.

L'equip directiu aportarà, des de una mirada de gestió, el seu punt de vista en relació a què ha aportat na Maria a l'escola i l'escola a na Maria.

Els mestres, especialment aquells que han fet feina amb na Maria, aportaran el seu punt de vista en relació a com han viscut el fet de tenir Maria dins l'aula.



## Referències bibliogràfiques

AEDEE. European Agency for Development in Special Needs Education (2003): *Principios fundamentales de la educación de necesidades especiales. Recomendaciones para responsables políticos*. Consultat des de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education\\_keyp-es.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_keyp-es.pdf)

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Ponència presentada a Congrés La respuesta a la Necesidades Educativas Especiales en una Escuela Vasca Inclusiva, San Sebastián, País Vasc. Consultat des de [http://sid.usual.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](http://sid.usual.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf).

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 10 (20), 7-36.

Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de educación*, 347, 37-54.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).

Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

Booth, T.(2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

Callejo (2002): Observación, entrevista y grupo de discusión. El silencio de tres prácticas de investigación. *Revista salud publica*. 76(5), 409-422.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. 3a. Edició. Madrid: Morata.

Creus, A., Larrain, V., Campaña, L. (2007). La representación de las voces en la investigación narrativa: consideraciones éticas. *IV Jornadas Universitarias: La investigación como un Proceso de Formación*. Universidad de Vic.

Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.

Cloquell, C., Dengra B., López, N., Muntaner, J.J., Rado, J. (2002). Un model de suport per a l'escola comprensiva. *Revista Suports*, 6 (1), 50-61.

Cerrillo, J. (2009). El intermediario imposible. Algunas reflexiones entorno a la epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24. Instituto de Estudios Sociales Avanzados

(IESA/CSIC). *Publicación Electrónica de la Universidad Complutense*. ISSN 1578-6730.

De la Rosa, Lourdes, M. (2008). *La historia de vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid: La muralla.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en la Educación*, 11 (2), 100-118. Consultat des de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>

Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Anuario interuniversitario de didáctica* (10-11),199-214.

Hammersley, M., Atkinson, P. (1994). Registrar y organizar la información. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

Loyd, D. (2013). Obtaining consent from young people with autism to participate in research. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(2), 133-140.

Mallimaci, F i Giménez, V. (2006). *Historia de vida y métodos biográficos*. Ed. Gedisa S.A. Barcelona.

Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1),147-164.

Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.

Muntaner, J.J (2009). *Escuela y discapacidad intelectual. Propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Sevilla: MAD, S.L.

Muntaner, J. J. (2010). De la integració a la inclusió: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M<sup>a</sup>.D. y Soto, F.J. (Coords.): *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Núñez, Ma. T. (2008). Una historia de vida escolar. *Revista Educación Inclusiva*, 1, 35-45.

Organització de les Nacions Unides. (1948). Declaració Universal dels drets humans. Nova York: Nacions Unides. Consultat , des de <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?langID=cln>

Organització de les Nacions Unides. (1989). *Convenció sobre els Drets dels Infants: Declaració adoptada i proclamada per la resolució de l'Assamblea General de 20 de novembre de 1989*. Nova York: Nacions Unides.

Organització de les Nacions Unides (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Consultat des de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

Organisation for Economic Co-operation and Developmen. (2012): *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Consultat des de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

Owens, J. (2007). Liberating voices through narrative methods: the case for an interpretative research approach. *Disability & Society*, 22(3) 299-313.

Palacios, A. I Romañach, J. (2006). *La bioética y los Derechos Humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Santiago de Compostela: Diversitas.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.

Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva (Ethic for an inclusive research). *Revista educación inclusiva*, 3(1), 165-174. Universitat de Vigo.

Ruiz J.I (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5a. Edición. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242. Universidad de Barcelona.

Soldevila J. (2015). *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida*. Tesis doctoral inédita.

Susinos, T. i Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 157-171.

Susinos, T. i Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 87-98.

Taylor S. J. I Bodgan R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Informe final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid:Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria de Estado de Educación.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to Education for All*. Paris: UNESCO.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Walmsley, J. (2004). Inclusive learning disability research the nondisabled researcher's role. *British Journal of Learning Disabilities*, 32 (2), 65-71.

Whemeyer, L. (2009): Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.