

# **Pedagogies de l'aprenentatge i educació inclusiva a primària**

## **Estudi de cas**

**Treball Final de Grau de**

**Mestre d'Educació Primària**

**Uriel Piqueras Andrés**

Curs 2019/2020

Tutor: Joan Soler Mata

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Facultat d'Educació i Traducció Ciències Humanes

15/05/2020

## 0. Abstract

Aquest treball busca, per una banda, investigar la metodologia pedagògica de l'escola el Martinet per entendre els seus fonaments teòrics i, per altra banda, observar i analitzar l'impacte d'aquesta en els infants que pateixen exclusió social.

Per fer-ho es partirà d'una base teòrica en la qual, s'analitzarà, en primer lloc, l'origen de l'escola i les pedagogies que fonamenten el projecte i, en segon lloc, els elements d'exclusió que es donen amb més freqüència a la nostra societat: gènere, classe, raça i capacitats i la seva relació amb la institució escolar.

Després de la fonamentació teòrica, s'explicarà l'estudi de cas a partir de dues entrevistes fetes a les mestres d'aquesta escola i sis observacions.

Finalment, el treball acabarà amb una anàlisi dels resultats, la interpretació i les conclusions que se n'extreuen.

**Paraules clau:** Escola el Martinet, espais d'aprenentatge, inclusió, exclusió, pedagogies de l'aprenentatge.

The main purpose is to investigate the pedagogical methodology of “El Martinet”, in order to understand their theoretical statements. The second goal of this paper is to analyze how this pedagogical tendency specifically is tied to social exclusion.

In order to complete this task, this paper draws from a theoretical base. In which, it is analyzed, firstly the origin of the school and the pedagogies that influenced this particular project and secondly, the frequent mechanisms of exclusion: gender, class, race and abilities, and how those function in “El Martinet”.

After this theoretical basis, the “study case” will be explained based on two teacher interviews and six observations.

Finally, it will conclude with an analysis of the results of the “study case” investigation and the conclusions that are drawn from them.

**Keywords:** Martinet school, learning spaces, inclusion, exclusion, learning pedagogies.

## Índex

0. Abstract.....	1
1. Introducció.....	3
2. Objectius i pregunta.....	4
3. Marc teòric.....	5
3.1. Pedagogies de l'aprenentatge.....	5
3.1.1. Loris Malaguzzi i les escoles de Reggio Emilia .....	7
3.1.2. Rebeca i Mauricio Wild i l'escola el Pestalozzi.....	8
3.1.3. Carles Parellada i la Pedagogia Sistèmica.....	10
3.2. El Martinet .....	12
3.3. Inclusió.....	16
3.3.1. Classe social .....	17
3.3.2. Raça.....	20
3.3.3. Gènere .....	23
3.3.4. Capacitats .....	26
4. Part pràctica: Estudi de cas.....	28
4.1. Metodologia d'investigació .....	28
4.1.1. Índex per a la inclusió: definició de categories .....	29
4.1.2. L'entrevista.....	32
4.1.3. L'observació.....	33
4.2. Anàlisi i interpretació.....	34
4.2.1. Comunitat.....	35
4.2.2. Valors .....	38
4.2.3. Escola per a tothom.....	41
4.2.4. Suports.....	44
4.2.5. Aprenentatge .....	47
4.2.6. Recursos .....	51
5. Conclusions .....	54
6. Bibliografia.....	57
7. Annexos.....	62

# 1. Introducció

La educación es el lugar en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad y, por la misma razón, salvarlo de esa ruina que, de no ser por este renovarse, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable. Y la educación también está donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no expulsarles de nuestro mundo y dejarles a merced de sus propios recursos, para no arrebatarles su oportunidad de emprender algo nuevo, algo que no hemos previsto, sino prepararles con antelación para la tarea de renovar un mundo común. (p. 53)

Hannah Arendt (1993)

Vivim en una societat complexa i canviant. Segons Bauman (2002) no només és canviant, sinó que és líquida, se'ns escapa entre els dits, no podem controlar el que en ella succeeix, canvia a un ritme tan frenètic que hem d'estar constantment adaptant-nos i canviant amb ella. Tot i això, existeixen estructures que no semblen tan canviant. Em refereixo a les estructures de poder. Que són aquelles estructures socials que faciliten que la violència sigui exercida per una part de la població i rebuda per una altra. Aquest treball sorgeix del malestar d'observar aquesta realitat que m'envolta, les seves estructures socials i l'immobilisme d'aquestes tot i el pas del temps.

Des que era petit m'he relacionat amb persones que no tenien les mateixes oportunitats que jo, que vivien en una realitat més dura que la meva. Això m'ha generat incomoditat i m'ha fet qüestionar moltes coses, m'ha ensenyat a ser crític i m'ha donat valentia per interpretar la realitat d'una altra manera.

Tanmateix, el fet d'haver nascut home, blanc, heterosexual, neurotípic i de classe mitjana, tot i donar-me privilegis, no m'ha fet aliè a la contundència amb què les institucions tracten a les persones que surten de l'hegemonia (Gramsci, 1981). Suposo que és en part la violència que vaig rebre durant la meva etapa escolar, la que m'ha fet ser qui sóc, voler estudiar educació, investigar que és l'escola i quina ètica hi ha darrere del model escolar. Això m'ha fet adonar del pes que té l'educació en la reproducció d'aquestes desigualtats socials i alhora de la gran capacitat que té per transformar la realitat. És des de la motivació per la investigació i, tal com deia Arendt (1993), des de la responsabilitat de col·laborar en la construcció d'un nou món, que he decidit fer aquest treball.

Abans de començar els objectius i el marc teòric, m'agradaria aclarir que les paraules que he utilitzat per fer referència a les persones i col·lectius que apareixen al llarg del text les he seleccionat minuciosament, és a dir, he tingut en compte, per una banda, que aquestes fossin les més respectuoses possibles i, de l'altra, que al mateix temps ajudessin a la comprensió del text. Tanmateix, en alguns moments he utilitzat termes amb una connotació negativa per reflexionar al respecte i en el corresponent apartat he explicat què vull expressar amb elles. De la mateixa manera, al llarg del text he intentat utilitzar el gènere neutre tot i que en alguns moments, a causa del sentit del text o pel fet d'intentar que aquests sigui entès fàcilment pel lector, he utilitzat el masculí com a genèric.

Pel que fa a l'estructura del treball, aquest està organitzat en tres parts. La primera part és teòrica, en ella començo amb aquesta introducció, segueixo amb les preguntes i els objectius del treball, tot seguit analitzo les pedagogies en les quals es basa l'escola el Martinet, que és l'escola on he centrat el meu estudi de cas, i després explico quins elements incorpora de cada pedagogia i quins són propis del projecte. Finalment, acabo identificant els elements de discriminació y els seus mecanismes. La segona part comença amb l'explicació de les tècniques de l'observació, l'entrevista i l'índex per a la inclusió, que són les que utilitzaré per realitzar la presa de dades. Aquesta segona part l'acabaré fent un breu resum de les dades recollides i analitzant els resultats. A la tercera i última part extreure les conclusions del treball i donaré resposta a la pregunta d'investigació i objectius que m'havia plantejat al principi.

## **2. Objectius i pregunta**

La pregunta que em plantejo al meu treball és:

La pedagogia de l'escola Martinet, és una estratègia educativa que afavoreix a la inclusió?

A partir d'aquesta pregunta de recerca, he formulat els següents objectius:

- a. Aprofundir en la pedagogia del Martinet i conèixer les seves aplicacions a l'etapa de sis a nou anys.
- b. Investigar sobre l'exclusió social i com aquesta afecta a la infància escolaritzada.
- c. Analitzar la realitat d'una part de l'escola i prendre consciència de les desigualtats entre aquests infants.
- d. Descriure i analitzar els efectes de l'aplicació d'aquesta estratègia a el grup d'infants.

### **3. Marc teòric**

En aquest apartat començaré explicant què entenem per escola. Després explicaré les pedagogies que més han influenciat al Martinet, analitzaré el seu context i el seu projecte educatiu i finalment analitzaré els mecanismes de desigualtat més importants així com l'afecte que tenen en l'alumnat.

#### **3.1. Pedagogies de l'aprenentatge**

Abans de començar he de definir alguns termes que m'acompanyaran durant el treball i que són essencials per comprendre el que analitzaré.

El primer terme és educació. Per a Castro (2018), l'educació són aquelles estructures que ens ajuden a assimilar i comprendre l'entorn permetent-nos estructurar la informació per tal de convertir-la en coneixement.

Aquest primer terme ens porta al segon que és l'escola, lloc on es produeix gran part de l'educació. El terme escola prové del grec *skholé* el qual en el seu origen volia dir oci, posteriorment a roma s'utilitzaria el terme *ludus*. Aquests dos termes tot i tenir arrels diferents compartien la idea de l'aprenentatge com a joc. Era aquesta la seva definició perquè eren aquells amb la possibilitat de tenir temps lliure, de jugar amb el coneixement, els que podien accedir a l'escola i per tant formar-se per posteriorment esdevenir part de les castes governamentals, pastorals i escribes. Conseqüentment, podem entendre que l'educació neix com una eina per establir desigualtat. L'accés a aquesta només era possible pels homes de classe dominant i nascuts a la polis, a més a

més, el fet d'assistir-hi els permetia perpetuar la seva condició social. Reimer (1986), fa un repàs historicista de l'escola i també ens explica que sorprenentment a Atenes, lloc on va sorgir l'*skholé*, la instrucció de les elits es feia a través de l'entrenament militar, gimnàstica, música i poesia i que en segon ordre d'importància es feia lectura, escriptura i aritmètica. També explica que l'aprenentatge es basava en la resolució de problemes i no en l'acumulació d'informació. Aquest model educatiu inicialment era tutelar i no va ser fins que el nombre d'alumnes va superar al de docents que això va canviar. El segon gran model d'escola, més semblant al nostre, no va aparèixer fins al segle XVI, època de la reforma protestant, amb l'ordre religiós dels jesuïtes, els quals veient perillar els valors de l'església catòlica van crear un currículum i un mètode per educar. Aquests primer van aplicar-la només a les elits catòliques però un cop observat el seu èxit van expandir-ho a les elits laiques. Això va desencadenar la creació d'universitats a tota Europa. Posteriorment, amb la revolució industrial i la creació dels estats nació, es van començar a crear els primers sistemes educatius. Fent així que l'educació es convertís en un dels grans pilars de les nacions. En el seu currículum s'inclouïa la llengua unificada de l'estat, contingut polític i contingut laboral, adaptant d'aquesta manera a la població al nou model social i a les necessitats de les nacions-estat. Per tant, tal com deia Durkheim (1976), podem observar que des dels seus orígens l'escola està estretament vinculada al poder i que depenent del context històric s'ha adaptat per ajustar als infants a l'àmbit social en el qual estan destinats a viure.

Tenint en compte això, cal preguntar-se en quin model de societat vivim i quina funció té l'escola actualment, això ens ajudarà a respondre si pot existir un model ètic que acompanyi el creixement de tots els infants i si el Martinet n'és un exemple. Aquesta qüestió intentaré respondre-la al llarg del treball. No obstant això, abans de començar a fer-ho, m'agradaria fer un repàs a l'altra història de l'educació. És a dir, aquella història que explica els contra-models hegemònics, aquells models que sorgiren de pedagogs que s'atreverien a pensar de manera alternativa i que intentaren trencar amb el model escolar de la seva època.

Com que fer un repàs a totes les pedagogies alternatives que han existit al llarg de la història em permetria escriure un altre treball, em centraré en aquelles pedagogies que més influència tenen actualment al Martinet, les quals són, tal com em va dir la directora de l'escola a l'entrevista que podeu trobar a l'annex, la pedagogia de les escoles de Reggio Emilia del pedagog Malaguzzi, la pedagogia de l'escola Pestalozzi de

Rebeca i Mauricio Wild i la Pedagogia Sistèmica que a Catalunya ha estat introduïda per Carles Parellada.

### 3.1.1. Loris Malaguzzi i les escoles de Reggio Emilia

#### Però el cent existeix

[...]L' infant té  
cent llengües  
cent mans  
cent pensaments  
cent maneres de pensar  
de jugar i de parlar  
cent, sempre cent  
maneres d' escoltar  
de sorprendre, d' estimar[...]

L' infant té  
cent llengües  
( i encara cent, i cent, i cent)  
però li'n roben noranta -nou.

L'escola i la cultura  
li separen el cap del cos.

Li diuen:  
de pensar sense mans  
de fer sense cap

d' escoltar i de no parlar  
de comprendre sense joia[...]

Li diuen:  
de descobrir el món que ja existeix  
i de cent  
li'n roben noranta - nou.

Li diuen  
que el joc i la feina,  
la realitat i la fantasia,  
la ciència i la imaginació,  
el cel i la terra,  
la raó i els somnis,  
són coses  
que no van plegades.

Li diuen en definitiva  
que el cent no existeix.

L' infant diu:  
Però el cent existeix. (p. 10)

Malaguzzi (2005)

Segons Jiménez, Naranjo i Padrós (2018), Loris Malaguzzi va néixer a Corregio, poble de la província de Reggio Emilia a Itàlia l'any 1920. Va estudiar Pedagogia a la Universitat de Urbino i l'any 1940 va començar a treballar com a mestre de primària. L'any 1945 començar a formar part d'un projecte d'escoles autogestionades per obrers i camperols a prop de Reggio Emilia. Paral·lelament va estudiar Psicologia a Roma i començar a treballar com a psicòleg infantil. L'any 1970 sobrí a Reggio Emilia la primera llar d'infants per alumnes d'entre tres mesos i tres anys on Malaguzzi treballaria com a consultor. Durant els anys 70' i 80' va estar fent tot un seguit de conferències que van portar la seva pedagogia a diverses parts del món. Als Estats Units una de les revistes més importants del moment, va arribar a considerar el seu model pedagògic un dels més avançats de l'època. L'any 1980, va fundar el Grup Nacional de



Nius i de la Infància a Reggio Emilia. Finalment, l'any 1994 va morir d'un infart a l'edat de 74 anys.

La seva pedagogia és de caràcter paidocèntric, és a dir, posa al centre de l'aprenentatge a l'infant. Això el va portar a investigar sobre l'infant i la seva naturalesa, considerant que hi ha certes estructures que es reproduïen en ells. Aquestes investigacions, marcades pel seu compromís amb la infància, van donar lloc a la seva ètica pedagògica. Respecte al seu model d'escola, per ell, era molt important l'experiència que l'alumnat viu en ella, per tant el focus de l'aprenentatge es posa en el procés i no en el resultat. Aquesta experiència vital d'aprenentatge es produeix, segons ell, de manera transversal durant l'experimentació. Per tant, l'horari no pot estar dividit en àrees. L'aprenentatge, a més a més, no es fa de manera lineal i automàtica sinó que és necessari un context adequat perquè aquest es doni.

La vinculació entre espais i materials el portarà també a definir certs paràmetres estètics que acompanyaran al seu projecte. Els espais d'aprenentatge segons aquest model, han de fomentar l'acció, l'aprenentatge i les relacions. El que succeeix en aquests, ha d'estar observat i enregistrat per l'equip docent, el qual en constant autoformació, serà capaç d'interpretar les necessitats de l'infant i ajustar l'entorn en conseqüència.

Finalment, respecte a la seva visió de la societat, cal no oblidar que el seu model va sorgir després de la segona guerra mundial, en un context d'obrers i camperols que buscaven reconstruir la societat i crear-ne una de millor. És en aquest context que la societat té un paper fonamental en aquest model. Tal com ens explica García (2017), la intenció de Malaguzzi era transformar la societat però sempre amb els peus a terra, és a dir, sent conscient dels passos que es podien donar i tenint en compte les necessitats de la comunitat. L'escola per tant estava oberta a la societat però, això sí, totes les persones que entraven en ella havien de comprometre's amb el projecte i anar a una.

### **3.1.2. Rebeca i Mauricio Wild i l'escola el Pestalozzi**

En realitat, quin ideal és aquest que d'una forma tan decisiva ens ha fet creure que només podem considerar com aprenentatge allò que succeeix sota la direcció d'una autoritat, segueix un horari, tothom ho fa a la vegada i sovint comporta monòtones repeticions dels mateixos exercicis? S'esforcen les nostres escoles per aplicar mètodes que de la forma més efectiva despertin l'autèntic interès dels nens i amb ells tots els seus talents o potser procuren la millor adaptació dels nens a la societat existent? (p. 100)

Wild (2016)

Tal com ens explica Rebeca Wild al llibre *Educar para ser* (2016), ella i Mauricio Wild es van conèixer a Alemanya, concretament a Alpesee, mentre Mauricio treballava com a guia turístic. Aquest havia nascut a l'Equador i tot i que els seus pares eren d'origen Suís, el fet de néixer a l'Equador l'havia marcat de per vida i l'havia impulsat a viatjar per tota Europa buscant la seva pròpia identitat. Finalment, l'any 1960, Mauricio va decidir tornar a l'Equador seguint amb la seva cerca i, un any més tard, Rebeca el va seguir. Després de situar-se a americà llatina, van estar treballant com a empresaris però això no els emplenava i van decidir tornar a estudiar. Aquests estudis els van portar a reflexionar sobre com podien donar sentit a la seva vida i van prendre la decisió de crear una escola amb una metodologia alternativa. Tanmateix, no va ser fins que va néixer el seu primer fill que van descobrir a Maria Montessori i van començar a experimentar amb la seva idea. Primer van crear pel seu fill una escola bressol que seguia la metodologia de Montessori però van haver-la d'abandonar en mudar-se per negocis. Més endavant, l'any 1977, després d'altres experiments pedagògics, del naixement del seu segon fill i de formar-se sobre psicologia i pedagogia, van crear el "Pestalozzi". El Pestalozzi va ser una escola que va acollir els fills i filles de les famílies de la població de Tumbaco (Colòmbia). La metodologia seguida en aquesta escola es podria considerar la d'educació activa i es fonamentava en la pedagogia de Montessori, de Pikler i de Pestalozzi, així com en les idees psicològiques de Piaget, Jung i Bettelheim entre d'altres.

L'any 2005 però van tancar-la, ja que consideraven que hi havia poca coherència entre el projecte educatiu i les famílies. Tot seguit van crear la comunitat educativa "El león dormido", on les mateixes famílies feien d'acompanyants junt amb els Wild, compartint temps, espai, criança i economia (García, 2017).

L'any 2015 Rebeca Wild va morir però el projecte comunitari va seguir actiu a l'Equador amb Mauricio Wild fins aquest any 2020, en que va morir Mauricio Wild.

La pedagogia activa es fonamenta en la idea que l'ensenyament ha de ser vivencial i recolzat en els principis de llibertat i límit. D'una banda, vivencial perquè parteix de l'experimentació lliure de l'infant, així com les propostes que l'adult prepara per a ell però sempre amb una capacitat d'obertura que li permeti crear i descobrir pel seu compte. D'altra banda, en els principis de llibertat i límits basats en el fet que tots els organismes tenen una membrana semipermeable que els protegeix i permet que entri només allò que l'organisme necessita (Wild, 2016). Per tant, la llibertat des del límit

s'ha d'entendre des del fet d'establir un acompanyament que protegeixi les diferents fases sensibles de l'infant, fases que ells mateixos definirien a partir de Montessori, Piaget i l'observació a les seves escoles, ajustant la llibertat a allò que l'alumnat és capaç d'escollir en cada moment, com si es tractes d'una membrana protectora.

El paper dels docents, per tant, és el d'acompanyar a l'infant en el seu propi procés i aprendre a llegir-lo per poder entendre el que li passa i el que necessita en cada moment. Un dels principals objectius d'aquesta pedagogia és que l'alumnat sigui autònom, amb iniciativa i capaç de prendre decisions. Per realitzar-ho l'equip docent intentava acompanyar-lo per fer-lo segur de si mateix a partir del respecte i la llibertat de què abans parlava.

Finalment, pel que fa als materials, seguint el pensament de Montessori, aquest havien d'estar fets amb materials atractius i que permetessin als infants poder manipular-los amb facilitat. El mobiliari també havia de ser adaptat als infants. Aquest era de la seva alçada i permetia que poguessin arribar a tot allò que necessitaven.

### **3.1.3. Carles Parellada i la Pedagogia Sistèmica**

No puede excluirse ningún componente educativo, ninguna dimensión de la persona, ninguna inteligencia, ni aplicar una educación basada en aprendizajes todavía tan académicos que excluyen los fenómenos de la vida, del cuerpo, las emociones, los sentidos y significados profundos de la interioridad de cada persona y familia, una enseñanza basada en libros que son como ataúdes de conocimiento muerto. (p. 90)

Parellada i Travesset (2016)

L'any 1999, Bert Hellinger, després de desenvolupar el sistema de constel·lacions familiars i els ordres de l'amor, fa unes jornades a Barcelona en què assisteix Angélica Olvera i el seu marit Alfonso Malpica. Després d'aquesta trobada, tots dos, tornen al seu país, Mèxic, per aplicar el que havien après amb les famílies del Centre Universitari Doctor Emilio Cárdenas (CUDEC), lloc on treballaven. No obstant això, observant els beneficis que havia tingut per a les famílies, Angélica, va decidir que aquests coneixements també serien d'utilitat pel seu alumnat. D'aquesta manera comença a experimentar amb els seus infants i crea la pedagogia sistèmica. Aquesta comença a ensenyar-se a Barcelona, a l'institut Gestalt, i Carles Parellada es va convertir en un dels seus màxims representants. (Parellada, 2013)

La pedagogia sistèmica sorgeix de la perspectiva de què els humans ens organitzem en sistemes relacionals. Això vol dir que estem interconnectats i que els esdeveniments que afecten un individu del sistema afecta la resta de persones connectades. Un dels sistemes més forts, en el qual es basen les constel·lacions, és el familiar. Segons aquesta teoria, els esdeveniments que afecten un familiar queden registrats en el sistema com a vincles ocults, fora del pla de la consciència, i poden arribar a condicionar la vida d'individus de la mateixa família vèries generacions després. L'argumentació científica se sustenta, segons Parellada (2011), en la neurociència, justificant la relació entre biologia i context social. Un exemple d'això seria per a ell l'epigenètica. Tot infant, segons aquesta teoria, “porta dins seu una biologia, un potencial, que el farà créixer i desenvolupar-se a la perfecció, només s'han de generar els contextos perquè aquests mecanismes s'activin”. Un altre element important és que el canvi de perspectiva en un esdeveniment pot afectar a l'esdeveniment en si, és a dir, si som capaços de veure les coses amb “bons ulls” i confiar en “l'èxit de les relacions” això pot influir en que el resultat del que s'està fent canviï.

Aquests principis són adaptats posteriorment a l'escola. En primer lloc, la xarxa relacional és el grup de famílies i el personal del centre. Així per exemple, si una família no se sent inclosa a l'escola, pot tenir conseqüència en altres famílies o en el personal del centre. També, segons aquesta perspectiva, és important conèixer la història del grup classe, així com la de l'alumnat per entendre perquè actuen de certes maneres i poder acompanyar-los millor.

Pel que fa a l'equip, també aquesta pedagogia es pot aplicar a les relacions entre ells. Per Parellada, cada persona del sistema té un paper i comencen a sorgir conflictes quan alguna de les persones que el formen no assumeixen el seu paper, de la mateixa manera que en el context familiar hi ha uns rols establerts (mare, pare, fill, etc.) i si algun dels membres no els representen, això pot desestabilitzar-lo. A l'escola si alguna persona no assumeix el seu rol de mestre, directora, cap d'estudis, etc. i comença a assumir tasques que no són pròpies d'ell això pot desestabilitzar el sistema. A partir d'aquest principi sorgeix la idea d'inclusió com a element central del seu discurs, ja que per a ell totes les persones formen part d'un engranatge i és la diversitat de les peces d'aquest, la condició *sine qua non* per a l'èxit escolar.

Una altra idea d'aquesta pedagogia és que l'alumnat no va a l'escola només a aprendre

coneixements o a socialitzar, sinó que l'escola ha de tenir la funció de desenvolupar un benestar en l'infant que li permeti posteriorment viure en societat.

### **3.2. El Martinet**

En aquest apartat primer de tot contextualitzaré l'entorn de l'escola i després explicaré els trets diferencials de la pedagogia del Martinet i quina relació té amb els pedagogs que abans he esmenat.

El Martinet es troba a Ripollet, Vila de Catalunya, Espanya, situat a una distància de 20 km de Barcelona, amb una extensió aproximada de 4,4 km<sup>2</sup> i una població de 39.627 habitants (Ajuntament de Ripollet, 2020). La Vila consta d'una zona cèntrica on se situa la zona comercial, vàries zones residencials dividides en barris (Sant Andreu, Maragall, Can Mas, Can Clos, Centre, Tiana i Pont Vell) i una perifèria industrial en què predomina el sector mobiliari, la construcció i els serveis de missatgeria i transport. Es calcula que el percentatge de persones immigrants al municipi és del 27%, tenint en compte que el 8,3% són procedents d'altres parts de l'estat Espanyol, mentre que la resta són d'altres procedències (Idescat, 2018). El percentatge d'homes i dones és gairebé el mateix. Respecte al nivell d'instrucció observem que un nombre força elevat de persones no tenen estudis secundaris, uns 8000 sobre el total, segons dades del 2011, en què el total de la població era de 29883. Tenint en compte que s'ha incrementat la població es podria esperar que aquest també hagués augmentat. Si aquest el comparem amb les dades totals de Catalunya observem que està mig punt per sobre de la mitjana de tota la comunitat autònoma. També trobem que el nombre de persones sense feina és força elevat, un 15% de la població es troba parada.

Respecte a la història de l'escola el Martinet, aquesta va començar l'any 2003. Aquell any l'inspector de Ripollet va proposar a tots els claustres de la zona portar la direcció d'una nova escola. La Montserrat Navarro que feia dos anys que treballava a Ripollet i que estava molt interessada en les pedagogies alternatives, va reunir a un grup de mestres que havia conegut al llarg dels anys i que tenien una manera d'entendre l'educació semblant a ella i entre totes van decidir tirar endavant el nou projecte.

D'aquesta manera el primer any l'escola va sorgir com a idea sense tenir edifici físic. De manera que els primers grups que es van matricular i van començar a rebre classes

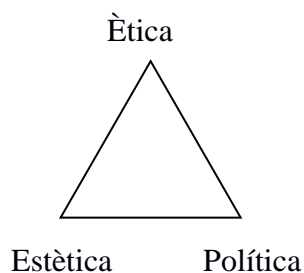
amb aquest estil pedagògic ho van fer a dues escoles diferents de Ripollet, les quals els van acollir temporalment mentre es construïa l'edifici. Aquests grups però ja eren dirigits per Navarro, que seria la directora de la nova escola.

L'any següent, amb l'edifici construït van començar amb tres grups, per una banda el que ja havia començat l'any anterior i de l'altra dos grups, un de tres anys i un de cinc. D'aquesta manera, es conservava la continuïtat del projecte, al mateix temps que es cobria la necessitat i reivindicació de les famílies del barri de tenir un grup més, de cinc anys, al poble.

Durant aquests anys l'escola ha passat per diversos processos, condicionats sobretot pel tipus d'infant i famílies que habiten l'espai. L'últim, l'any passat, el 2019, en què van obtenir el permís per obrir l'etapa de secundària en un edifici annex a l'escola. Això els ha portat al seu últim repte, adaptar la seva metodologia a l'etapa educativa.

No obstant tots aquests canvis, al llarg dels anys han intentat mantenir unes bases pedagògiques basades en la seva idea d'infant i d'aprenentatge, que a continuació explicaré.

Podríem dir, que l'escola del Martinet per construir la seva cultura respecte a l'acte educatiu, és a dir, per entendre i interpretar l'educació es basen en el triangle Malaguzzi. Aquest, tal com observem a la figura 1, té tres elements interconnectats entre ells: ètica, estètica i política.



**Figura 1:** Triangle Malaguzzi. Font: Bonàs, M. Ponència a les jornades de formació escola el Martinet (30-11-19).

Els elements es disposen d'aquesta manera perquè l'ètica té un paper fonamental per a Malaguzzi, i l'estètica i la política no poden entendres sense ella. De la mateixa manera, tots els elements estan interconnectats perquè són interdependents, no poden analitzar-se els uns sense els altres.

L'ètica, segons Bonàs (2019), té a veure amb el que assenyala Del Pozo de la tasca d'ensenyar i aprendre. Per ell, aquesta té “una dimensió emocional i ètica fonamental

sense la qual l'activitat educativa degenera en pura instrucció, en ensenyament fred i mecànic que no arriba al cor de les persones”.

Per realitzar aquesta tasca ètica, al Martinet, tal com va explicar aquest any Bonàs a les Jornades pedagògiques del Martinet, aquesta s'ha de realitzar des del compromís, l'exigència, el rigor i el respecte. Això suposa que l'adult es responsabilitzi de l'acte educatiu, que prengui un rol actiu i que es comprometi amb l'infant, l'escola i el seu entorn. Aquest compromís va més enllà d'entendre al personal del centre com a mers treballadors, ja que tenen una responsabilitat educativa i social. En les seves mans està el benestar de l'infant, de la comunitat i del futur de la societat.

Pel que fa a l'exigència, aquesta requereix respecte cap a la seva tasca. El personal docent ha de tenir altes expectatives pel seu alumnat i per si mateix. Al mateix temps en el seu afer quotidià ha de ser rigorós i tenir curiositat investigadora per l'aprenentatge de l'infant i de l'adult. De fet, aquest podríem dir que és l'element fonamental en la pedagogia del Martinet, ja que l'escola s'ha anat construint i ha anat mutant a mesura que es responia a les preguntes: “Què és el coneixement?” “Com es construeix?” “És individual o col·lectiu?” i per últim i més important “Com aprèn i es construeix l'infant i el seu coneixement?”. Aquest rigor, així com la necessitat de respondre a aquestes preguntes, és el que ha portat a les persones del Martinet a una constant revisió del que fan i a investigar al respecte, de la mateixa manera que ho van fer Rebeca i Mauricio Wild o Carles Parellada.

Moltes d'aquestes investigacions han partit de principis neurocientífics, així com de conceptes psicològics que han ajudat a entendre millor les etapes evolutives dels infants i com aquests es relacionen amb el món. Això és degut al fet que:

La cognició és el procés mateix de la vida. Les interaccions d'un organisme viu amb el seu entorn són interaccions cognitives. Vida i cognició estan, doncs, indissolublement vinculades.[...] la cognició implica el procés vital complert (que inclou la percepció, l'emoció i el comportament) (p. 54)

Bonàs (2019)

Per tant, és important entendre la cognició de l'infant, ja que si ho fem, comprendrem la seva totalitat. Tot això però no podria ser dut a terme sense el respecte als nens i nenes, a les famílies i al context educatiu, així com a la resta de persones que treballen al costat del projecte.



L'estètica de l'educació del Martinet està molt arrelada al principi de cultura de la infància, segons aquest, els infants també són creadors de cultura i aquesta té la seva pròpia estètica. En aquest sentit podríem relacionar-ho amb la pedagogia de Malaguzzi, el qual ens explica la importància dels llenguatges de l'infant. Per desenvolupar el màxim potencial de l'infant en aquest sentit és important que per una banda els elements estiguin adaptats a ell, és a dir, tinguin la mesura adequada perquè els puguin manipular. El mobiliari ha de ser, tal com explicava Montessori (2004), accessible, permetent que tothom pugui utilitzar els diversos elements que se situen en ell. De la mateixa manera la disposició de l'espai ha de permetre la mobilitat dels cossos, ha de ser diàfan i agradable per a les persones que hi habiten. No obstant això, un element característic del Martinet és que aquest espai està en constant canvi i co-construcció, de manera que es va modificant a través de la interacció dels individus amb ell. Segons Bonàs (2019), això té a veure amb el buit. Ella fa referència a l'obra d'Oteiza (1958) i com aquest escultor parla de l'obra d'art com allò que genera un buit que aïlla de la naturalesa i crea quelcom de sagrat en el seu interior. A partir d'aquest concepte, Bonàs, desenvolupa la idea de generar aquest buit per permetre en el seu interior la creació, el dir, el tocar i l'habitar-hi, per d'aquesta manera, com deia Malaguzzi (2005), sentir que s'hi pertany. L'espai al Martinet està relacionat amb la manera d'entendre el temps. A l'escola els ritmes són lents, no hi ha separació temporal entre assignatures i hi ha una certa quotidianitat que permet la permanència de l'acció i la seva repetició. Alhora això genera una confortabilitat i un benestar que estimula l'aprenentatge.

Pel que fa als materials, aquests han de ser agradables, estimulants pels sentits i artesanals. Tanmateix, seguint les línies pedagògiques dels Wild i la visió de buit d'Oteiza (1958), aquests han de permetre l'obertura necessària perquè l'alumnat sigui capaç de superar les seves possibilitats inicials i començar a crear. A més a més, aquesta expressió creadora i artística, si és mirada com si es tractés d'una obra d'art, ens permet descobrir que s'amaga al darrere i ens ajuda a comprendre millor a l'infant.

Finalment, pel que fa a la política, més enllà dels canvis en la biopolítica que s'aplica sobre els infants i que he comentat anteriorment, aquesta té a veure amb la investigació sobre el paper de la institució en la societat. Des d'aquesta sorgeix una confrontació creadora que permet la deconstrucció de la realitat a partir del diàleg entre famílies, professionals i altres agents educatius, donant així cabuda a l'ús de llenguatges i maneres de percebre el món diferent. Tal com ens explica Bonàs a les Jornades



pedagògiques del 2019, una de les maneres que té l'escola de generar acció dialògica és la documentació, tal com l'entén Malaguzzi. A través d'ella es visualitza la història del grup, es reconeixen les seves accions i es fan visibles a la resta, permetent així ser dialogades.

Per tant, la idea de co-construcció també té en compte la singularitat de l'altre i trenca amb la idea de l'èxit individual, transformant el fer al costat de l'altre per fer amb l'altre. Aquesta idea també la podem relacionar amb el principi d'inclusió de la pedagogia sistèmica, segons la qual la diversitat és la que enriqueix als grups i les relacions.

### **3.3. Inclusió**

Al mes de desembre del 2019 a la universitat de Girona es van dur a terme les II Jornades de l'Institut d'Investigació Educativa (Subirats, 2019). En elles el dr. Joan Subirats, va explicar que per ell la investigació sobre el paper de l'educació, en el context de l'escola, s'ha de fer des de la perspectiva de dos components diferencials. Per una banda, aquells que fan referència als components instrumentals, és a dir, la tècnica que permet desenvolupar tasques més complexes, i per altra banda, els components substantius, que són aquells que tenen a veure amb la construcció del subjecte i la seva identitat.

En aquest apartat em centraré en aquest segon component, aquell que té a veure amb la construcció del subjecte. Per fer-ho identificaré que és la normalitat i l'alteritat, perquè existeixen mecanismes d'exclusió que segreguen aquells individus que no la segueixen, i quines propostes existeixen per a la inclusió. Tanmateix, l'anàlisi el centraré a l'escola i en com aquests mecanismes es produeixen i reproduïen en ella.

El primer concepte que veig necessari definir és el de normal. Aquest parteix del concepte llatí de norma, el qual literalment feia referència a l'esquadra que utilitzen els fusters per verificar que les peces de fusta tenen un angle recte. Quan aquestes no tenen aquest angle recte es diu que són anormals, fora de la norma. Això ens dóna una pista del concepte de normalitat com l'entendem actualment. Normal és aquell subjecte que encaixa en l'esquadra cultural que defineix "l'home", i utilitzo la paraula home perquè és el subjecte en el qual es fonamenta la societat. L'home occidental, de classe mitjana,

blanc, neurotípic, cisheterosexual i de mitjana edat, com a mesura de les coses i com a norma. Per tant, tot allò que surt d'aquesta "esquadra" és anormal.

És en aquestes subjectivitats anormals on s'apliquen els mecanismes d'exclusió, aquells que categoritzen als individus fora de la norma, els segreguen, els marginen i els exclouen.

No obstant això, succeeix un fenomen curiós amb els infants, ja que ells, tal com ens expliquen Bárcena i Mèlich (2000), parteixen de l'alteritat:

Parlem de naixement, perquè l'educació té a veure amb l'acompanyament als que acaben d'arribar al nostre món, aquells que expressen la idea d'una radical alteritat que s'escapa dels nostres poders. (P. 15)

Des d'aquest naixement en "la radical alteritat", l'educació acompanya a l'infant però també l'educa per entrar a la norma i és, quan aquest es resisteix, que s'activen els mecanismes categoritzadors i discriminatoris.

A continuació definiré algunes de les categoritzacions per les quals se segreguen als individus. Per fer-ho a cada apartat explicaré el concepte sobre el qual estan construïts i explicaré com afecten els infants escolaritzats. Tanmateix, en aquests apartats no entraré a identificar-les de manera concreta i aprofundida, ja que això ho faré a través de l'índex per a la inclusió a l'estudi de cas. També explicaré que aquestes no s'han de llegir de manera aïllada, sinó que existeix una interrelació entre elles o, en paraules de Crenshaw (1989), una intersecció. Així mateix, elements que analitzaré i que són propis d'una de les categories es poden donar de maneres similar en d'altres.

### **3.3.1. Classe social**

El primer element que definiré és el de classe social. He escollit aquest com a primer element perquè històricament ha estat central en la lluita per la transformació social. No obstant això, tal com analitzaré posteriorment, el fet d'identificar-lo com a element que engloba a la resta d'opressions pot generar un conflicte teòric, és per aquest motiu que l'he separat de la resta per a analitzar-lo.

La classe, tot i ser analitzat prèviament per autors com Maquiavelo, Rousseau o Smith, s'atribueix com a concepte teòric principalment a Karl Marx (2010) i als seus textos

sobre materialisme històric. L'objectiu d'aquest era descobrir les relacions socials que s'han establert al llarg de la història. Aquesta investigació el va portar a identificar la història com un seguit de lluites entre classes per organitzar la societat, aquestes lluites són el motor de canvi, allò que la genera i la transforma.

Al seu anàlisi sobre classes socials del Manifest comunista (2004), va identificar dues classes socials, d'una banda la burgesia, aquells que tot i no ser de la noblesa han aconseguit enriquir-se mitjançant el seu propi negoci i d'altra banda els proletaris, la classe treballadora.

A l'època industrial de Karl Marx, aquestes dues classes socials estaven diferenciades, ja que no existia una classe mitjana tant enriquida com a l'actualitat. Per tant, per ell, la classe mitjana és part de la classe treballadora, perquè tot i tenir una posició social millor, no controla els medis de producció i no disposa ni de poder ni d'autosuficiència. En paraules de Marx, tota la classe treballadora pateix les "alienacions" pròpies del capitalisme, la qual la porta a generar relacions de producció, relacions desiguals que condueixen al racisme, capacitisme i masclisme.

Teòrics polítics més actuals, com Laclau (2005), Mouffe (2015) o Zizek (2012) fan una anàlisi més complexa d'aquest fenomen i problematitzen alguns dels elements que ell descriu.

D'una banda, Laclau (2005), que parteix d'una tradició gramsciana, pensa que la lluita de classes no ocupa ni ocuparà el paper central de la història actual d'occident, si no que la política s'ha de fer a través d'un seguit de lluites antagòniques contra el model hegemònic. Aquestes lluites s'han d'organitzar de manera populista i són les que permeten anar generant un canvi, és a dir, re-significar i re-organitzar els elements, establin nous models hegemònics i transformant la societat. Per tant, per ell, tots els elements de desigualtat tenen el pes que se'ls atribueix en cada moment i no hi ha una estructura per sobre d'una altra.

D'altra banda, Zizek, de tradició althusseriana, creu que a partir del Maig del 68, en que els que comencen la revolta són els estudiants, hi ha una ruptura i les reivindicacions polítiques es transformen en reivindicacions ètiques. D'aquesta manera, la lluita es fragmenta i només aconsegueix petits canvis que transformen al capitalisme en un model cada cop més integrador però que costa més de derrocar. Per ell, l'objectiu de les reivindicacions és recuperar la lluita de classes i tornar a unir forces per, un cop

enderrocat el model capitalista, generar una nova societat que no caigui en la lògica capitalista i que d'aquesta manera deixarà de ser masclista, racista o capacitista.

En la línia de Gramsci (1981), Jones (2012), ens explica que aquestes diferències entre classes, a més a més d'establir diferències en l'accés als recursos, generen diferències culturals. Owen Jones, fa un anàlisi de la figura de l'obrer britànic actual i descobreix que a partir de l'època Thatcher la cultura britànica comença a fer una caricatura del que se suposa que ha de ser la classe obrera i força a aquest col·lectiu de persones a encaixar en el seu estereotip classista. Ell investiga la figura del "chav" i com la classe mitja i la burgesia deshumanitzen aquesta figura atribuint-li unes propietats concretes: agressivitat, incultura, mandra, etc. Això ens interessa especialment, ja que l'escola, tal com ens explica Bourdieu i Passeron (1996), és un dels llocs on es produeix i reproduceix aquesta cultura classista.

Paral·lelament, Paul Willis (2017) ens explica que tota cultura classista genera una contracultura de resistència escolar que intenta defensar-se contra aquesta discriminació. Segons ell, aquesta contracultura també determina als propis obrers i els condueix a adaptar-se al seu paper social, així com a acabar reproduint l'estereotip que els estigmatitza, ja que busquen apoderar-se assimilant l'estereotip com a propi.

Al model català, tal com ens explica Gratacós i Ugidos (2011), l'escola, conscient d'aquesta desigualtat disposa de diverses estratègies per minimitzar els efectes d'això. Originàriament, aquests mecanismes estaven fonamentats en compensar les mancances de partida d'aquests infants. Per aquests autors, aquesta eina va sorgir a partir de *les teories del dèficit*, les quals es basaven en el fet que alguns infants en arribar a l'escola tenien unes carències que els dificultava formar-se "normalment". Una d'aquestes teories es basa en les *deficiències culturals*, és a dir, l'entorn social, familiar i cultural els limita l'accés al coneixement. El punt culminant d'aquest discurs va arribar amb Oscar Lewi (2005) i el concepte de *cultura de la pobresa*. Aquest concepte estava basat en el fet que hi havia una certa cultura de la pobresa que conduïa a aquests grups de persones cap a una desorganització familiar i grupal. Ells contra-argumenten aquesta visió defensant que darrera d'aquesta mirada hi ha una ideologia política etnocèntrica i classista.

Al primer apartat d'aquest treball he realitzat una aproximació a la història de l'educació i he justificat que existeix un vincle entre l'estat i l'escola, ja que aquesta

permet a través de la categorització identificar aquells estudiants que són més vàlids per una tasca social o per una altre. Tanmateix, tal com ens explica Marx aquesta relació també està estretament relacionada amb l'economia. De fet a Catalunya, la LEC (Llei d'Educació de Catalunya, 12/2009), al principi del text, quan tracta les raons del "nou model educatiu" que proposa, ho justifica dient que té "la funció d'equiparar el model econòmic català a l'Europeu", en altres paraules, adaptar el sistema educatiu als nous models econòmic-laborals europeistes. Gratacós i Ugidos (2011) també parlen d'aquest vincle, per ells en termes marxistes, existeix alienació en la tasca que realitzen els treballadors així com les tasques que realitza l'alumnat. També la disposició de l'horari o el valor de la disciplina i l'obediència, així com la recompensa a aquesta, salari i notes, són un exemple d'això. A més a més, a través de currículum ocult ens expliquen que es transmeten uns coneixements que condicionen la visió de la realitat.

A Catalunya, a més a més, existeix una discriminació classista a l'hora d'escollir escola, existeixen tres models escolars paral·lels, els de l'escola privada per la classe dominant, l'escola concertada per la classe mitjana i l'escola pública pels infants de classe obrera. El contingut, la distribució d'espais i de cossos, així com el currículum ocult (Illich, 2011) canvia en cada una. Tot i això, aquesta mirada pot resultar reduccionista, ja que sovint infants de classe mitjana acaben anant a la pública o infants rics van a la concertada. Tanmateix, sovint aquests canvis d'escola estan condicionats perquè la metodologia que segueixen aquestes escoles es més propera als ideals de la classe a la que correspon l'infant en qüestió.

### **3.3.2. Raça**

Per fer aquest apartat en primer lloc he hagut de reflexionar respecte al nom de l'apartat. Sóc conscient que la paraula escollida, raça, pot incomodar. És per aquest precís motiu que l'he escollit. Butler (1990) ens parla de la importància del llenguatge i com la manera com l'utilitzem influeix en la construcció de la realitat. En aquest cas he escollit la paraula raça perquè és a partir d'ella que sorgeix el fenomen del racisme. Aquest es fonamenta en la idea que existeixen grups fenotípics que subdivideixen als humans. Els factors que causen l'estereotip i el prejudici racista són principalment tres: la necessitat

cultural de l'esser humà de simplificar la complexitat del món, el sentiment de pertinença al grup i els motius històric-socials.

El primer factor es fonamenta en la idea estructuralista que tots els éssers humans tenim una estructura mental amb unes certes necessitats, en aquest cas la necessitat de simplificar la realitat. Per aquest motiu quan utilitzem la categorització el que fem és ordenar la realitat i per tant simplificar-la. (UNED, 2015).

El segon factor, està estretament relacionat amb la identitat. La paraula identitat prové del llatí *identitas*, és a dir, “igual a un mateix”, aquesta definició de la filosofia clàssica s'utilitzava per parlar de característiques, qualitats i atributs dels éssers humans i està estretament relacionada amb la necessitat de reconeixement de l'altre. Això ens condueix al sentiment de pertinença, en tant que és necessària una identitat i un reconeixement per identificar-se amb el grup. Des de la sociologia s'analitza aquesta concepció de la identitat com a dual, entenent la primera identitat vinculada a les experiències de la persona i la segona a la societat (Dubet, 1987). Per tant, la primera tindria a veure amb el concepte abans esmenat i la segona estaria vinculada amb el tercer factor: motius històric-socials.

Aquest tercer factor és el que està més estretament vinculat amb els estereotips socials, ja que el racisme sorgeix de la socialització i aquesta, en les societats occidentals, està condicionada per agents socials eurocèntrics (escola, mitjans de comunicació, família, etc.). Així mateix, l'etnocentrisme actualment és un concepte força complex, ja que històricament es fonamentava en el colonialisme, és a dir, s'establia una relació de poder entre dominadors i dominats. Al principi no es parlava de races diferents sinó de cultures religioses diferents. Per tant, quan es feia distinció entre persones de manera discriminatòria es feia referència a la seva religió. N'és un exemple la península ibèrica on es diferenciava entre cristians, musulmans i jueus però on aquests no es diferenciaven pel seu aspecte. Tanmateix, tot i que a principi de segle predominava la cultura musulmana, a partir del 1000 d.c. comença una conquesta que acabar amb la península ibèrica dividida en dues grans corones, la de Castella i Lleó i la d'Aragó. Ambdues de religió catòlica. Durant aquesta etapa, més enllà de la discriminació religiosa, sorgir una discriminació cultural entre els cristians de nova conversió, aquells que eren d'altres cultures o religions i havien estat colonitzats, i cristians antics o autèntics. És en aquell moment que es comença a parlar de la “traça” que quedava en els

cristians de nova conversió i com hi havia elements que els diferenciaven del vells cristians, tot i que aquests compartissin cultura, espai i religió.

Aquesta “traça”, tal com ens explica l’activista Kauzar Atlanta (2020), posteriorment es transformaria durant el segle XVII en el que coneixem com a raça. Durant aquest segle, en un context imperialista i colonial, i amb el sorgiment de la biologia humana, científics com François Bernier (1863) comencen a classificar els essers humans per motius fenotípics. Aquestes atribuïen les qualitats físiques i mentals als diferents fenotips establint la raça caucàsica com a superior. Aquestes teories posteriorment al segle XIX i XX portarien a l’extermini de milions de persones per motius racials.

A l’actualitat, després dels genocidis racials del segle XX, es veu el racisme, com quelcom que ha de ser abandonat. És per aquest motiu que sorgeixen paraules com ètnia i s’estudien les diferències ètnic-culturals dels individus, intentant d’aquesta manera allunyar-se del terme raça. No obstant això, en allunyar-se es torna als orígens del racisme. Es creu que hi ha cultures més desenvolupades que altres i s’infravalora a les comunitats que no són euroblanques per motius culturals o religiosos. D’aquesta manera es torna a la idea originària. Si alguna persona migrant té conflictes socials en el context europeu és per la seva “traça” no europea i la “cultura retrograda” dels seus avantpassats.

L’escola no és una excepció d’aquesta realitat. Actualment segueix existint una diferència en el rendiment de les persones racialitzades i les persones que no ho estan. Aquesta desigualtat es multifactorial i es pot explicar per diferents causes, la primera és la discontinuïtat cultural, aquesta segons Gratacós i Ugidos (2011) és:

La discontinuïtat entre les referències socioculturals i les estructures de comunicació i participació dels infants [...] i els continguts educatius i les formes d’interrelació comunicació de la societat d’acollida per l’altra (p.28)

Això vol dir que si un infant a l’escola aprèn un cert contingut que en el seu context familiar i social no es dona, molt probablement no el consolidarà de la mateixa manera que un altre en que la seva cultura acull aquest aprenentatge. De la mateixa manera, en aquest cas es pot donar també el fenomen de que a l’escola s’ensenyi un contingut totalment oposat al de la seva cultura i això pot generar un conflicte a l’infant que haurà d’escollir entre un o l’altre. Així el pes del seu aprenentatge recau en ell, el qual si escull el contingut escolar haurà d’esforçar-se més que la resta per aprendre no només la

llengua o cultura del seu context sinó la manera de pensar de les persones que l'envolten, havent-se de responsabilitzar d'aquesta manera de la seva pròpia condició perifèrica.

Aquest fenomen em porta a la segona causa, que és el de les relacions socials estructurals, l'infant no només haurà de barallar-se amb els continguts escolars sinó també amb les expectatives socials que recauen sobre ell. Aquestes són donades, tal com explica Ogbu (2008), per tres factors: les relacions històriques opressor-oprimit de les que he parlat abans, les desigualtats estructurals o d'oportunitats sociolaborals que explicaré a continuació i les estratègies elaborades pel grup ètnic contra l'escola o, dit d'una altra manera, la contracultura escolar, de la qual he parlat a l'apartat de classe.

Respecte a les desigualtats estructurals o d'oportunitats sociolaborals, aquestes estan condicionades, segons els estudis d'Ogbu (2008) als Estats Units, per dos elements, en primer lloc els interns de l'individu i la seva comunitat i en segon lloc pels elaborats pel seu context. Respecte als interns, l'autor explica que la resposta escolar de les minories de migració voluntària és diferent a aquelles involuntàries. Els primers, de migració voluntària, solen tenir unes expectatives més altes respecte als involuntaris i solen encaixar millor en el model escolar. D'aquestes manera es dona un fenomen curiós i és que persones autòctones però de comunitats oprimides poden tenir un rendiment inferior respecte a migrants voluntaris. També afecten les expectatives respecte als llocs de treball, ja que tot i existir un sostre laboral donat per l'exterior, en que les persones racialitzades no poden obtenir els mateixos llocs de feina que altres persones no migrants, les expectatives respecte als llocs de feina també condicionen l'aprenentatge dels infants. D'aquesta manera els infants sense expectatives de tenir un lloc de feina digne rebutgen haver de passar per l'escolarització i sorgeixen les resistències contra-escolars.

### **3.3.3. Gènere**

Al llibre història de la sexualitat, Michel Foucault (1977) tracta la sexualitat com un dispositiu productor d'identitats i per tant de subjectivitats. Aquesta és crucial perquè en la construcció de la sexualitat conflueixen la salut, el desig i la identitat.



El primer element sorgeix de la relació entre sexualitat i salut i fa referència a la relació entre genitèria i la disciplina científica. A partir del segle XIX, amb l'aparició de la biologia i la psicologia, es comença a establir una norma que defineix les diferències entre sexes i que normalitza als individus. Aquesta norma sorgeix del model científic-mèdic segons el qual la nostra composició genètica és el que determina el nostre sexe i gènere. Aquest es fonamenta en el principi de què hi ha dos tipus de cromosomes, l'X i l'Y. Quan, durant la fecundació, un cromosoma X s'uneix a un altre X es formarà una femella, mentre que si un cromosoma X s'uneix a un Y es formarà un mascle. A partir d'aquesta unió cromosòmica el cos del nou infant comença a generar hormones, en el cas de XX femenines i en cas de XY masculines, que seran les encarregades de desenvolupar els genitals dels infants. Tanmateix això no sempre succeeix així. Judith Butler (1990) explica que quan això no passa poden succeir dos fenòmens, el primer és que si al néixer un infant o bé té dos genitals (intersexualitat), o bé té un penis més petit de dos centímetres o un clítoris per sobre dels tres, aquests són operats per a ser "normalitzats". És a dir, el mateix cos de l'individu és mutilat per encaixar a l'exigència de la norma. El segon fenomen és l'anomenat desequilibri hormonal. Si la composició hormonal del subjecte no és l'adequada pels seus cromosomes, l'infant comença a ser hormonat per tal de "tornar a la normalitat", aquesta hormonació porta conseqüències com, per exemple, problemes cardiovasculars o hepàtics.

Establir el que és normal com si fos natural, no només fa que aquests infants pateixin aquesta castració genital o sobrehormonació, sinó que posteriorment aquestes persones poden patir conflictes socials greus. Un exemple d'això és el que va experimentar l'atleta María José Martínez Patiño (Varona, 2017) l'any 1985, que tot i identificar-se com a dona i tenir genitals femenins, en un control de sexe va ser identificada com a home per tenir cromosomes masculins i això va comportar la retirada de la seva llicència com atleta, la qual cosa va comportar la seva posterior retirada de l'esport.

De la mateixa manera, el sexe està vinculat amb el gènere, de gèneres culturalment s'identifiquen dos, l'home i la dona i aquests es diferencien entre ells no només en aspecte físic sinó en capacitats. A l'home per exemple se li atribueixen unes qualitats físiques millors basant-se en la predisposició hormonal de la qual parlàvem abans o a la dona se li atribueixen unes qualitats emocionals millors també amb aquesta teoria. Tanmateix, tal com explica Beauvoir (2017), la idea de dona, igual que la d'home no són definides en néixer sinó que són una construcció social. És per tant les disciplines

científiques qui a través del coneixement normalitzant, estableixen el que és una dona i un home i posteriorment, els modela per encabir en aquesta norma.

El segon element del qual parla Foucault, és el desig, aquest, tal com estableix el psicoanalista Lacan (2014), sorgeix d'allò d'una demanda que no pot ser satisfeta en ser travessada per la sanció del codi, és a dir, la sanció de la història del llenguatge, allò que no es pot dir, i del subjecte, allò que la persona "no és adient" que digui. Per tant, podríem dir que és quelcom de complex i compartit per tots els individus, d'aquesta manera cadascú té desitjos diferents que depenen de la seva subjectivitat, experiència, història i context. No obstant això, aquest mateix autor, alhora, estableix el que és normal desitjar i el que no. Així per exemple, per a ell, l'homosexualitat és una perversió. Aquesta mateixa visió va ser sustentada per diversos psicòlegs fins a l'any 1973 en què l'American Psychiatric Association (1968) va treure-la del Diagnostic and Statistical Manual II com a pertorbació. Tot i això, durant tots aquests anys posteriors, l'homosexualitat, així com altres orientacions sexuals (bisexualitat, pansexualitat, asexualitat, etc.), han estat perseguides i reprimides i encara moltes persones reben violència pel simple fet de desitjar de forma dissident.

És per aquesta repressió tan sexual com del desig, que moltes persones al llarg de la seva vida han tingut i tenen molts problemes per definir la seva identitat, i l'escola és un reflex d'això.

A l'escola la majoria de mestres segueixen identificant als infants de manera binària i reproduïen els estereotips de gènere. Molts cops aquestes mateixes mestres no entren a explicar les diferents identitats sexe/gènere o orientacions sexuals, ja que ho justifiquen dient que això és quelcom de privat i no ha de ser ensenyat a l'escola. Tanmateix, en el seu dia a dia, a través del currículum ocult, condicionen als infants, un exemple d'això es dona quan una mestra explica una experiència personal de família heterosexual, quan als llibres de text només apareixen persones heterosexuales, quan es parla de nens i nenes cis sense donar cabuda a altres identitats o quan es contempen les relacions no heterosexuales o les identitats trans com una excepció i es tracten com exemple d'altres tipus de relacions "minoritàries".

Tanmateix, a part d'això, l'arquitectura dels espais també influeix en aquesta repressió. Per una banda, tal com explica Barquín (2015), els banys d'una escola poden determinar aquest binarisme. No només en la seva distribució binària nen/nena, no deixant un espai

obert a imaginar altres preferències, sinó també la posició en què els infants orinen, de peu (nen) assegut (nena), la qual cosa segons ella pot determinar el seu rol social.

De la mateixa manera, Subirats i Tomé (2010) ens expliquen que, més enllà del contingut sexista del currículum, l'organització de l'espai i el temps també influeix en les relacions de poder. Al seu llibre *Balones fuera* analitza com els nois ocupen l'espai central del pati, el camp de futbol, i com d'aquesta manera les noies s'han de distribuir pels voltants quedant a la perifèria d'aquest. Passant d'aquesta manera els nois a ocupar l'espai més privilegiat.

### **3.3.4. Capacitats**

He escollit el terme capacitats per fer visible el conflicte que sorgeix a partir d'aquest, ja que la discriminació apareix quan s'identifica i categoritza a l'individu segons les seves capacitats.

Aquest terme sorgeix d'un enfocament mèdic, el qual tal com explica Foucault (2001), genera uns sabers i estableix un model de normalitat humana, a partir de la qual es determina que és allò patològic i que és allò normal (Canguilhem, 2005). Així, el model mèdic estableix que aquells humans que no s'ajusten a la norma estan malalts o tenen una patologia, un defecte que ha de ser corregit.

Des d'aquesta perspectiva sorgeixen, tal com explica Soldevila (2015) diverses visions socials respecte aquestes persones.

La primera és l'enfocament eugenèsic, el qual, per una banda, defensa que s'han de fer proves als fetus de les persones embarassades i determinar si els infants no nascuts tenen una "discapacitat" per poder evitar que aquest arribi a néixer a través de l'avortament. Per altra banda, aquest mateix enfocament defensa que aquelles persones "discapacitades" que no han pogut ser detectades abans de néixer, han de ser castrades químicament i controlades per tal de que no arribin a tenir fills ni reproduir la seva patologia. Aquest model se segueix duent-se a terme avui en dia el model eugenèsic, diversos estudis com el de Vilarroig (2012), expliquen el decreixement de la població amb diversitat funcional, concretament en els casos de persones amb síndrome de down

l'any 1980 naixia un 2,22% sobre el total mentre que a l'actualitat s'ha reduït al 0,001% (EMEMC, 2018).

La segona és l'enfocament segregador o de marginació, el qual es fonamenta en tolerar-les sempre i quan aquestes persones formin una societat independent. Aquest model defensa que tots els infants "discapacitats" han d'anar a escoles especialitzades on només assisteixin infants com ells i que han de tenir un espai propi per desenvolupar-se social i laboralment. Un exemple d'aquesta organització social és el projecte Ampans de Sanpedor, ja que, tot i tenen un servei d'inserció laboral, un infant que entra a la seva fundació pot començar estudiant a l'escola, després passar al centre ocupacional i finalment a la residència, passant tota la seva vida a la institució sense haver de tenir relació amb altres realitat.

El tercer enfocament és l'integrador. Aquest es basa en considerar que les persones amb "discapacitats" es poden integrar sempre i quan no siguin un perill o una amenaça per la normalitat, sempre que es mostrin com si no fossin discapacitades o sempre que la seva discapacitat no interfereixi en els demès.

El quart i últim enfocament és el de la inclusió. Aquest model comença a sorgir als anys 2000 i es fonamenta en la idea de canviar el paradigma. Lobato i Romañach (2005) proposen un canvi primer de tot en la manera de nomenar a aquestes persones, aquest és el de diversitat funcional. Aquest nou terme s'utilitza per determinar a un conjunt de la població que és diferent des del punt de vista mèdic a la norma establida socialment. Per a ells, les persones amb diversitat funcional farien les mateixes funcions que la resta de persones però de manera diversa, així per exemple una persona amb una lesió medul·lar per desplaçar-se utilitza una cadira de rodes, mentre que les persones sense aquesta lesió utilitzen les cames. Aquest autor estableix que hi ha una discriminació en el moment que el món està construït per a la funció que exerceix la majoria i reconeixen que si el món estigues adaptat per incloure a tothom moltes d'aquestes discriminacions desapareixerien. És per aquesta raó que advoquen per una societat inclusiva la qual no només inclouria a les persones amb diversitat funcional sinó a diferents estadis de les persones "normalitzades", ja que segons ells tothom passen per fases de dependència, com podria ser la vellesa, en que algunes persones necessiten cadires de rodes o bastons per desplaçar-se, o la infantesa en que es desplacen en cotxet.

Paral·lelament, Ainscow (2005) teoritza sobre aquesta inclusió a l'escola. Aquesta per a ell no només contempla la diversitat funcional, sinó que inclou tots els altres elements que he analitzat en els anteriors apartats. Per a ell perquè aquesta inclusió es doni ha de seguir els següents tres principis: “presència” de l’infant dins l’aula, “participació” d’aquest en les diverses activitats que es desenvolupen i “progrés”, entenent que la seva participació l’ha de dur a progressar acadèmicament. Tanmateix, aquests tres fets no fan que automàticament un infant sigui inclòs en el context escolar. Hem d’observar també com es relaciona amb el seu context. Això podem fer-ho a través de tot allò que he explicat en els apartats anteriors i afegint-hi tots els elements que Mel Ainscow i Tony Booth (2006) expliquen a l’índex per a la inclusió, els qual explicaré en el següent apartat.

## **4. Part pràctica: Estudi de cas**

Un estudi de cas és un mètode d’investigació que se centra en una persona o un grup concret. En el meu cas és un estudi de cas perquè se centra en l’escola el Martinet i en la franja d’edat de sis a deu anys. La metodologia que he seguit per realitzar-lo és del tipus qualitatiu, ja que no recopilaré dades numèriques sinó que recopilaré diferents discursos així com esdeveniments que es donen en un context per després analitzar-los. A continuació explicaré com he realitzat aquesta investigació i les estratègies que he utilitzat.

### **4.1. Metodologia d’investigació**

En aquest apartat analitzaré el mètode de la meua investigació. No obstant això, abans de començar explicaré l’eina que he fet servir per estructurar la investigació i definiré els elements concrets que tindrè en compte en el moment d’elaborar l’entrevista i l’observació.

#### **4.1.1. Índex per a la inclusió: definició de categories**

L'eina en la qual es fonamenta la meua investigació és l'Índex per a la inclusió. Aquest índex va ser realitzat pels catedràtics Mel Ainscow i Tony Booth (2006) com a recurs per donar suport als centres per tal de repensar si es dirigeixen cap a una educació més inclusiva.

El document de l'índex està organitzat de manera pràctica, primer de tot exposa la problemàtica de la inclusió i perquè aquesta és necessària, a continuació explica quins passos es poden donar per utilitzar-lo en un centre escolar, tot seguit introdueix les categories i dimensions, així com les preguntes que es poden realitzar per respondre a si la tendència del centre és la inclusió. Finalment conté un seguit de tests que es poden realitzar tant al personal docent com als infants i famílies per fer un seguiment del procés. No obstant això, jo només em centraré en l'apartat de categories i dimensions, ja que em servirà per definir els elements a analitzar en les observacions i a les entrevistes. Concretament, aquest apartat està organitzat en tres dimensions de dues seccions cadascuna. A continuació redefiniré les categories i les dimensions per concretar-les i adaptar-les a les meves necessitats, transformant les sis seccions en categories, definint-les i donant-les un color per poder després marcar-les a les entrevistes quan apareguin.

<b>Dimensions</b>	<b>Objectiu</b>
<b>A. Crear cultures inclusives.</b>	Comprovar si es genera una cultura escolar que recolzi als infants, familiars, docents i altres membres de la comunitat.
<b>B. Generar polítiques inclusives</b>	Identificar si l'escola s'organitza de manera inclusiva i si les decisions es prenen en concordança amb els valors inclusius.
<b>C. Desenvolupar pràctiques inclusives</b>	Analitzar si les pràctiques de l'escola s'apliquin de manera consensuada per la comunitat educativa així com tenint en compte la cultura i els valors inclusius.

**Taula 1:** Dimensions. Font: elaboració pròpia a partir de l'índex per a la inclusió d'Ainscow i Booth (2006).

Dimensió	Categories	Definició
<b>A. Crear cultures inclusives</b>	1. <b>Comunitat</b>	Una comunitat en que tots els individus se sentin representats i valorats. Per fer les observacions tindrà en compte la relació alumne-alumne, mestre-mestre, mestre-alumne i família-mestre.
	2. <b>Valors</b>	La comunitat educativa comparteixi uns valors inclusius. Alguns d'aquests valors poden ser: expectatives altes per a tothom, valor comunitari, tenir en compte les famílies, consideració de les barreres d'aprenentatge o tenir en compte els elements de discriminació.
<b>B. Generar polítiques inclusives</b>	3. <b>Escola per a tothom</b>	L'escola ha de ser acollidora per a tot l'alumnat. Això ho observaré en la política d'admissions, en les expectatives al infants, en la paritat docent, en els agrupaments, en el pla d'acollida i en l'accessibilitat.
	4. <b>Suports</b>	Donar un suport ajustat a la diversitat dels infants. Com per exemple el treball amb les barreres d'aprenentatge, en com es gestiona la intimidació, en els suports a l'aprenentatge, en el control de les absències i expulsions.
<b>C. Desenvolupar practiques inclusives</b>	5. <b>Aprenentatges</b>	Els principis pedagògics segueixen els valors inclusius. Tots els infants participen, tenen presència i poden progressar. També observaré si l'avaluació serveix per acompanyar el procés d'aprenentatge, si es fan deures i de quina manera, quines adaptacions es fan, com s'organitzen els espais exteriors i les mestres de suport.
	6. <b>Recursos</b>	L'equip docent és conscient de tots els recursos dels que disposa per a l'aprenentatge i la participació dels infants. Es tenen els materials adequats a les necessitats dels infants, la comunitat es considera un recurs més i s'utilitzen diferents llenguatges per comunicar-se amb els infants.

**Taula 2:** Categories. Font: elaboració pròpia a partir de l'índex per a la inclusió d'Ainscow i Booth (2006).



#### 4.1.2. L'entrevista

L'entrevista és un intercanvi de visions entre dues persones que conversen sobre un interès comú (Kvale, 2011). En elles existeixen dos rols molt diferenciats, l'entrevistador i l'entrevistat. El primer és l'encarregat d'estructurar i dur a terme l'entrevista, plantejant una sèrie de preguntes o afirmacions que facin que l'entrevistat expressi la seva opinió al respecte. El segon és qui respon a les preguntes i per tant qui genera el coneixement. Un cop l'entrevistador aconsegueix la informació fa una transcripció de la mateixa i analitzar el resultat fent interpretacions al respecte i generant aquest nou coneixement.

Tal com ens diu Prats (2010), la tècnica va començar a utilitzar-se a partir de la publicació de James Gordon Bennet al New York Herald, en què entrevistava a una dona sobre un assassinat. Després d'aquesta entrevista periodística, la tècnica s'ha estès a molts altres camps com el psicoanàlisi Freudià, el màrqueting, la sociologia, etc.

De tots els models actuals d'entrevista, m'interessa el que es fonamenta en el mètode qualitatiu, és a dir, aquell que no es basa en la quantitat de respostes per tal de fer una anàlisi a gran escala sinó en la qualitat d'aquesta i en la interpretació que després se'n pot extreure. Així mateix, he escollit la modalitat semidirigida no estructurada, la qual es fonamenta en el principi que l'entrevistador es planteja un seguit de preguntes que l'entrevistat ha de respondre al llarg de l'entrevista però l'ordre d'aquestes no està prefixat i la resposta és oberta. Tanmateix he fet un petit guió per orientar-me<sup>1</sup>.

Aquesta tècnica i en concret el model escollit té una sèrie de problemes epistemològics. El primer, tal com ens explica Kvale (2011) és l'asimetria de poder entre entrevistador i entrevistat. L'entrevistador decideix el tema, el com, el quan i la durarà de l'entrevista. A més a més, serà l'encarregat d'interpretar les respostes i extreure'n conclusions. Per tant té un rol de poder davant l'entrevistat, el qual ha d'utilitzar amb responsabilitat.

Per realitzar aquesta pràctica també s'ha de tenir en compte l'ètica que hi ha darrera. Per una banda, tal com diu l'American Psychological Association (APA, 1981), quan es prepara un estudi d'investigació, aquest ha de fomentar una millora de la condició humana d'allò que s'investiga. Tot i això, també hem de tenir en compte primerament el

---

<sup>1</sup> Vegeu la plantilla d'entrevistes de l'annex 2. Pàg. 103.

consentiment d'aquesta persona per realitzar l'entrevista tal com vol realitzar-la l'entrevistador així com els objectius que té l'estudi.

D'altra banda, s'han de considerar les conseqüències de la investigació sobre els investigats, el nerviosisme que pot ocasionar-los o com aquesta pot ser presa per l'individu com un espai catàrtic i terapèutic, cosa que l'entrevistador haurà d'evitar, ja que no té les eines adequades per poder actuar com a terapeuta.

Finalment, a l'hora de transcriure i analitzar les dades hem d'evitar caure en judicis personals. Una possible solució és compartir amb l'entrevistat la transcripció que es va fer i l'anàlisi que s'extreu d'aquest. Tanmateix, pot ser que a vegades això no sigui possible o que pugui tergiversar l'estudi. En aquest cas, s'ha de garantir l'anonimat de la persona i del context concret en el qual es realitzarà.

#### **4.1.3. L'observació**

L'observació és per a Ketele (1984) un procés que requereix d'atenció voluntària i intel·ligent, orientada per un objecte terminal i organitzada i dirigida cap a un objecte amb la finalitat d'obtenir informació. Per tant, a l'hora de plantejar-me la observació he seguit el següent ordre: primer seleccionar l'objecte o tema a observar, segon definir què volia observar, tercer seleccionar l'espai, quart escollir el tipus d'observació, què volia observar i de quina manera i per últim escollir com analitzaria les dades. En el meu cas l'objecte a observar són els infants. Concretament els infants de primer, segon i tercer de primària de l'escola el Martinet. El que a mi m'interessa saber és si tot l'alumnat està inclòs en les activitats diàries de l'escola, de quina manera i si existeixen diferències entre la inclusió d'uns i altres infants. I l'espai escollit és l'interior de l'escola, és a dir, les aules i els passadissos d'aquestes.

En quant al tipus d'observació que volia realitzar, seguint el model de Flick (2012), he escollit l'observació sistèmica, participant i en situacions naturals. Això vol dir que l'observació serà: sistèmica perquè seguiré un esquema d'observació estandarditzat, participant degut al fet que jo estaré en el mateix espai en que faré l'observació i hi haurà moments en que interactuaré amb ells i en situacions naturals perquè faré l'observació en el lloc natural en que es produeix l'acció.

Per fer les observacions de manera sistèmica<sup>2</sup> he escollit l'índex per a la inclusió d'Ainscow i Booth (2006). Aquest em permet parametritzar els elements observables i seleccionar aquells que són adients per identificar si l'escola treballa la inclusió.

Tanmateix, realitzant aquest apartat també he descobert les limitacions d'aquest mètode. Un dels aspectes que més conflictes m'ha generat és el del rol que jo assoleixo en el moment de fer les observacions. Segons Flick (2012), contra més senzill sigui el camp a controlar més difícil serà participar en ell sense convertir-se en un membre més del grup. Per tant, em plantejo com a limitació el fet de realitzar les observacions sense influir en elles.

## 4.2. Anàlisi i interpretació

En aquest apartat faré un anàlisi i interpretació de les entrevistes i observacions que he realitzat. Per realitzar-lo primer vaig generar les entrevistes i les observacions seguint els principis que he explicat en els apartats anteriors. A continuació em vaig reunir amb la directora al seu despatx i amb la mestra a la seva aula i vaig enregistrar-les amb una gravadora per després transcriure tot el contingut. Tot seguit, amb aquestes transcripcions vaig fer una primera anàlisi marcant a les entrevistes les categories que identificava de l'Índex. Paral·lelament vaig realitzar les observacions, utilitzant la plantilla de l'Annex. Posteriorment, vaig recopilar tota la informació de les entrevistes en quadres, cada quadre corresponia a una de les categories que havia definit a l'apartat de l'Índex a la inclusió: Comunitat, valors, escola per a tothom, suports, aprenentatges i recursos. Dins dels quadres vaig categoritzar els elements favorables, neutres o barreres a la inclusió. També vaig marcar amb un codi cada frase, que permetés anar a buscar el text original segons la referència<sup>3</sup>. El codi que vaig utilitzar és el següent:

EM = Entrevista Mestra.

PX = Pregunta; X és el número d'aquesta.

ED = Entrevista Directora.

OX = Observació; X és el número d'aquesta.

Després de cada quadre vaig fer un resum del que apareixia en aquests així com la interpretació que n'extrec.

---

<sup>2</sup> Vegeu el quadre d'observacions de l'annex 1. Pàg. 64.

<sup>3</sup> Vegeu el quadre d'anàlisi en l'annex 2 després de cada entrevista. Pàg. 113 i 126.

#### 4.2.1. Comunitat

<b>Elements favorables a la inclusió</b>	<b>Elements de caràcter neutre</b>	<b>Barreres a la inclusió</b>
Es fan reunions tant individualment com en grup i es tracten els valors del projecte, es fan dinàmiques i debats. EM P15.	Els infants tracten amb respecte al personal del centre independentment de la seva funció. O1	A les reunions individuals s'arriben a acords sobre el que es treballarà. Quan ho explica la mestra parla de "deures pels pares". EM P19.
Les mestres treballen conjuntament, tenen espai per compartir experiències i dubtes. EM P16.	Sorgeix un conflicte entre un nen i una nena. La mestra diu que no ho tornin a fer. O2.	La comunitat musulmana no se sent representada a l'escola. ED P6.
Es manté el grup d'infants durant la comunitat. També s'intenta que la mestra es mantingui. Importància del vincle mestra-infant, infant-infant, mestre-família. EM P21.	Bústia amb cartes. O2	Les famílies del barri no entenen ni volen el projecte. Actualment més persones de fora del barri que del mateix barri. EM P6.
Quan una família no pot pagar s'arriba a un acord amb les famílies i es busquen recursos de manera comunitària (Administració, AFI, Escola) ED P5	Al taller de cuina hi ha un infant que sembla perdut, la mestra li fa comentaris de tant en tant. O3.	Al jardí, durant el joc lliure, cinc nois juguen a córrer amb pals tot cridant d'una banda a l'altre del pati mentre cinc noies estan assegudes en un racó fent forats a l'escorça. O1.
Es busca que totes les famílies participin però aquesta participació s'ajusta a cada família. ED P6.	El primer dia d'una estudiant de pràctiques, li diu que ja l'explicarà. O5.	Comentaris sobre la nena pakistanesa. O1.
A l'espai hi ha un nen transgènere i se l'identifica amb el gènere i nom que ha escollit. O1		En X no es relaciona amb els altres infants. O1
Les mestres adapten l'horari de reunions a les necessitats de les famílies. O1		La vetlladora està pendent d'en X i no interactua gaire amb les mestres. O1
La mestra parla amb un pare perquè el seu fill es va riure d'un altre infant migrant per com parlava i l'altre el va pegar. Li explica que està malament riures. O2		Les mestres no interactuen gaire amb en X, tot i que en un moment donat ell s'apropa a elles i lis fa una abraçada. Elles l'abracen i després marxen. O1.
Les mestres parlen per decidir com es distribuïran els espais del seu curs. O3.		Alguns nens diuen a les nenes que no saben fer la tasca i que ells li ho expliquen. O3
Entre tots decideixen el nom del llibre que estan fent i l'escriuen conjunt. O5 i O2.		La mestra que porta més temps a l'escola li diu a la que porta menys: «Mira, hi han faltes, l'hauries de revisar». O5
Les famílies entren a l'escola per portar als infants i per endur-se'ls. Tenen espai per parlar amb els docents. O2, O3, O4, O5 i O6.		En A s'ha comprat un xandall i els infants i la mestra ho comenten. O5
Al taller de cuina es fan petits grups i la mestra passa pels grups assegurant-se de que tothom treballa per igual. O3		Els infants en el dibuix representen la diversitat com diversitat d'aspecte, no de capacitats o races. O5.
En un dels ambients de treball és fan dibuixos de manera conjunta. La mestra recorda que ha de ser un dibuix que representi la diversitat. O5.		

La comunitat és un element central per a la inclusió, ja que sense una comunitat forta, que vagi a una, és difícil que l'aplicació de les polítiques a la inclusió tinguin èxit. Per a Ainscow i Booth (2006) el que hem d'observar per determinar si una comunitat és forta són els vincles que en ella es donen. El primer vincle que he observat ha estat el dels mestres. En primer lloc, la relació entre mestres amb plaça fixa. Aquesta tal com m'explicava la mestra a l'entrevista és força bona, a més a més tenen espais de trobada i en ells solen comentar els malestars que cadascú té. A part d'això, he pogut observar que hi ha bona relació entre les mestres paral·leles i que hi ha una comunicació fluida per decidir com es distribuïran els diferents espais, ja que a part de l'espai de l'aula tenen els exteriors de l'escola i el passadís de davant de les aules. No obstant això, he vist que encara hi ha algunes barreres a la inclusió que parteixen d'una desigualtat classista. Per exemple, les mestres suplents o les vetlladores no són vistes com una persona més de l'equip sinó que sovint són tractades com si fossin les ajudants de les mestres i com si haguessin d'estar a la seva disposició:

“Mira, hi han faltes, l'hauries de revisar” (Referint-se al conte que havien transcrit) O5.

En segon lloc, pel que fa a l'alumnat, he observat dos fenòmens, el primer és que en general, quan hi ha una relació entre iguals del mateix grup, aquesta sol ser cordial. Tanmateix, si algun infant no ho està passant bé sol haver-hi una relació de cures cap a l'altre. Per exemple quan en A, un infant migrant nouvingut, està desmotivats perquè no entén el conte, els seus companys intenten engrescar-lo perquè gaudeixi de l'activitat. Això pot ser degut al fet que és habitual que es treballi de manera col·laborativa, en grups reduïts, i a què es realitzin projectes en què participin de manera conjunta tots els infants del grup per arribar a un objectiu comú. El segon fenomen que he observat és que tot i això, encara hi ha relacions desiguals entre infants i que sobretot es reproduïxen estereotips de gènere entre ells. Els nens sovint ocupen l'espai més que les nenes i realitzen jocs més masculinitzats, tot i que sí que he observat que algunes d'aquestes barreres es trenquen, com el fet que les nenes no es poden tacar o què no poden realitzar tasques més físiques.

En tercer lloc, la relació entre docents i educands és en general molt bona. Penso que aquest és un dels punts forts de l'escola, tal com he explicat a la definició de la pedagogia del Martinet, aquesta és de caràcter paidocèntric i està molt enfocada a

trencar les barreres d'edat entre adult i infant. De la mateixa manera, es tenen en compte les necessitats i demandes dels infants, així com les seves emocions. Això ho he pogut observar en la manera de relacionar-se entre ells i en l'acompanyament personalitzat que se'ls dona. En aquesta relació també he observat que es redueixen els tractes discriminatoris sobretot respecte al gènere. No obstant això, com que algunes mestres tenen idees classistes o racistes, alguns dels comentaris que fan als infants, tot i que de manera indirecta, poden condicionar aquesta relació. Un exemple d'això podria ser el comentari sobre la roba d'en A, que en comprar-se un xandall nou, li donen més importància que si se l'hagués comprat un altre infant. Aquest fet podria afectar negativament i fer que aquest infant se sentís cohibit o insegur respecte al seu aspecte en una altra situació. També he observat que la discriminació per motius de capacitats afecta a aquestes relacions, en el cas d'en X, infant amb diversitat funcional, el tracte de les mestres es força distant i el pes de la seva educació recau sobretot a la vetlladora. Pel que diu la directora, en el cas d'una altra nena de l'escola amb diversitat funcional això és diferent però no ho he pogut observar.

En quart lloc, respecte a les famílies, penso que la relació entre aquestes i l'escola és bona, l'escola tal com em va explicar la directora, es mostra flexible amb les necessitats de les famílies i s'adapta a cada cas:

“Però bé en quant a participació de les famílies, sí que és molt cultural però sempre em valorat la participació amb un ventall molt gran, des de poder venir aquí i parlar, altres és de tant en tant. Llavors venen i ajuden amb el que sigui.” ED P6.

Altrament, a vegades, tal com explica la mestra, aquesta relació es veu afectada pels rols socials de cadascú i l'escola imposa el seu punt de vista intentant que les famílies s'adaptin a la seva manera de fer. Trobo que l'escola té una cosmovisió molt concreta del món i que aquesta pot xocar amb la realitat d'algunes famílies així com amb la comunitat local. Aquest pot ser un dels elements que han contribuït a atraure un cert tipus de famílies a l'escola i a allunyar a altres amb menys recursos o amb idees diferents del que ha de ser l'educació, com pot ser la comunitat musulmana:

“Ens ha arribat per part de l'AFI que l'Iman, la figura (religiosa)... com que hi havia una discurs de que no estava bé el que aquí fèiem i que havien d'anar cap l'Escursell (una altre escola de Ripollet). Ho hem parlat amb l'ajuntament i tal i és una pena.” ED P6

## 4.2.2. Valors

<b>Elements favorables a la inclusió</b>	<b>Elements de caràcter neutre</b>	<b>Barreres a la inclusió</b>
Els infants tenen veu, són respectats i el projecte muta amb ells. ED P14 i EM P2.	Es té en compte el que fan els infants fora de l'escola (gènere). EM P15.	Un nen fa molt soroll i no se li diu res. O2.
Es fomenta solucionar les coses de manera comunitària. ED P7 EM P13.	Es valora l'espai de l'infant perquè jugui. ED P16.	A l'altell. Jo faré de mare, vaig a la cuina. O2.
Es treballa l'empatia amb el grup. EM P14.	Quan surten al jardí en X baixa més lentament degut a les dificultats per caminar. O1.	A la tasca de banca es tracta d'acumular xifres amb els daus, el que més té guanya. O3.
Es valora el benestar de l'infant. EM P14.	Un infant en contar als infants del grup se salta a en X alguns companys li recriminen. O1.	Els infants fan comentaris racistes sobre els xinesos. O3.
Famílies i escola actualment entenen que l'avaluació no ha de ser numèrica. EM P17.	Nena plora. Mestre li diu que es massa exigent. O2.	Comentaris de la bogeria. O5
La comunitat educativa comparteix el valor de la inclusió: "dificultats en tenim tots". ED P7.	Dos infants corren i es barallen. La mestra intenta mediar-ho però en veure que un està nerviós li diu que vagi a donar una volta i en tornar en parlen. O4.	
Potencialitat de l'infant innata. Indiferentment si és nen o nena. ED P13.		
Aprenentatge basat en com aprenen més que en com ensenyar. ED P15.		
En jugar a jocs cooperatius es potencia la paritat. O1.		
Nenes arriben mullades a l'espai i ho mostren contentes. Es canvien i segueixen. O2.		
Dos nens estan fent molt soroll, la mestra els diu que estan molestant a la resta de companys. O4		
Sorgeix un debat sobre si tot es pot comprar amb diners. La mestra fa reflexionar als infants al respecte. O4.		
Comentaris sobre el carnaval com quelcom reivindicatiu. O5.		
En els dibuixos es treballa la contaminació. O5.		
La mestra recorda el valor del respecte: "quan algú parla hem de mirar-lo". O6.		
El llibre que es llegeix a l'espai té representades persones de diferents cultures i capacitats. O6.		
Els infants es mostren compromesos amb la inclusió d'A. O6.		
La mestra explica que només momificaven als rics. O6.		

Els valors de la comunitat són els que acompanyen el procés d'inclusió i permeten que l'ideari de tota la comunitat es pugui plasmar en propostes concretes. El primer valor comunitari que he tingut en compte, tal com proposa l'Índex, és el de les expectatives altes per a tot l'alumnat. Aquest és un valor compartit per tota la comunitat del Martinet. Per a ells, segons les teories de la pedagogia sistèmica i la neurociència, tots els infants tenen una potencialitat innata que els condueix cap a un desenvolupament integral i és l'entorn el que interfereix en aquest desenvolupament. La tasca dels educadors per tant implica adaptar el medi a les necessitats autèntiques de l'infant per fer que aquest es desenvolupi plenament.

El segon element a observar és si tota la comunitat comparteix el valor de la inclusió. Podem observar a les entrevistes amb la mestra i la directora que aquests són compartits quan per exemple aquesta última diu:

“La inclusió està molt realment portada a la pràctica tots i hem de ser i posar aquesta mirada que prenem junts i com a grup, tots facilitem o no que aquesta dificultat pugui superar-se d'alguna forma, que dificultats en tenim tots.” ED P7.

A més a més, sembla que les famílies també comparteixen aquest valor quan per exemple identifiquen que el mètode d'avaluació numèrica no es correspon amb l'aprenentatge real de l'infant i que l'avaluació ha de fer-se com a eina per observar l'evolució d'un infant i les dificultats que aquest mostra pel seu desenvolupament. No obstant això, considero que encara que comparteixin el valor de la inclusió, això no vol dir que tots els docents o les famílies actuïn de manera inclusiva, tot i que això ho aniré analitzant en altres apartats de l'anàlisi.

Un altre dels aspectes a tenir en compte és sí tots els infants són valorats de la mateixa manera. Aquest va molt relacionat amb les altres dues i que per tant segueix la mateixa línia pedagògica. Concretament trobo interessant el fet que les parets de l'escola són un reflex d'això. Totes les aules i passadissos de l'escola estan plens de documentació on apareixen tots els infants que estan a l'escola i on s'explica el que han fet, les seves reflexions i les seves produccions. Trobo que aquest és un element clau perquè els infants i famílies es trobin representats i valorats de la mateixa manera. No obstant això, he trobat a faltar representacions en que aparegui una realitat cultural diferent o una llengua diferent.



Pel que fa a les barreres a l'aprenentatge i la participació, penso que l'escola està força conscienciada amb elles i que es generen moments de participació comunitària en què tots els infants poden ser preguntats i respectats per igual. De la mateixa manera, el treball col·laboratiu en el qual es distribueixen, així com l'atenció personalitzada ajuda a reduir aquestes barreres. Tanmateix, en el cas d'en X, infant amb diversitat funcional, el tractament no ha estat el mateix i no l'he vist relacionar-se amb el grup d'aquesta manera, ja que només l'he vist relacionar-se amb la vetlladora i amb una de les mestres de manera puntual.

Finalment, respecte a la discriminació, trobo que el centre s'esforça a reduir-la. Un exemple d'això és la visualització de la diferència, quan la mestra de vuit anys els recorda que "al dibuix ha d'aparèixer la diversitat, no totes les persones són iguals", o quan es mostren les diferències entre rics i pobres: "Sabeu a qui momificaven?" "Només momificaven als rics". De la mateixa manera, el fet que hi hagi infants amb diferents identitats de gènere reconegudes o que es tracti el tema de què hi ha famílies amb dos pares o mares amb naturalitat comporta que es trenquin algunes d'aquestes barreres. Tanmateix, a vegades, això no condueix directament a què les pràctiques dels infants siguin inclusives com quan a la segona observació que vaig realitzar una nena va comentar a l'altell: "jo faré de mare, vaig a la cuina", o quan els infants a l'observació quatre fan comentaris estereotipats i racistes cap a la comunitat xinesa.

### 4.2.3. Escola per a tothom

<b>Elements favorables a la inclusió</b>	<b>Elements de caràcter neutre</b>	<b>Barreres a la inclusió</b>
S'adapta l'espai per la G. ED P7.	Els infants al matí seuen intercalats nen/nena. O3.	Cada cop hi ha menys infants amb dificultats socioeconòmiques, la pedagogia del centre crida a famílies més riques. EM P8 ED P4.
Inseguretat en arribar a l'escola. EM P1.	No hi ha un pla d'acollida per a tots els infants, s'estudia cas a cas i es fa un seguiment individualitzat. Ed P8 i P9	Cada cop hi ha menys infants migrants. EM P7.
Els infants nou vinguts és important que estigui bé i ubicat per poder aprendre. EM P14.		Comentaris sobre la nena pakistanesa. O1.
Es modifica la pedagogia del centre per incloure als infants que no ho estaven passant bé. EM P17.		El servei d'acollida al matí es car. O6.
Agrupaments mixtos. O2.		
Les instal·lacions són accessibles, ascensor i banys adaptats. O2		
Grups heterogenis per ajudar-se entre ells. O4.		
La mestra està atenta als infants amb diversitat. O5.		
La mestra es va assegurant que tothom parla a la rotllana, en concret amb en A. O5		
El llibre que es llegeix a l'espai té representades persones de diferents cultures i capacitats. O6.		
Hi ha un servei d'acollida al matí per les famílies que treballen. O6.		

La inclusió a l'escola també ve determinada per l'obertura que l'escola té respecte al context que l'envolta i això està relacionat en com de representada se senten les persones a la institució.

Pel que fa als docents, aquests tenen un espai d'acollida i un acompanyament en arribar a aquesta. Tanmateix, també hi ha un nivell d'exigència alt. S'espera que aquests s'adaptin a la metodologia i tot i que se'ls donen eines, com que la manera de treballar és molt concreta, els mestres l'han d'aprendre i fer-se-la seva tan aviat com puguin. Això pot portar a la frustració inicial o a sentir que no se sap fer correctament la feina, tal com em va explicar la mestra:

“La sensació era com: estic al lloc que vull estar però n'haig d'aprendre molt. A més, vaig començar a tres anys, va ser dur, tot són finestres i com plorava, hi havia moments en que era: Buah! que difícil, no ho faig bé!. Bueno, una mica de crisi.” EM P1.

Respecte als infants, seguint la teoria de Ainscow (2005), aquests han de tenir presència, participació i progrés. Respecte a la presència, per una banda, ho observo en els infants amb diversitat funcional, ja que aquests troben una escola que per exemple està adaptada a la mobilitat reduïda. Consta d'espais amplis, ascensor, lavabos adaptats i rampes per facilitar la mobilitat. L'objectiu d'això és que els infants puguin estar amb el grup i fer com la resta, tal com ens explica la directora:

“La G (un infant amb cadira de rodes) per exemple està en tot i ella ha de poder viure i estar amb tot d'alguna manera.” ED P7.

Tot i això, en el cas d'en X trobo que la seva participació amb el grup és escassa i que sobretot interactua amb la vetlladora. Pel que fa al progrés, no he pogut observar a l'infant suficient temps per determinar si hi ha hagut un canvi en la seva relació amb l'entorn o amb els altres.

D'altra banda, respecte als infants nous o d'incorporació tardana, tal com explica la directora, no hi ha un protocol determinat, es mira cas a cas. Jo he pogut observar la incorporació d'un infant africà i, tot i que no vaig poder fer l'observació només arribar, he vist com després de varies setmanes d'estar a l'escola tant els infants com la mestra el tracten amb respecte i intenten acompanyar-lo perquè s'adapti al nou espai. Tenint en compte això puc dir que hi ha una presència i participació activa d'aquest infant a

l'espai. De la mateixa manera, he pogut veure que comença a construir frases en català i, com que quan va arribar no sabia dir res, considero que hi ha hagut un progrés.

Respecte a això, la directora em va explicar que l'escola està oberta a acollir a tots els infants de la localitat i a adaptar-se a les necessitats. Tanmateix, he pogut observar que per exemple l'acollida del matí és un servei que, tot i oferir la possibilitat que els infants puguin estar abans a l'escola perquè les famílies vagin a treballar, és força car i no tots els infants poden accedir-hi.

També he observat que algunes mestres tenen percepcions classistes o racistes dels infants, com per exemple els comentaris que va fer una mestra respecte a una nena pakistanesa del seu grup, la qual havia marxat a Pakistan per fer una celebració familiar:

“Home, és que si triga més no podrem seguir guardant-li la plaça. [...] Potser l'estan casant, t'imagines que torna casada? (bromejant) [...] *Aviam* quan torni.. perquè segurament serà com tornar a començar (fent referència a l'idioma).” O1.

Per tant, malgrat que hi ha una predisposició acollidora, imagino que la cosmovisió d'algunes mestres o al model pedagògic més tancat pot allunyar a alguns infants immigrants i/o de classe obrera.

#### 4.2.4. Suports

<b>Elements favorables a la inclusió</b>	<b>Elements de caràcter neutre</b>	<b>Barreres a la inclusió</b>
L'escola dona suport a les famílies a través de les reunions. EM P11.	Es registren les absències i es coneixen els motius. EM P18.	Cada cop més infants amb necessitat de suport terapèutic, escola no pot donar resposta. EM P9.
Suport per a tothom. EM P17 i ED P14.	La mestra considera que a A potser li costa seguir el conte li recomana que vagi davant, ell s'hi nega. O6.	Quan no es pot acompanyar a les famílies se'ls proposa fer teràpia. EM P12.
S'adapten les activitats per a que tots els infants puguin participar. ED P7.		
L'equip docent fa formacions que l'ajuden a atendre millor la diversitat de gènere. ED P13.		
Al matí en fer rotllana i contar els infants saben qui falta i els motius. O1.		
La psicopedagoga acompanya a la vetlladora i treballen conjuntament. O2.		
La mestra es posa amb l'infant que té dificultats mentre la resta treballen de manera autònoma. O3.		
La mestra es mostra flexible quan una nena li demana canviar de tasca (nena conductual). O4.		
La mestra passa per totes les persones que estan treballant per donar suport. O4.		
Gestió dels conflictes i la intimidació de manera grupal. EM P13		

Un cop s'identifiquen les desigualtats i els valors són compartits per tota la comunitat, és el moment d'aplicar mesures per reduir-les. Com he explicat als apartats de desigualtats, a vegades aquestes mesures parteixen de les *teories del dèficit* i busquen un model compensatori que permeti la normalització d'aquests infants. Des del meu punt de vista aquest model és insuficient i no genera un canvi substancial. Penso que per haver-hi un canvi s'hauria de suprimir la diferència com a element categoritzant i segregador però per això s'hauria de donar un canvi social i no només educatiu. Per tant, entenc que mentre això no es dóna, el patiment d'aquests infants i de les seves famílies segueix existint i es pot pal·liar parcialment amb mesures compensatòries com els suports.

En el cas del Martinet, aquestes formes de suport estan coordinades amb altres agents socials. A l'escola existeix, tal com em va explicar la directora, una Comissió d'Acompanyament a la Diversitat (CAD). Aquesta es reuneix setmanalment i parla dels diferents casos. A més a més, les mestres tenen la possibilitat de reunir-se amb els diferents agents del territori i parlar respecte a les famílies i els infants de l'escola.

Un altre element important en aquest aspecte és el fet que les mestres constantment fan formacions per repensar el projecte, en algunes d'elles es tracten temes com la diversitat i això ajuda a l'equip docent a entendre-la i atendre-la millor:

“Durant tot el recorregut d'escola hem anat fent molts temes i hem estat fent formacions amb allò que potser ens ha ocupat dos o tres cursos (escolars) [...] i amb el gènere també ens i vam posar fa 5 o 6 anys.” EM P13

Tanmateix, només m'han explicat aquesta formació de gènere i no sé si n'han fet d'altres sobre diversitat.

Pel que fa a les polítiques del centre aquestes tenen en compte la diversitat entenent el suport com a quelcom que tothom necessita. Altrament, tot i aquesta idea, el model escolar està condicionat per la realitat social. Per una banda, els infants nouvinguts són tractats com un més des de la seva arribada a l'escola i el suport es realitza a partir de la docència compartida i de l'atenció personalitzada, a més a més aquesta desapareix quan l'infant ja entén l'idioma i se sent part del grup. També el suport als infants amb diagnòstics conductuals fa de manera inclusiva, ja que és a través de la distribució dels agrupaments, de l'equip docent i de l'organització espacial que aquest es dóna. D'altra banda, altres casos com els dels infants amb diversitat funcional, malgrat que reben atenció dins l'aula, el fet de que les tasques estiguin orientades a unes determinades

capacitats, així com el fet que sovint reben atenció personalitzada durant tota la seva escolarització, fa que aquests no puguin realitzar les tasques amb el grup i això els allunya dels altres:

- En X no es relaciona amb els altres infants. (alumne-alumne)
- Les mestres no interactuen gaire amb en X, en un moment donat ell s'apropa a elles i lis fa una abraçada. Elles l'abracen i després marxen. (mestra-alumne)
- Un infant conta al grup quan estan a punt d'esmorzar. Els conta a tots menys al X que tot i estar davant seu se'l salta. Alguns companys li recriminen que se l'ha saltat. Ell torna a contar i se'l torna a saltar. (alumne-alumne)
- La mestra no li dona gaire importància a aquest fet. Li diu "Sí, en X també" i segueix tallant fruita. (mestre-alumne) O1.

Respecte a les expulsions o l'absentisme escolar, que és un altre dels elements que l'Índex analitza, el Martinet té la política de no expulsar a ningú de l'escola. Pel que fa a l'absentisme escolar, a les franges en les quals fins ara treballaven aquest normalment és justificat, i tal com em va explicar la mestra, es porta un control d'assistència i un registre dels motius de les absències. L'única absència prolongada que vaig observar va ser la de la nena pakistanesa de sis anys que, tot i estar justificada, generava certa incomoditat a una de les mestres que deia que no se li podria guardar la plaça tant de temps. Tanmateix, no se quina política hagués aplicat la direcció del centre respecte a aquest cas si hagués continuat fins a final de curs.

L'últim punt que contempla l'Índex és el de la intimidació. Aquest tal com em va explicar la mestra i vaig poder observar es treballa a l'escola a través de la comunitat i el no judici:

- "Jo el que he vist és que us poseu en cercle tots i mira està passant això i com ho gestionem com a grup"- Jo
- "Sí, com ens ajudem, mirat no des del judici, sinó en com entre tots podem ajudar a aquest nen o aquesta situació que ens afecta tots"- Mestre EM P13.

Quan sorgeix un conflicte en què un infant se sobreposa als altres i els intimida de manera continuada es reuneix a tot el grup i es parla. En aquest espai de grup els nens i nenes afectats expliquen com se senten respecte al que està succeint i es pregunta si hi ha algú més que s'està sentint així. També se li pregunta a l'infant que ho està fent els seus motius i que és el que necessita o com se'l pot ajudar. Després s'intenta arribar a un acord per solucionar el conflicte com a grup.

#### 4.2.5. Aprenentatge

<b>Elements favorables a la inclusió</b>	<b>Elements de caràcter neutre</b>	<b>Barreres a la inclusió</b>
Inclusió de l'exterior (pati) com espai d'aprenentatge. EM P5	Un infant li diu siego al d. La mestra els pregunta perquè ho fan. O1.	Els infants podien escollir l'ambient al que anaven, ara no. EM P4
Les dificultats de diversos infants es treballen grupalment. EM P11.	La Vetlladora s'endú a X a dormir. O1.	Al dibuix no apareixen persones d'altres cultures o capacitats. O6
Exigències diferents per a diferents infants. EM P11 i EM P22.	La mestra en veure que un infant està jugant en comptes de recollir s'apropa i li explica com fer-ho. O2.	
Es treballa la diferència com a contingut a través de l'empatia (migrants). EM P14.	La mestra li fa especial atenció a A. O5.	
Es treballa la diferència com a contingut a través de l'empatia (gènere). EM P15 i ED P13.	La mestra parla amb les famílies respecte les extraescolars. EM P15 .	
Grups heterogenis nens i nenes. EM P15.		
S'adapta la metodologia perquè tothom aprengui i se senti acollit. EM P17.		
No es fan deures. EM P19		
Avaluació diferent per a cada infant respecte al seu aprenentatge. EM P23		
Es tenen en compte les emocions dels infants per tal de que se sentin acollits i acompanyats. EM P12.		
Es generen espais de debat i es fomenta que tothom treballi amb tothom. ED P14.		
Els infants marxen a casa sense deures. O1.		
En arribar X la vetlladora ja es a l'espai. O1.		
Tots a l'exterior. La vetlladora fa interactuar a en X amb l'entorn. O1.		
Hi ha dues mestres amb el grup i es distribueixen els infants. O2, O3, O4, O5, O6.		
S'aprenen altres llengües com el xinès. O3.		
La mestra es va assegurant que tothom parla a la rotllana preguntant personalment a cadascú. O5.		
Es crea un nou espai perquè com a grup hi ha una necessitat de emmagatzemar tresors. O6.		



L'aprenentatge dels infants és l'objectiu central de totes les escoles i el Martinet no és una excepció, és més, tal com ens explica la directora i la mestra, aquest és un dels motors de canvi del Martinet i que el fan ser el que és. Per aquest motiu és molt important observar com aquest es vincula amb la inclusió.

El primer element de l'Índex que he observat és com el programa escolar està pensat per tal que tot l'alumnat aprengui. En aquest sentit he trobat que, de totes les escoles en les quals he fet pràctiques o que he pogut observar, el Martinet és una de les més coherents en aquest aspecte. El que més m'ha sorprès és com, tot i tenir una metodologia molt marcada, aquesta va ser adaptada fa dos anys perquè tots els infants se sentissin còmodes i aprenguessin d'igual manera:

“Doncs diríem que la societat canvia, les famílies canvien, els nens mostren i expressen coses diferents.[...] Vam veure que hi havia nens i nenes que estaven amb un fer més perifèric, un fer més superficial [...] En aquest canvi el que vam dir és: l'obertura a les possibilitats ha de ser igual però nosaltres com a mestres des del nostre compromís també vers els infants els situem en dir: tu fas això aquest mig matí i estaràs amb aquest nen i aquest altre nen amb els que segurament podràs fer.” ED P14

A més a més, aquesta no només considera que s'aprèn en el context de l'aula, sinó que ha adaptat els entorns, passadissos i exteriors, per tal de ser el màxim estimulants possibles i fomentar que els infants aprenguin.

De la mateixa manera, les agrupacions dels infants promouen la seva participació, com també intenten reduir les desigualtats. Un exemple d'això són els grups de treball heterogenis i col·laboratius. Un altre és la disposició dels infants quan seuen en rotllana. Aquesta en alguns grups es fa intercalant nens i nenes, per tal que els primers no monopolitzin ni l'espai ni el discurs. Així mateix, és interessant observar com es dona la disciplina entre el grup d'iguals. Aquesta es fa normalment pel respecte mutu o pel fet que estan concentrats fent quelcom, ja que sovint el que fan els motiva. Tanmateix, si sorgeix un conflicte, si aquest és greu, es treballa de manera col·lectiva i entre totes les persones del grup intenten resoldre'l.

D'altra banda, dins dels aprenentatges de l'escola es contempla promoure la comprensió de la diferència entre col·lectius de persones. D'aquesta manera, quan sorgeixen converses respecte a privilegis d'una certa població sobre una altra, en lloc d'obviar-los, s'aprofiten com a oportunitat d'aprenentatge. Un exemple d'això:

“Com que ha començat la pandèmia del coronavirus a Xina els infants comencen a parlar d'aquesta. La mestra no els fa cas però alguns comencen a estirar-se els ulls i a imitar paraules en xinès. La mestra els diu que parin i segueix explicant les lletres i l'orientació del text”. O3.

Contràriament, quan els infants estan realitzant activitats no solen reflectir la diversitat ni reconeixen el seu privilegi, tal com vaig poder observar a l'ambient de dibuix de l'observació cinc o quan els infants del grup li fan broma a un infant dient que està cec:

Arriba el D i li comencen a dir: Siego, siego!. La mestra pregunta: Per què li dieu Siego? Era una broma?. Ells ho neguen i diuen que s'han confós. O1.

Pel que fa a la implicació de l'alumnat en el seu propi aprenentatge, he vist com la majoria d'infants estaven connectats amb el que s'estava fent al seu espai però que no tots es responsabilitzaven del seu propi aprenentatge. Al principi del projecte, tal com em va explicar la mestra, els infants podien seleccionar l'ambient a què anaven i decidir respecte al seu aprenentatge:

“Jo quan vaig entrar a tres anys funcionàvem per ambient, els nens triaven un ambient, per exemple l'ambient de l'aigua, l'ambient de la farina [...] Llavors triaven un ambient i hi anaven tota la setmana pels matins. [...] Després vam veure que per un nen de tres anys triar una cosa ja per tota la setmana... [...] No ho acaben d'entendre prou.” EM P4

Altrament, en l'actualitat el model ha canviat radicalment i són les mestres les que tot el temps determinen on aniran els infants i que faran. Trobo que, tot i entendre els motius del canvi, hi ha altres alternatives que no són tan oposades i que podrien permetre als infants responsabilitzar-se més conscientment del seu propi aprenentatge.

No obstant això, el model d'avaluació sí que considero que és un element que ha estat elaborat amb molta cura. Trobo interessant la creació de materials d'avaluació propi. En què a través de l'observació es pot graduar en quina fase evolutiva es troba l'infant. L'avaluació és escrita i es comparteix amb les famílies, això permet comentar el desenvolupament de l'infant cosa que em sembla molt encertat. El redactat està escrit de manera descriptiva i sense judici permetent així explicar d'una manera respectuosa el que s'ha observat i compartir amb les famílies les inquietuds de l'escola. Consegüentment, considero que aquesta fomenta el progrés i l'èxit de tot l'alumnat però a partir del seu propi desenvolupament i no de la comparativa amb altres infants de la mateixa edat.

Un altre element interessant de la pràctica pedagògica és que gran part del temps les mestres utilitzen la docència compartida. Això vol dir que els grups sovint es divideixen en subgrups més petits, permeten una atenció més personalitzada. També ajuda el fet de que la majoria de tasques es poden realitzar de manera autònoma i permeten l'experimentació sense la presència constant d'un adult. Tot i això, he pogut observar que les vetlladores tenen un rol molt concret i que normalment només acompanyen a l'infant assignat, sense interactuar amb la resta. Suposo que això és degut al fet que els infants a qui acompanyen requereixen una atenció molt continuada però trobo que d'aquesta manera els infants amb diversitat funcional poden perdre la possibilitat de relacionar-se amb altres infants i els altres infants perden, a més a més d'aquesta possibilitat, una referent.

Respecte als deures, a l'escola es té la política de no fer-ne. Per tant, els infants treballen a l'escola i quan surten no s'enduen feina per casa. Aquest element considero que pot reduir les desigualtats dels infants a l'hora de fer deures, ja que el fet de posar deures als infants pot ser un element segregador i de desigualtat de classe.

Finalment, respecte a les activitats extraescolars, l'escola té una activitat extraescolar per cada dia de la setmana: circ, dansa, dansa en família, jocs marcial i expressió teatral. Aquestes han estat escollides de manera premeditada perquè no fomentin els estereotips de gènere, ja que tal com em va explicar la mestra les activitats que realitzen fora de l'horari escolar també condicionen la seva actitud dins d'ella:

“Hi havia moltes nenes al grup amb una tendència com d'agradar. Una mica a vegades culturalment les dones tenen aquesta funció i aquí a petit format però ho veiem. I això ho hem anat parlant molt amb les famílies. [...] Quins extraescolars feien, si els anava bé, si no, veiem també que feien algun extraescolar alguns molt estereotipat” EM P15.

Des del meu punt de vista, condicionar les extraescolars que fan els infants pot ser contraproductiu. Considero que en aquest cas en concret, el fet que les nenes actuïn intentant agradar als nens i que la resposta sigui canviar-les d'extraescolars, pot fomentar que es cronifiqui aquesta situació a partir de la resistència. De la mateixa manera, penso que una possible solució a aquest conflicte podria ser en primer lloc contemplar per què tenen aquesta necessitat d'agradar, quin tipus de reconeixement esperen de l'altra i a la vegada treballar amb el grup el fet de per què els nois se senten atrets per les nenes que es mostren així, ja que en el meu parer el canvi hauria de ser focalitzant-se en els nens i en el discurs de la societat i no en les nenes.

#### 4.2.6. Recursos

<b>Elements favorables a la inclusió</b>	<b>Elements de caràcter neutre</b>	<b>Barreres a la inclusió</b>
L'equip docent i la seva experiència es aprofitada per la resta de docents. EM P13.	S'estudia cada cas per separat i s'aprofiten els recursos de la comunitat. ED P9.	Recursos innecessaris per part de l'administració. EM P11
La diversitat de l'alumnat, així com el que aquests expressen s'aprofita per resoldre conflictes. EM P15.		
El professorat desenvolupa recursos per a l'aprenentatge. EM P22.		
Quotes ajustades. ED P5		
Es destinen els recursos necessaris per donar suport a la inclusió. "Cap nen deixa de venir perquè no pot pagar". ED P5.		
Hi ha una comissió d'atenció a la diversitat que busca donar suport a l'aprenentatge. ED P10.		
Hi ha coordinació entre els diferents recursos i el centre. ED P11.		
Cada infant porta la fruita que vol i es distribueix entre tothom. O1, O2, O3, O4, O5 i O6.		
En X té pictogrames a l'espai. O1, O2.		
Cartell de xocolatada. O3.		
El material de l'aula és per tothom, ningú porta material de casa. O4.		
Cartell d'una exposició que va fer l'escola al centre cívic del barri. O5		

L'últim element que analitzaré són els recursos a la inclusió. L'índex el primer element que analitza d'aquest apartat és el dels infants com a recurs, per després analitzar el professorat com a recurs. Trobo que el nom que han escollit no és gaire encertat, ja que identificar a les persones com un recurs els deshumanitza i objectiva. Per tant, tot i que treballaré en aquest apartat aquests elements, faig una diferència entre el que és la gestió de persones o la valorització de la individualitat d'aquestes i el que són recursos materials, de serveis o econòmics.

El primer element és el de tenir en compte la diferència de l'alumnat per realitzar la tasca educativa. Trobo que aquest no és un element que es tingui gaire en compte. He observat com els infants participaven cada matí a les assemblees i com alguns portaven imatges, llibres o altres objectes per explicar alguna anècdota o vivència personal però no he identificat que la diferència entre infants serveixi per començar a estudiar quelcom o que serveixi per iniciar un projecte d'inclusió. No obstant això, la diferència conductual entre infants s'utilitza a les reunions de grup per parlar de com se senten els infants o per buscar solucions als conflictes. Altrament, he vist com els agrupaments es feien de manera heterogènia i com sovint es busca agrupar infants que hagin treballat i dominin algun contingut amb d'altres que no tenen aquests coneixements per tal que s'ajudin mútuament. No obstant això, trobo que es fa de manera invisible i que no es fa valdre a l'altre identificant-lo com algú que pot ensenyar.

Respecte a l'equip docent, aquests s'ajuden mútuament i a les reunions es generen espais en què poden compartir les seves vivències i resoldre dubtes o necessitats que individualment no poden. A part d'això, no he pogut observar altres moments en què tot el professorat sigui aprofitat plenament, ja que per exemple a les jornades pedagògiques, a les quals vaig poder assistir, les persones que les presentaven eren aquelles mestres que havien creat el projecte o que feia molts anys que treballaven en ell. La resta només feien tasques administratives com marcar les assistències o absències o controlar la porta. De la mateixa manera, tot i que no he pogut observar-les, les formacions internes que es realitzen solen estar realitzades per persones externes al projecte o per persones de dins del projecte que fa molt temps que treballen en ell i s'han format en els principis pedagògics sobre els quals es fonamenta actualment l'escola.

Pel que fa a la producció de recursos que l'equip docent desenvolupa, la mestra em va explicar el següent:

“Amb les mestres també vam fer una progressió, una concreció de veure, quan llegeixen per on passen: quan comencen desxifrant cada lletra, quan diuen cada fonema però encara no entenen res, quan ja ajunten les lletres... Aquesta progressió ens ajuda a observar. Vam analitzar diferents nens i vam fer un buidat de quins passos feien en el escriure o quins passos feien en la numeració matemàtica, ho vam fer d’algunes cosses però es podria aplicar a tot.” EM P22.

Per tant, aquest podria dir que és un aspecte important del projecte. Es creen recursos per observar la progressió dels infants i identificar que és el que els infants necessiten. Altrament, no he observat recursos creats per a la participació dels infants. L’únic que vaig observar en aquest aspecte van ser els pictogrames dels quals disposava en X, tot i que no el vaig veure utilitzar-los per participar en el grup.

El que he pogut observar respecte als recursos de la comunitat han estat la cessió del centre cívic per fer una exposició i la cessió d’una àrea d’esbarjo per a realitzar una celebració de l’Associació de Famílies i Infants (AFI). A part d’aquests dos elements no he pogut veure cap altre relació amb la comunitat, no he vist als infants utilitzar en el seu dia a dia espais del poble com la biblioteca, el museu o el transport públic, com tampoc he vist a la comunitat entrar al centre. Respecte a l’AFI, tampoc he vist aquesta vinculació, ja que moltes de les famílies que la formen són d’altres pobles i les activitats que realitzen estan sobretot centrades en els infants i famílies de l’escola.

Finalment, pel que fa als recursos econòmics i materials, he pogut observar com aquests estaven distribuïts de manera equitativa. D’una banda, quant als recursos econòmics, l’escola es responsabilitza de buscar tots aquells que siguin necessaris per a les famílies, analitzant cas a cas les seves necessitats i tal com explica la directora:

“El que sí que no fem mai es que cap nen deixi de venir perquè no pot pagar.” ED P5.

Això també es veu reflectit en la distribució dels materials. Tots els infants poden disposar del material necessari i aquest es distribueix de manera equitativa, sense que hagin de portar res de casa seva. Tampoc necessiten llibres de text, ja que l’escola no n’utilitza. De la mateixa manera, l’esmorzar és col·lectiu, cada família porta el que pot o vol i després es distribueix entre tots els grups. No obstant això, aquests recursos, a excepció de la fruita, són comprats per l’escola a partir de quotes que es cobren a les famílies i, tot i que les famílies que no poden pagar-les disposen d’ajuts, el fet que existeixin aquestes quotes pot fer que algunes famílies rebutgin l’escola.

## 5. Conclusions

Al principi del treball em vaig plantejar la pregunta “La pedagogia de l’escola Martinet, és una estratègia educativa que afavoreix a la inclusió?”. Ara després de realitzar el treball, puc determinar que era una pregunta molt difícil de respondre i, tot i el treball realitzat, la resposta que puc donar és només subjectiva. Des del meu punt de vista el Martinet sí que té una tendència cap a la inclusió, ja que tal com he analitzat a l’apartat anterior, hi ha molts elements que hi tendeixen, en són alguns exemples:

- L’escolta activa cap a l’infant: “Els mateixos nens et fan com dir: eh!, posat les piles amb això!” EM P2.
- Espais de formació i per compartir entre mestres: “Vam necessitar trobant-se molt l’equip, parlar-ne molt, expressar-nos dubtes. Estàvem una mica remoguts.” EM P16
- Els valors inclusius: “La G (un infant amb cadira de rodes) per exemple està en tot i ella ha de poder viure i estar amb tot d’alguna manera.” ED P7.
- Les polítiques econòmiques: “El que sí que no fem mai es que cap nen deixi de venir perquè no pot pagar.” EM P5

No obstant això, penso que encara queda molt treball a fer i que durant la meua investigació he pogut observar molts altres elements que encara no estan en aquesta tendència i que s’haurien de replantejar, en són un exemple:

- Comentaris racistes: “Potser l’estan casant, t’imagines que torna casada?[...] *Aviam* quan torni [...] serà com tornar a començar.” En referència a una nena pakistanesa O1.
- Poca participació dels infants amb diversitat funcional: “En X no es relaciona amb els altres infants.” (alumne-alumne) O1.
- Vincle amb la comunitat: “Ens ha arribat per part de l’AFI que l’Iman [...] (diu que) no estava bé el que aquí fèiem i que havien d’anar cap l’Escursell(una altra escola)” ED P6.
- Perspectiva de la realitat: “Perquè al principi eren famílies molt de Ripollet però que no entenien gens l’escola ni la volien.” EM P6

Pel que fa als objectius que m’havia plantejat, trobo que els he assolit satisfactòriament. En primer lloc, respecte a aprofundir en la pedagogia del Martinet; penso que abans

d'anar a l'escola tenia una imatge borrosa del que era la seva pedagogia. Moltes de les coses que li atribuïa a l'escola partien del que imaginava que seria però a través de l'observació, del contacte amb les mestres i personal del centre, la lectura de la tesi doctoral escrita per una mestra (Bonàs, 2019), així com les jornades pedagògiques a les quals vaig poder assistir; he descobert molt més en profunditat aquest projecte. També a través d'aquest treball he pogut conèixer la pedagogia sistèmica, els seus referents i les aplicacions que té a la pedagogia del Martinet, així com la seva relació amb la neurociència. De la mateixa manera, he descobert diferències entre la pedagogia de Malaguzzi i dels Wild, ja que abans d'aquesta recerca pensava que eren iguals. També he pogut veure, maneres d'integrar-les a l'escola.

El segon objectiu que em vaig marcar era investigar sobre l'exclusió social i les implicacions sobre la infància escolaritzada. Aquesta investigació l'he realitzat en profunditat, he descobert molts mecanismes ocults que afecten als infants: arquitectura del centre, distribució dels espais i el temps, currículum ocult, etc. Tanmateix, m'he adonat durant la investigació que és molt difícil conèixer tots els elements que afecten a l'exclusió social i que n'hi ha alguns que tenen punts de vistes molt diferents entre ells, les diferències que vaig poder analitzar a l'apartat de classe, o les perspectives respecte a les persones amb diversitat funcional, en són un exemple. Ara que estic acabant el treball, trobo que podria dedicar-hi tota una vida a investigar-les i no arribar a unes veritats concretes i absolutes al respecte.

Aquests mecanismes d'exclusió els he pogut veure directament a l'escola a través de les observacions i considero que m'han permès descobrir la realitat de la franja d'edat de 6 a 9 anys així com prendre consciència de les desigualtats que hi existeixen. Això m'ha permès a través de l'anàlisi, descriure i analitzar en profunditat aquesta realitat. No obstant això, m'adono de les limitacions del meu treball i de què el fet d'haver fet només sis observacions o haver observat només aquesta franja d'edat em dóna una visió parcial del projecte.

Altrament, trobo que aquest treball i el fet d'haver-me aproximat a l'escola i a la investigació em permet tenir més cura en la meva futura tasca docent així com començar a observar la infància i les interaccions que es donen a l'escola d'una manera diferent, amb més consciència.



De la mateixa manera, aquesta investigació m'ha fet adonar del fet que una escola tingui una pedagogia alternativa no fa que automàticament aquesta sigui inclusiva, sinó que s'ha de mirar element per element per poder descobrir-ho.

Com a reflexions finals, penso que aquest treball més que una resposta m'ha suggerit i plantejat més preguntes per seguir indagant en la pedagogia i l'ètica d'aquesta. També m'emporto algunes conclusions com el fet d'adonar-me que l'escola no pot ser un espai neutral, que aquest s'ha de posicionar i que en el moment de considerar-se inclusiva s'està posicionant davant uns valors i una cultura. També trobo que l'escola, a part d'inclusiva, hauria de ser crítica i, seguint el model de Freire (1975), permetre la participació de totes les persones sense assimilar-les, és a dir, tenir en compte la identitat de cada persona sense que això sigui un obstacle per estar en grup. D'aquesta manera, es farien aportacions a l'escola i a la societat des de la pluralitat. De fet, totes aquestes reflexions considero que no són personals, sinó que haurien de ser compartides per tot el col·lectiu de mestres, ja que a l'article 53 de la normativa ètica del funcionariat (BOE, Decreto 5/2015 a 30 d'octubre) diu:

4. La seva conducta s'ha de basar en el respecte dels drets fonamentals [...], i han d'evitar tota actuació que pugui produir cap discriminació per raó de naixement, origen racial o ètnic, gènere, sexe, orientació sexual, religió o conviccions. (P.28).

Per tant, tot i que revisar els nostres estils docents i tenir una visió crítica de la realitat ens pot incomodar, és l'obligació de tots responsabilitzar-nos de la nostra tasca i fer que es generin petits canvis que transformin la realitat i potser un dia l'infant que el poeta García Lorca (1975) deia que estava mut, tornarà a recuperar la seva veu:

### **El niño mudo**

El niño busca su voz.  
(La tenía el rey de los grillos.)  
En una gota de agua  
buscaba su voz el niño.  
No la quiero para hablar;  
me haré con ella un anillo  
que llevará mi silencio  
en su dedo pequeño.

En una gota de agua  
buscaba su voz el niño.

(La voz cautiva, a lo lejos,  
se ponía un traje de grillo.)

## 6. Bibliografia

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education Systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. i Booth, T. (2006). *Índex per a la inclusió: Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Recuperat de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Catalan.pdf>
- Ajuntament de Ripollet. (2020). *La fitxa de Ripollet*. Recuperat de <http://ripollet.cat/asp/content.asp?sf=/static/fitxa.html>
- American Psychological Association (1981). Ethical principles of psychologist. *American Psychologist*, 36, 633-638.
- American Psychological Association. (1968). *Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders*. doi: [https://doi.org/10.1016/B0080-4270\(73\)00073-0](https://doi.org/10.1016/B0080-4270(73)00073-0)
- Arendt, H. (1993). La crisis de la educación. *Cuaderno gris: Epoca II*, 7, 38-53.
- Atlanta, K. (2020, gener 23). *Descolonizar Andalucía IV*. [Vídeo]. Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=MLO5TJJPKKw>
- Bárcena, F. i Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Barquín, A. (2015). El vèter de la escuela. Una reflexión sobre genero, arquitectura y educación. *Athenea digital, vol I*. (núm 15), 303-315.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Mèxic: S.L. Fondo de cultura econòmica de España.
- Beauvoir, S. (2017). *El segundo sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Bernier, F. (1864). *Memoirs read before the Anthropological Society of London*. Recuperat de <https://archive.org/details/memoirsreadbefor01anth/page/n8/mode/2up>
- Bonàs, M. (2019). *Dibuixant nous paisatges d'infància: Estudi de la cultura que neix dels nens i nenes de l'escola El Martinet*. (Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya). Recuperat de [ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl\\_10803\\_667344/mbis1de1.pdf](ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl_10803_667344/mbis1de1.pdf)
- Bourdieu, P. i Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Mèxic: Distribuciones Fontamara.

- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Anglaterra: Routledge.
- Canguilhem, G. (2005). *Lo normal y lo patológico*. (8a ed.). Mèxic: Siglo XXI Editores.
- Castro, E. (2018, octubre 30). *¿Contra la pedagogía? | Historia de la filosofía (30/61)*[Vídeo]. Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=MOeaBPQuQn4&t=2053s>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago legal forum*, 140, 139-167. Recuperat de <https://philpapers.org/archive/CREDTI.pdf>
- Dubet, F. (1987). De la sociologia de la identitat a la sociologia del subjecte. *Estudios Sociológicos*, vol. 7. (núm. 21), 519-545.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones sgueme.
- Engels, F. i Marx, K. (2004). *Manifiesto comunista*. Madrid: Akal.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a ed.). Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad: I-la voluntad de saber*. Buenos aires: siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. Madrid: Akal.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: Una introducción a las pedagogías alternativas*. Valencia: Litoral.
- García, F. (1975). *Canciones y poemas para niños*. Madrid: Labor Bolsillo Juvenil.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel: Edición crítica del Instituto Gramsci*. Mèxic: Ediciones Era.
- Gratacós, P. i Ugidos, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió escolar: Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Recuperat de <https://www.fbofill.cat/sites/default/files/545.pdf>
- Idescat. (2018). *El municipio en cifras: Vallés Occidental*. Recuperat de <https://www.idescat.cat/emex/?id=081803&lang=es#h3008000000202>

- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Jiménez, V., Naranjo, M. i Padrós, N. (2018). Educación y parentizajes escolares: Loris Malaguzzi y los lenguajes de los niños. Dins Soler, J., i Collelldemont, P. (Coords.). *Cuadernos para el análisis 51: Pedagogías y prácticas educativas contemporània* (pp. 200 – 205). Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Jones, O. (2012). Chavs: La demonización de la clase obrera. Barcelona: Capitán Swing.
- Ketele, J. (1984). *Observar para educar: Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Editorial Visor.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lacan, J. (2014). *Seminario 6. El deseo y su interpretación*. Buenos aires: Paidós.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Mèxic: Fondo de Cultura Enonómica.
- Lewis, O. (2005). *Atropología de la pobreza: cinco familias*. Mèxic: Fondo de Cultura Enonómica.
- Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, Quaderns de legislació, núm. 82 (2009).
- Lobato, M. i Romañach, J. (2005). *Diversidad funcional, nuevo termino para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Recuperat de [http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad\\_funcional.pdf](http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf)
- Malaguzzi, L. (2005). *Els cent llenguatges dels infants/Los cien lenguajes de la infància*. Barcelona: Rosa Sensat (Associació de mestres).
- Marx, K. (2010). *El capital: crítica de la economía política*. Madrid: Alianza editorial.
- Montessori, M. (2004). *El método de la pedagogia científica*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Mouffe, C. (2015). *Contrauir pueblo: hegemonía y radicalización de la democràcia*. Barcelona: Icara.
- Ogbu, J. (2008). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education: quarterly*, 29(2), 155-158. doi: <https://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155>

- Oteiza, J. (1958). Caja vacía [Escultura]. Madrid, Fundación Juan March. Recuperat de <https://www.march.es/arte/coleccion/ficha.aspx?p0=11>
- Parellada, C. (2011, octubre 5). *03.1\_Pedagogía sistèmica. Carles parellada. Parte 1 de 2*. [Vídeo]. Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=ovIW-IJqXRw>
- Parellada, C. (2013). *La pedagogía sistèmica: un nuevo paradigma educativo*. Recuperat de <https://aecfs.net/wp-content/uploads/2013/08/Carles-Parellada-Enrich-la-pedagogia-sistemica.pdf>
- Parellada, C. i Traveset, M. (2016). *Las redes sutiles de la educación: Las ideas clave de la pedagogía sistèmica multidimensional*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Prats, R. (2010, juny 7). La entrevista, ese género periodístico. *Levante: El Mercantil Valenciano*. Recuperat de <https://www.levante-emv.com/cultura/2010/06/07/entrevista-genero-periodistico/712209.html>
- Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido Ley del Estatuto Básico del Empleo Público, BOE núm. 261 (2015). Recuperat de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-11719-consolidado.pdf>
- Reimer, E. (1986). *La escuela ha muerto: Alternativas en materia de educación* (2a ed.). Barcelona: Labor/Punto Omega.
- Soldevila, J. (2015). *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida*. (Tesi doctoral. Universitat de Vic, Catalunya). Recuperat de [https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/315838/tesdoc\\_a2015\\_soldevila\\_jesus\\_inclusio\\_escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/315838/tesdoc_a2015_soldevila_jesus_inclusio_escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Subirats, J. (2019). Educación y compromiso social. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(3), 3-12. Recuperat de [http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu\\_articulos.asp](http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp)
- Subirats, M. i Tomé, A. (2010). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Recuperat de <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/10104.pdf>
- UNED. (2015). *Estereotipos: Qué son los estereotipos*. Recuperat de <http://psicologia.isipedia.com/primerop/psicologia-social/10-estereotipos>

- Varona, A. (2017, noviembre 28). La atleta a la que se retiró la licencia acusada de ser hombre: “Nadie me ayudó”. Público. Recuperat 2 maig 2020, de <https://www.publico.es/sociedad/pioneras-pagamos-precio.html>
- Wild, R. (2016). *Educar para ser: Vivencias de una escuela activa* (3a ed). Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2016). *Libertad y límites Amor y respeto: Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder.
- Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen Trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Zizek, S. (2012). *Viviendo en el final de los tiempos*. Madrid: Akal.

# 7. Annexos

**Annex 1:** Observacions. Pàg. 63

**Annex 2:** Entrevistes. Pàg. 102

## **Annex 1: Observacions**

### **Plantilla Observacions**



Dimensions	Categories	Desigualtats	Altres observacions
Crear cultures inclusives			
	1. Comunitat (Relació alumne-alumne; Relació mestre-mestre; Relació mestre-alumne; Relació família-mestre)	Gènere:	
		Raça:	
		Classe:	
		Capacitats:	
	2. Valors (Expectatives; Comunitat; Valoració família; Barreres aprenentatge; Discriminació )	Gènere:	
		Raça:	
		Classe:	
		Capacitats:	
Generar polítiques inclusives			
	3. Escola per a tothom (Admissió; Expectatives; Paritat docents; Grup classe; Pla d'acollida; Agrupaments; Accessibilitat)	Gènere:	
		Raça:	
		Classe:	
		Capacitats:	
	4. Suports (Suport a l'aprenentatge; Intimidació; Barreres aprenentatge; Expulsió; Absència)	Gènere:	
		Raça:	
		Classe:	

		Capacitats:	
Desenvolupar pràctiques inclusives			
	5. Aprenentatges (Participació; Presència; Avaluació; Creixement; Deures; Adaptacions; Exteriors; Mestre de suport)	Gènere:	
		Raça:	
		Classe:	
		Capacitats:	
	6. Recursos (Materials; Comunitat com a recurs; Recursos suport; Diferents llengües)	Gènere:	
		Raça:	
		Classe:	
		Capacitats:	

**Observació 1**

Realitzada el dia 3 de febrer.

Horari: 9:00 h a 12: 00 h. Durada 3h.

Lloc: Escola el Martinet, edifici de mitjans i grans, primera planta, espai de 6 anys.

Grup d'alumnes: 24 infants d'entre 6 i 7 anys. Aquell dia faltaven dos infants.

Mestres: Dues mestres i una vetlladora.

Dimensions	Categories	Desigualtats	Altres observacions
Crear cultures inclusives			
	<p>1. Comunitat (Relació alumne-alumne; Relació mestre-mestre; Relació mestre-alumne; Relació família-mestre)</p>	<p>Gènere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A l'espai hi ha un nen transgènere i se l'identifica amb el gènere i nom que ha escollit.</li> <li>- Al jardí, durant el joc lliure, cinc nois juguen a córrer amb pals tot cridant d'una banda a l'altre del pati mentre cinc noies estan assegudes en un racó fent forats a una escorça.</li> </ul> <p>Raça:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una mestra li explica a l'altre que hi ha una nena que fa dos mesos que no ve a l'escola. La mestra diu que està trigant massa i "home, és que si triga més no podrem seguir guardant-li la plaça". És una nena pakistanesa que ha anat al Pakistan a celebrar uns casaments amb la seva família. Durant la conversa diu : «Ostres si que triga! Potser</li> </ul>	

		<p>l'estan casant, t'imagines que torna casada?» (fent broma).</p> <p>Al final de la conversa la mestra diu: «Aviam quan torni.. perquè segurament serà com tornar a començar», fent referencia a l'idioma.</p>	
		<p>Classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Els infants en arribar a l'escola saluden contents a la M (conserge)</li> <li>- La vetlladora està pendent d'en X i no interactua gaire amb les mestres. Quan ho fa és per parlar de com està en X. (Mestra-mestra)</li> <li>- Les mestres parlen entre elles: «Hem de quedar amb la L (mare d'un alumne).» «Sí, però treballa fins les 17h.» «Bé, haurem de quedar després» (Mestra-família)</li> </ul>	
		<p>Capacitats:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En X no es relaciona amb els</li> </ul>	

		<p>altres infants. (alumne-alumne)</p> <p>- Les mestres no interactuen gaire amb en X, tot i que en un moment donat ell s'apropa a elles i lis fa una abraçada. Elles l'abracen i després marxen. (mestra-alumne)</p>	
	<p>2. Valors (Expectatives; Comunitat; Valoració família; Barreres aprenentatge; Discriminació )</p>	<p>Gènere:</p> <p>- Després d'esmorzar comencen a jugar a jocs cooperatius. Comencen parant dues noies i durant el joc l'acaben parant més noies que nois.</p> <hr/> <p>Raça:</p> <hr/> <p>Classe:</p> <hr/> <p>Capacitats:</p> <p>- Quan surten al jardí en X baixa més lentament degut a les</p>	

		<p>dificultat per caminar.</p> <p>- Un infant conta al grup quan estan a punt d'esmorzar. Els conta a tots menys al X que tot i estar davant seu se'l salta. Alguns companys li recriminen que se l'ha saltat. Ell torna a contar i se'l torna a saltar. (Alumne-alumne)</p> <p>- La mestre no li dona gaire importància a aquest fet. Li diu "Sí, en Xavi també i segueix tallant fruita." (Mestre-alumne)</p>	
Generar polítiques inclusives			
	<p>3. Escola per a tothom (Admissió; Expectatives; Paritat docents; Grup classe; Pla d'acollida; Agrupaments; Accessibilitat)</p>	<p>Gènere:</p> <hr/> <p>Raça:</p> <hr/> <p>Classe:</p> <hr/> <p>Capacitats:</p>	

	4. Suports (Suport a l'aprenentatge; Intimidació; Barreres aprenentatge; Expulsió; Absència)	Gènere:	
		Raça: -Quan fan la rotllana contem les persones que són i se n'adonen que falten diversos infants entre ells la P, nena pakistanesa. També coneixen el motiu de la seva absència.	
		Classe:	
		Capacitats:	
Desenvolupar pràctiques inclusives			



	5. Aprenentatges (Participació; Presència; Avaluació; Creixement; Deures; Adaptacions; Exteriors; Mestre de suport)	Gènere:	
		Raça:	
		Classe: - Els infants marxen a casa sense deures	
		Capacitats: - Arriba el X i ja es troba la vetlladora a l'espai (Alumne-mestre) - Arriba el D i li comencen a dir «Siego, siego!». La mestra pregunta «Per què li dieu Siego? Era una broma?». Ells ho neguen i diuen que s'han confós. (Alumne-alumne, mestre-alumne) - La vetlladora d'en X l'anima a pujar a la caseta i a interactuar amb ella. (mestre-alumne) - La vetlladora acaricia al X, li fa petons i li posa sorra a la ma, escorça, etc. (mestra-alumne)	

		<p>- En X no vol esmorzar, comença a tancar els ulls i es deixa caure com si s'adormís. La vetlladora comenta que alguns dilluns li passa que té son pel matí. Se l'endú a dormir.</p>	
	<p>6. Recursos (Materials; Comunitat com a recurs; Recursos suport; Diferents llengües)</p>	<p>Gènere:</p> <hr/> <p>Raça:</p> <hr/> <p>Classe:</p> <p>- Cada infant porta la fruita que vol i en arriba pel matí la posa en un cistell per l'esmorzar. Durant l'esmorzar tots comparteixen la fruita.</p> <hr/> <p>Capacitats:</p> <p>- Abans de marxar observo que hi</p>	

		ha un espai de l'aula que té pictogrames per a en X, tot i que no l'he vist utilitzar-los.	
--	--	--	--

## **Observació 2**

Realitzada el dia 5 de febrer.

Horari: 9:00 h a 12: 00 h. Durada 3h.

Lloc: Escola el Martinet, edifici de mitjans i grans, primera planta, espai de 6 anys.

Grup d'alumnes: 23 infants d'entre 6 i 7 anys. Aquell dia faltaven tres infants.

Mestres: Dues mestres, una mestra a l'espai i una altre al passadís. A l'exterior també hi havia altres mestres però que atenien a tots els infants de l'exterior, no només als d'aquest grup.

Dimensions	Categories	Desigualtats	Altres observacions
Crear cultures inclusives			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrada a l'escola de manera relaxada. Els infants entren amb les seves famílies fins l'espai i tenen uns 15 min per parlar amb la mestra, col·locar-se a l'espai, etc.</li> <li>- En fer l'assemblea del matí la mestra proposa seguir amb el conte que estaven realitzant entre totes.</li> <li>- A continuació es distribueixen en espais diferents (espai taller, escriptura i dibuix, modelatge amb fang i exterior).</li> <li>- A modelatge amb fang: primer busquen animals de bosc als llibres, després el comencen a fer amb fang. La mestra els va orientat i donant consells, sobretot en referència a la manera de treballar, recomana que parlin de com s'organitzaran. Alguns ho fan alhora, altres es reparteixen la feina, etc. però tots treballen al voltant de la mateixa taula. Cada grup</li> </ul>
	<p>1. Comunitat (Relació alumne-alumne; Relació mestre-mestre; Relació mestre-alumne; Relació família-mestre)</p>	<p><b>Gènere:</b> - Un nen passa per darrere d'una companya, se'n riu d'ella i li diu tonta. La nena s'apropa a la mestra li explica i li diu que sempre ho està fent. La mestra l'acompanya fins el nen i li pregunta "Perquè has fet això?". Ell no respon. Ella li diu "no ho facis més d'acord?". Ell diu que sí amb el cap i marxa.</p> <p><b>Raça:</b> - En arribar a l'escola la mestra parla amb el pare de la T. Li explica que el dia anterior un nen de 8 anys l'havia pegat. No obstant això, la discussió va començar perquè ella s'estava rient d'ell per la manera de parlar. Ell és un infant migrant que acaba d'arribar a l'escola. Es per aquest motiu que la mestra li diu ja ho vam parlar ahir però: "imagina que acabes d'arribar i no entens bé l'idioma i a sobre es</p>	

		riuen de tu T..."	<p>però té una fusta que delimita el seu espai.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada infant té un bústia amb el seu nom. Una nena s'aproxima a la seva i diu: "mira a i m'han escrit totes aquestes cartes!". Una altre "doncs a mi no m'han escrit cap!"</li> <li>- Quan acaba l'estona de tasques les famílies tonen a entrar a l'espai a buscar als infants. Els infants que no marxen amb les famílies es queden al menjador a dinar. Els monitors de menjador els venen a buscar a l'espai.</li> </ul>
		Classe:	
		Capacitats:	
	2. Valors (Expectatives; Comunitat; Valoració família; Barreres aprenentatge; Discriminació )	<p>Gènere: - Una nena està treballant i es posa a plorar perquè el dibuix que està fent no surt com ella vol. La mestre s'aproxima i li diu "ets massa exigent amb tu mateixa" "ningú t'ha dit que dibuixis la cremallera, no cal que la dibuixis". Ella plorant respon: "És que no em surt!". El dibuix era una representació de sí mateixos per escriure una història que l'acompanyes explicant l'origen del seu nom.</p> <p>- Un grup de quatre nenes que estaven jugant al jardí arriben mullades de cap a peus i brutes. "Mira, mira, ens hem mullat!" rient. Tot seguit marxen a</p>	

		<p>canviar-se de roba contentes.</p> <p>- En tornar d'esmorzar un nen es posa a picar molt fort amb un martell a la taula taller, la qual es troba al mig de l'espai. Alguns companys estan al costat treballant escrivint. Una nena s'aproxima i es posa a fer el mateix que ell però sense fer tant soroll.</p> <p>- Una dels espais en tornar d'esmorzar és l'altell dels ratolins. En ell hi ha elements per fer construccions i ratolins que fan de personatges. Un grup de quatre nenes estan jugant. Sento que diuen aquest serà el papa, aquesta la mare, aquest serà el bebè, "li haurem de donar el biberó!". "Vale, jo sóc la mare, vaig a la cuina vale?" "Vale".</p>	
		<p>Raça:</p>	

		Classe:	
		Capacitats:	
Generar polítiques inclusives			
	3. Escola per a tothom (Admissió; Expectatives; Paritat docents; Grup classe; Pla d'acollida; Agrupaments; Accessibilitat)	Gènere:  - Els infants es distribueixen per fer les diferents tasques en grups o parelles. Les parelles són en la mesura amb paritat de gènere.	
		Raça:	
		Classe:	
		Capacitats: - Observo que al costat dels banys dels infants hi ha un altre bany per a mestres que està adaptat per infants amb cadires de rodes.	



	4. Suport (Suport a l'aprenentatge; Intimidació; Barreres aprenentatge; Expulsió; Absència)	Gènere:	
		Raça:	
		Classe:	
		Capacitats: - Veig a X amb la vetlladora, aquesta va acompanyada de la psicopedagoga que ve un cop cada 15 dies. La vetlladora li explica com va, que dilluns es va quedar adormit després d'esmorzar, etc. Ella li va responent però no puc sentir que li diu perquè marxen a pujar i baixar escales. Al cap d'una estona tornen i es posen a explicar-li històries a la cabana que hi ha davant l'espai.	
Desenvolupar pràctiques inclusives			

	<p>5. Aprenentatges (Participació; Presència; Avaluació; Creixement; Deures; Adaptacions; Exteriors; Mestre de suport)</p>	<p>Gènere: - Hi ha quatre encarregats de recollir l'esmorzar, dos nois i dos noies. Un dels nois comença a jugar amb el drap mentre la resta de companys recullen. La mestre s'apropa i li diu "has de recollir bé" i l'acompanya una estona mentre fa la tasca per assegurar-se que ho faci.</p>	
		<p>Raça:</p>	
		<p>Classe:</p>	
		<p>Capacitats:</p>	
	<p>6. Recursos (Materials; Comunitat com a recurs; Recursos suport; Diferents llengües)</p>	<p>Gènere:</p>	
		<p>Raça:</p>	
		<p>Classe: - Baixen a esmorzar al</p>	

		<p>menjador, cadascú porta la fruita que pot, després ajunten tota al fruita de tots els infants de la comunitat i un grup-classe s'encarrega de distribuir-la de manera equitativa entre tots els grups de la comunitat. A l'hora d'esmorzar cada taula se serveix els mateixos trossos de fruita i cada infant agafa el que vol esmorzar.</p>	
		<p>Capacitats:</p>	

### **Observació 3**

Realitzada el dia 10 de febrer.

Horari: 9:00 h a 12: 00 h. Durada 3h.

Lloc: Escola el Martinet, edifici de mitjans i grans, primera planta, espai de 7 anys.

Grup d'alumnes: 25 infants d'entre 7 i 8 anys. Aquell dia faltaven dos infants.

Mestres: Dues mestres, una mestre a l'espai i una altre a la cuina.

Dimensions	Categories	Desigualtats	Altres observacions
Crear cultures inclusives			
	1. Comunitat (Relació alumne-alumne; Relació mestre-mestre; Relació mestre-alumne; Relació família-mestre)	<p>Gènere: - Cada grup divideix les tasques a fer. En un dels grups observo que els nois li diuen a les noies que no ho saben fer i que ells li ho explicaran.</p> <p>Raça:</p> <p>Classe: - En Juan està agobiat i se'n va sol a sota de la taula de la cuina. La mestra em demana que vagi amb ell. M'explica la mestra que han canviat d'escola, que els pares estan separats i que no entenen gaire el que es fa a l'escola. Ell quan vaig a buscar-lo em diu que l'obliguen a fer coses que no vol, com esmorzar i que per això ha marxat.</p> <p>Capacitats: - Comencen a xafar les nous. La mestra va acompanyant els grups perquè es divideixin el treball i que no tot ho faci el mateix. - Hi ha un infant que es mostra perdut i que sembla que no entén el que s'està fent. La mestra li va fent comentaris de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Després de la rotllana del matí es formen dos grups homogenis, uns van a fer un pastís i els altres es queden a l'espai fent tasques.</li> <li>- Al taller de cuina tenen els ingredients dibuixats i els passos escrits per tal d'enganxar-los a la llibreta.</li> <li>- Primer de tot comproven el pes dels ingredients i expliquen com repartir-los (50g per cadascú perquè 50+50+50 fan 150g diu un noi)</li> <li>- Pregunta com dividir el ous. Són quatre grups i sis ous. Decideixen separar les clares del rovell i dos grups es queden amb dos rovells més.</li> <li>- Un infant arriba més tard i s'incorpora al grup i li expliquen el que han fet fins el moment.</li> <li>- Conforme van acabant es posen a netejar el que han embrutat.</li> <li>- Cadascú després de fer la recepta escriu a la seva llibreta els ingredients que</li> </ul>

		tant en tant.	
	2. Valors (Expectatives; Comunitat; Valoració família; Barreres aprenentatge; Discriminació )	Gènere:	<p>han utilitzat i enganxa la imatge al costat.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'altra mestra m'explica que un cop a la setmana fan receptes de cuina, treballen lectura, escriptura i matemàtiques a través dels números. Així com el canvi d'estat dels ingredients. Fan una setmana quelcom dolç i una altra quelcom de salat.</li> <li>- A la segona estona del matí retallen els passos i els dibuixen. Quan el pastis està fet se'l mengen.</li> <li>- A l'espai es divideixen en tasques: minerals, banca, creació de contes i investigacions del cos.</li> <li>- Minerals: investiguen els diferents minerals, els identifiquen, els miren al telescopi i els dibuixen.</li> <li>- Banca: tiren el dau i van agafant tants reglets com el número de dau. Després agafen un dau amb el símbol «+» i «-» i van sumant o restant el nombre.</li> <li>- Investigació del cos: uns observen amb una lupa una</li> </ul>
		Raça: - Com que ha començat la pandèmia del coronavirus a Xina els infants comencen a parlar d'aquesta. La mestra no els fa cas però alguns comencen a estirar-se els ulls i a imitar paraules en xinès. La mestra els diu que parin i segueix explicant les lletres i l'orientació del text.	
		Classe: - Les famílies poden entrar dins de l'espai per parlar amb la mestra quan arriben al matí. - A la tasca de banca, un grup d'infants juguen a veure qui aconsegueix el número més gran, aquell que l'aconsegueix guanya.	
		Capacitats:	
Generar polítiques inclusives			
	3. Escola per a tothom (Admissió; Expectatives; Paritat docents; Grup classe; Pla d'acollida; Agrupaments; Accessibilitat)	Gènere: - Fan una rotllana al matí per explicar com els ha anat el cap de setmana. Els infants seuen intercalats, nen, nena. - Per esmorzar tornen a seure	

		noi, noia intercalats.	part del cos i a continuació descriuen el que han observat (berrugues, pels, taques blanques a les ungles...) Després es dibuixen el cos sencer i van marcant els detalls que han vist. Finalment ho pinten. - Observo que a l'entrada de l'espai hi ha un cartell d'una xocolatada que organitza l'AFI fora de l'escola.
		Raça:	
		Classe:	
		Capacitats:	
	4. Suport (Suport a l'aprenentatge; Intimidació; Barreres aprenentatge; Expulsió; Absència)	Gènere:	
		Raça:	
		Classe:	
		Capacitats: - La mestra es posa amb l'infant que té més dificultats a fer els passos per elaborar el pastis i l'acompanya mentre ho escriu a la llibreta.	
Desenvolupar pràctiques inclusives			
	5. Aprenentatges (Participació; Presència; Avaluació; Creixement; Deures; Adaptacions; Exteriors; Mestre de suport)	Gènere: - En anar al taller de cuina es fan grups heterogenis però en cada grup hi ha dues noies i dos nois.	
		Raça: - La tutora explica que està dissenyant un llibret per escriure contes en xinès. La mestra	

		<p>recorda que la motivació dels infants pel xinès va començar quan van aparèixer unes lletres en aquest idioma en un dels contes de l'espai. Posteriorment, la mestra els va explicar que tenia un amic xinès i que li podrien escriure una carta. Després van seguir treballant l'alfabet xinès fins a començar a fer contes. No obstant això, com que ha començat la pandèmia del coronavirus a Xina els infants comencen a parlar d'aquesta. La mestra no els fa cas però alguns comencen a estirar-se els ulls i a imitar paraules en xinès. La mestra els diu que parin i segueix explicant les lletres i l'orientació del text.</p>	
	<p>6. Recursos (Materials; Comunitat com a recurs; Recursos suport; Diferents llengües)</p>	<p>Classe:</p>	
		<p>Capacitats:</p>	
		<p>Gènere:</p>	
		<p>Raça:</p>	
		<p>Classe: - Cada infant ha portat la fruita que ha pogut/volgut. En esmorzar tots poden anar agafant dues peces de fruita per torns, si</p>	



		tenen més ganes poden repetir fins que s'acabi.	
		Capacitats:	

#### **Observació 4**

Realitzada el dia 12 de febrer.

Horari: 9:00 h a 12: 00 h. Durada 3h.

Lloc: Escola el Martinet, edifici de mitjans i grans, primera planta, espai de 7 anys.

Grup d'alumnes: 24 infants d'entre 7 i 8 anys. Aquell dia faltava un infant.

Mestres: Una mestra i una estudiant de pràctiques, la mestra està a l'interior l'estudiant de pràctiques a l'exterior amb altres mestres d'altres grups.

Dimensions	Categories	Desigualtats	Altres observacions
Crear cultures inclusives			
	1. Comunitat (Relació alumne-alumne; Relació mestre-mestre; Relació mestre-alumne; Relació família-mestre)	Gènere:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arribada al matí, reunió en que parlen del que es farà durant el dia.</li> <li>- Les mestres paral·leles parlen i decideixen els espais que es quedaran cadascuna.</li> <li>- Ratolins: història a l'altell representar-la i després escriure-la.</li> <li>- Animals: construir animals amb materials reciclats ( suro, fusta, cartró, etc.)</li> <li>- Jardí: sortir a l'exterior.</li> <li>- Contes: elaborar contes.</li> <li>- Investigació de les aus: descobrir les diverses plomes, buscar tipus d'ous, etc. Després ho havien de dibuixar i explicar.</li> <li>- Series matemàtiques: descobrir els números que falten a cada serie utilitzant reglets. Quan acaben fan jocs matemàtics (Ruchour, treure cotxes del pàrquing i Piko-piko, sumar i restar cucs)</li> <li>- Dues nenes que estaven fent les series matemàtiques en parella es discuteixen per qui es queda cada serie feta, ja</li> </ul>
		Raça:	
		Classe:	
		Capacitats:	
	2. Valors (Expectatives; Comunitat; Valoració família; Barreres aprenentatge; Discriminació )	Gènere: - Hi ha dos nens a l'espai de ratolins. La mestra s'apropa i els diu que hi ha gent treballant que si us plau no facin tant soroll. Després d'una estona de dir-lis com que segueixen fent soroll els diu que segueixin amb la segona part de l'activitat i que expliquin la historia del que estaven jugant.	
		Raça:	
		Classe: - En el taller de contes un infant diu que tot es pot comprar amb diners i que el millor és ser ric. La mestra li pregunta: si un nen té moltes joguines, diners, roba, etc. però no té amics, creus que se'ls podrà comprar? I si no tingues família, podria comprar-la ?	

		Capacitats:- En baixar a esmorzar alguns infants es posen a correr al voltant de les taules. La mestra s'apropa a ells i intenta parlar-ne. En veure que un d'ells està molt enfadat i que no pot gestionar el conflicte li proposa que vagi a donar un volt al jardí i que quan estigui més tranquil torni.	<p>que primer ho han fet en un full i com que tenien força errors ha quedat brut. La mestra s'apropa i els explica que tot i estar més brut el full aquella primera pràctica té més valor perquè han dedicat més esforç a fer-la. Finalment, es posen d'acord.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La mestra m'explica que força alumnes tenen carències emocionals i que això afecta a la dinàmica del grup.</li> <li>- M'explica que un infant del grup a casa sempre juga a la consola i mira la televisió i que no li fan gaire cas.</li> <li>- En tornar a l'espai els infants reprenen l'activitat que estaven fent.</li> </ul>
Generar polítiques inclusives			
	3. Escola per a tothom (Admissió; Expectatives; Paritat docents; Grup classe; Pla d'acollida; Agrupaments; Accessibilitat)	Gènere:	
		Raça:	
		Classe:	
	4. Suport (Suport a l'aprenentatge; Intimidació; Barreres aprenentatge; Expulsió; Absència)	Gènere:	
		Raça:	
		Classe:	

		<p>Capacitats: - La mestra va passant per totes les tasques i acompanya a aquells infants que tenen dificultats.</p> <p>- La mestra acompanya al llarg del matí a una nena amb dificultats conductuals. L'abraça, li fa petons i quan fa quelcom que no pot fer li diu que no li agrada el que fa.</p> <p>- En un moment donat la nena li demana a la mestra canviar d'espai i aquesta li deixa perquè l'espai està buit.</p>	
Desenvolupar pràctiques inclusives			
	5. Aprenentatges (Participació; Presència; Avaluació; Creixement; Deures; Adaptacions; Exteriors; Mestre de suport)	<p>Gènere: -</p> <p>Raça:</p> <p>Classe:</p> <p>Capacitats:</p>	
	6. Recursos (Materials; Comunitat com a recurs; Recursos suport; Diferents llengües)	<p>Gènere:</p> <p>Raça:</p> <p>Classe: - El material de l'espai està compartit per tots els infants. Ningú porta material de casa.</p> <p>Capacitats:</p>	

### **Observació 5**

Realitzada el dia 26 de febrer.

Horari: 9:00 h a 12: 00 h. Durada 3h.

Lloc: Escola el Martinet, edifici de mitjans i grans, primera planta, espai de 8 anys.

Grup d'alumnes: 23 infants d'entre 8 i 9 anys. Aquell dia faltava dos infant.

Mestres: Dues mestres i una estudiant de pràctiques, totes tres a l'espai.

Dimensions	Categories	Desigualtats	Altres observacions
Crear cultures inclusives			
	1. Comunitat (Relació alumne-alumne; Relació mestre-mestre; Relació mestre-alumne; Relació família-mestre)	Gènere:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A l'entrada a l'espai un cartell d'una exposició que va fer l'escola al centre cívic del barri, en que es mostraven les seves construccions artístiques.</li> <li>- Quan els infants arriben la mestra ja està a l'espai.</li> <li>- Alguns infants porten coses del bosc, d'una excursió que van fer. Un altre infant porta un llibre sobre Egipte.</li> <li>- La segona mestra arriba més tard.</li> <li>- Quan la segona mestra arriba alguns s'asseuen a la catifa al terra, d'altres als calaixos dels costats i les mestres al davant en unes cadires.</li> <li>- Un cop asseguts la mestra comença a preguntar-los que és el que han fet el cap de setmana. Com que ha sigut carnaval molts expliquen la seva experiència aquells dies.</li> <li>- Després de la reunió inicial llegeixen comencen a revisar el llibre que estan escrivint</li> </ul>
		<p>Raça: : - Alguns infants en seure en grup diuen: «mira! L'A (nen nouvingut fa un mes) s'ha comprat un conjunt nou. La mestra li diu: «Sí, es veritat. I qui te l'ha comprat?»  Ella respon: «El papa»  Ella: «Ah! El papa, clar!»</p>	
		<p>Classe: - És el primer dia de l'estudiant de pràctiques, la mestra li diu que quan acabi el dia li explicarà tot però que en aquell moment no pot.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La mestra que porta més temps a l'escola li diu a la que porta menys: «Mira, hi han faltes, l'hauries de revisar»</li> <li>- Entre tots decideixen el títol del llibre, per fer-ho cada persona que vol diu un nom i després reflexionen sobre que hauria de dir el títol. Arriben a la conclusió que hauria d'explicar el màxim possible i així l'escullen.</li> <li>- Ja han fet dos dibuixos</li> </ul>	

		col·lectius	<p>entre tots, ja que hi ha un grup que ha escrit una pàgina nova. (inclusió)</p> <p>- Després comencen a parlar dels espais. Hi ha un espai en que dibuixen entre tots una multitud de persones. Ja han fet dos dibuixos col·lectius. Un d'una platja, un d'una pista d'ski i ara estan dibuixant una manifestació. La mestra recorda que ha de ser un dibuix que representi la diversitat (diversitat-inclusió)</p> <p>La mestra parlant del dibuix també explica que la manifestació era pel canvi climàtic i que un dels dibuixants havia fet una avió amb pancartes. Diu que l'avió és una de les coses que més contamina i que han de pensar que volen fer amb aquesta part del dibuix. Alguns proposen convertir l'avió en una pancarta taxant l'avió. (medi ambient)</p> <p>- Espai de circuits: en aquest espai fan circuits amb bales i</p>
		Capacitats:	
	2. Valors (Expectatives; Comunitat; Valoració família; Barreres aprenentatge; Discriminació )	Gènere:	
		Raça	
		Classe: - Una nena explica que van fer amb el cau una disfressa reivindicativa, anaven de sardines per simbolitzar que estan molt apretats a l'espai que els han cedit i que volen un altre. La mestra explica que a vegades el carnaval té quelcom de reivindicatiu.	
		Capacitats:-Quan estan parlant de que el carnaval és reivindicatiu la mestra pregunta que més pensen que és el carnaval, alguns diuen que és bogeria i diuen "és de fer el loco!". Ella els diu que més que bogeria és festivitat i descriu com se celebra.	
Generar polítiques inclusives			
	3. Escola per a tothom (Admissió; Expectatives; Paritat docents; Grup classe; Pla d'acollida; Agrupaments; Accessibilitat)	Gènere:	
		Raça:	



		Classe:	<p>peces de fusta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Espai de contes: en aquest espai cada infant pot crear el seu conte.</li> <li>- Espai de mates: es posen en petit grup amb la segona mestra a fer problemes matemàtics.</li> <li>- En baixar a esmorzar hi ha un grup d'infants que està molt nerviós, la mestra s'apropa i els diu que així no poden baixar, que a ella li agradaria que baixessin tranquil·lament, que es traguessin les sabates i seguessin a la taula.</li> </ul>
		Capacitats: - Quan està parlant sobre el dibuix hi ha un infant que té diversitat funcional que no mira el dibuix. La mestra s'apropa i li diu mira P a veure que et sembla a tu.	
	4. Suport (Suport a l'aprenentatge; Intimidació; Barreres aprenentatge; Expulsió; Absència)	Gènere:	
		Raça:	
		Classe:	
		Capacitats:	
Desenvolupar pràctiques inclusives			
	5. Aprenentatges (Participació; Presència; Avaluació; Creixement; Deures; Adaptacions; Exteriors; Mestra de suport)	Gènere: -	
		<p>Raça: - La mestra es va assegurant que tothom parla a la rotllana preguntant personalment a cadascú. En un moment donat li pregunta a l'A si va anar al carnaval. Aquest li contesta que sí i ell explica que va veure a dos amics de l'escola.</p> <p>- A l'hora d'esmorzar l'A està molt nerviós, la mestra s'apropa a ell i li pregunta que li passa. Ell</p>	

		<p>diu: «La paraven tota l'estona ells». Ella li diu: «Però qui són ells? Diguem els noms». Ell després d'una estona acaba dient tots els noms i explica que jugaven a pillar.</p>	
		<p>Classe:- En baixar a esmorzar es distribueix la fruita de manera equitativa i cada taula a part agafa els fruits secs que vulgui.</p>	
		<p>Capacitats:</p>	
	<p>6. Recursos (Materials; Comunitat com a recurs; Recursos suport; Diferents llengües)</p>	<p>Gènere:</p>	
		<p>Raça:</p>	
		<p>Classe:</p>	
		<p>Capacitats:</p>	

### **Observació 6**

Realitzada el dia 28 de febrer.

Horari: 9:00 h a 12: 00 h. Durada 3h.

Lloc: Escola el Martinet, edifici de mitjans i grans, primera planta, espai de 8 anys.

Grup d'alumnes: 23 infants d'entre 8 i 9 anys. Aquell dia faltava dos infant.

Mestres: Dues mestres i una estudiant de pràctiques, totes tres a l'espai.

Dimensions	Categories	Desigualtats	Altres observacions
Crear cultures inclusives			
	1. Comunitat (Relació alumne-alumne; Relació mestre-mestre; Relació mestre-alumne; Relació família-mestre)	Gènere:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comença a sonar una cançó i els infants van entrant a l'escola. Alguns d'ells arriben a l'espai amb peces de fruita, alguns amb les famílies. Un d'ells diu; mira papa, ensenyant-li el que està fent a l'espai.</li> <li>- Se seuen al terra i les calaixeres.</li> <li>- Quan comencen a parlar la mestra recorda: «Quan algú parla hem de mirar-lo». (valors)</li> <li>- Aquest trimestre han sorgit coses d'Egipte i de pirateria, això els ha portat a començar a parlar dels tresors i les mestres han creat un espai al passadís on poden guardar i mostrar els seus tresors. En aquest nou espai també hi ha telescopis i lupes per poder mirar els tresors amb detall. Ja hi ha els tresors d'alguns infants que els han portat a l'escola, minerals, petxines, etc.</li> <li>- La mestra explica que ella quan parlen de tresors li ve al</li> </ul>
		Raça:	
		Classe:	
		Capacitats:	
	2. Valors (Expectatives; Comunitat; Valoració família; Barreres aprenentatge; Discriminació )	Gènere:	
		<p>Raça: - En A arriba a l'espai molt nerviós després d'haver estat preparant l'esmorzar per tots els grups. La mestre en veure-ho l'acompanya al seu espai i es posa amb ell a treballar.</p> <p>- Al llibre que llegeix la mestre després d'esmorzar apareixen infants d'altres cultures.</p> <p>- De sobre un infant observa que una imatge del llibre s'assembla a una que havien vist en un altre i el porta. L'A diu «Jolin!» un infant diu «L'A ha dit Jolin! Que bé!» i riu. La mestra li pregunta «Que t'ha agradat aquesta imatge?». Ell diu: «sí, aquesta sí»</p>	
		Classe: - Alguns infants porten coses sobre Egipte. Comencen a	

		<p>parlar de mòmies i la mestra els explica que només momificaven als rics i als reis.</p> <p>Capacitats: - Al llibre que llegeix la mestra després d'esmorzar apareix un infant amb cadira de rodes.</p>	<p>cap una floristeria de Mataró amb una muralla al terra amb un vidre transparent que permet veure-la.</p> <p>- La mestra explica que farà cadascú. Mentre està explicant sorgeix un conflicte entre dos infants. La mestra els diu que es posin d'acord i que ho solucionin. Ho solucionen i segueix explicant.</p> <p>- Se separen per espais.</p> <p>- Van a esmorzar tot junts.</p> <p>- En tornar un grup va a fer anglès amb una mestra i l'altre es queda a l'espai amb un petit grup i els explica el conte «Tot el que cal fer per fer una casa en un arbre». Ha escollit aquest conte perquè havien estat construint cabanes a l'última sortida a la natura.</p> <p>- Mentre llegeixen: «Aquesta sembla una mandona!»»Aquesta s'ha fet un embolic»»doncs espera a que ho vegi la mandona». «Aquesta casa és de fusta!, Aquesta de metall». «El Meu</p>
Generar polítiques inclusives			
	3. Escola per a tothom (Admissió; Expectatives; Paritat docents; Grup classe; Pla d'acollida; Agrupaments; Accessibilitat)	<p>Gènere: - Hi ha un grup de quatre nens jugant junts als circuits de boles. Fan molt soroll, donen cops, criden, etc.</p> <p>Raça:</p> <p>Classe: - Al matí abans de començar hi ha un espai d'acollida perquè els infants de les famílies que treballen d'hora puguin portar-los.</p> <p>Capacitats:</p>	
	4. Suport (Suport a l'aprenentatge; Intimidació; Barreres aprenentatge; Expulsió; Absència)	<p>Gènere:</p> <p>Raça: - Quan està a punt de començar a explicar el conte ens mira i diu: «Ui! Clar! l'A... bueno l'A és un temazo!» Li diu: «Vine aquí A que veuràs</p>	

		millor!». Ell s'hi nega i diu que ja veu. Durant el conte es mostra distret. Encara no entén del tot el català.	<p>avi va fer un hivernacle de fusta!». «Mira aquesta està marejada sembla que vomitarà!». A s'apropa a mirar-s'ho. «L'escola podria ser així no?».</p> <p>- En acabar el conte la mestra diu que cada infant ha de pensar un text o un poema explicant el que van fer l'altre dia i que escollin una imatge del llibre que representi el que van fer. Proposa que pensin que tenia d'especial l'arbre que van escollir per fer les cabanes.</p>
		Classe:	
		Capacitats:	
Desenvolupar pràctiques inclusives			
	5. Aprenentatges (Participació; Presència; Avaluació; Creixement; Deures; Adaptacions; Exteriors; Mestra de suport)	Gènere: -	
		Raça:	
		Classe:	
		Capacitats: - Al dibuix col·lectiu que estan dibuixant no hi apareix cap persona amb diversitat funcional ni migrant. Tampoc hi ha gaire gent gran.	
	6. Recursos (Materials; Comunitat com a recurs; Recursos suport; Diferents llengües)	Gènere:	
		Raça:	
		Classe:	
		Capacitats:	

## **Annex 2: Entrevistes**

## **Plantilla Entrevistes**

### - Preguntes inicials de caràcter general:

1. Podries explicar-me que va fer sorgir el projecte del Martinet?
  - a. Quin paper vas desenvolupar en la creació del projecte?
  - b. Com t'imaginaves el projecte? Per imaginar-t'ho el basaves en alguna teoria? Com vas viure la creació del projecte?
2. Per què vas dur a terme el projecte a Ripollet?
  - a. Percentatge d'alumnat de Ripollet i percentatge d'altres pobles.
  - b. Com era el context dels voltants de l'escola llavors? Han canviat amb el temps?

### - Preguntes centrals, complexes i d'opinió:

3. Em podries concretar quin és el nivell socioeconòmic actual de les famílies de l'escola i de la zona on està situada?
  - a. Es té algun tipus d'ajuda especial de l'administració per gestionar les famílies amb nivell socioeconòmic baix? En cas afirmatiu quin, en cas contrari, llavors l'escola com ho gestiona?
  - b. El fet de tenir moltes/poques famílies amb un nivell socioeconòmic baix afecta la pedagogia del centre?
  - c. De quina manera s'impliquen les famílies al centre?
4. I respecte als infants de famílies migrants?
  - a. Quin és el percentatge aproximat d'aquests infants?
  - b. De quina manera es treballa la multiculturalitat al centre? Pla d'acollida?
5. Com descriuries la manera de treballar del Martinet?
  - a. Quin impacte creus que té en els infants aquesta metodologia?
6. Joestic estudiant la menció d'educació inclusiva i m'han explicat que a les escoles hi ha protocols d'actuació contra l'exclusió, a l'escola del Martinet treballau d'alguna manera específica amb els infants amb diversitat funcional?
  - a. Com es treballa amb altres serveis com l'EAP, logopedia, SS..
7. Un altre tema que em crida l'atenció de l'escola és el treball de gènere. Hi ha algun pla per treballar el gènere al Martinet?



8. Abans em parlaves del treball per espais. Aquestes mesures que m'has explicat ara també es veuen reflectides als diferents espais de l'escola?
  - a. Expulsió?
  - b. Absències
  - c. Deures
  - d. Com es formen els grups classe? Canvien?
  - e. Avaluació
  
- Preguntes de cloenda de caràcter general:
  
9. Abans em parlaves dels inicis del projecte, ara, amb el pas del temps i amb la perspectiva actual haguessis canviat alguna cosa?
  - a. Canvis dels últims anys no directivitat-directivitat.
10. Com t'imagines el futur del Martinet?

## **Entrevista 1**

Realitzada a la directora de l'escola el dia 6 de març.

Codi de colors:

- Categories de l'Índex:

Comunitat

Valors

Escola per a tothom

Suports

Aprenentatges

Recursos

- Altres:

Història i referents pedagògics del Martinet

- Per començar si m'expliques com va sorgir el projecte, no se si vas estar des del principi o .. – Jo P1.
- El de l'escola? El Martinet? – Directora
- Sí- Jo
- Sí, Sí, doncs mira, la cosa va ser que ens coneixíem un grup de mestres, (algunes) perquè havíem treballat juntes, altres perquè havíem coincidit en formacions que anàvem a fer i, llavors la Montserrat, la primera directora, quan feia dos anys que havia vingut a treballar aquí a Ripollet, després d'estar molts anys a una escola de Montcada, el Turó, que és on ens vam conèixer un grup, Bueno el grup moto bastant del projecte. Llavors quan estava treballant aquí a una escola de Ripollet, l'inspector va proposar a tots els claustres que calia una escola nova i que si algú s'oferia per portar la direcció que obria aquest plaç perquè la gent s'ho penses. Llavors la Montserrat ens va venir a buscar d'alguna manera i ens va comentar que hi havia aquesta possibilitat i nosaltres sempre parlàvem quan ens trobàvem, sempre dèiem: "home lo xulo seria poder fer una escola juntes i tal" llavors ja vam dir: "vinga doncs sí, ens hi posem". Llavors es van anar movent coses. L'inspector (Hi havia dos propostes de centre) era ella i una altra persona però aquesta persona finalment va dir que no l'interessava i aquí es va començar (el projecte). Tot l'any, abans que hi hagués l'escola, quedàvem tots els dissabtes, o un dissabte al mes. Anàvem conversant i anar apuntant com ens agradaria que fos l'escola que anava a començar. Una altra cosa important és que va començar sent una escola petita i va anar pujant. - Directora
- Una línia ? - Jo
- No, els primers que es van matricular en aquesta escola van ser dos grups de tres anys, quan no existia res d'això, només les reunions, llavors aquests grups es van col·locar, diria com "d'okupes", al Ginesta i al Tatche, llavors ni les mestres érem de l'equip ni res, només la Montserrat era la directora d'aquests dos grups. Llavors aquests dos grups van començar aquí (fent referència a l'edifici) fent p4. Llavors aquell any van matricular-se dos grups de tres anys i es va obrir un grup de 5 anys perquè a nivell de poble sempre s'havia reivindicat que faltava un grup per aquesta edat. Per tant, l'escola va pujar des de dos línies però els més grans que sempre han estat aquí, han estat només d'una línia. - Directora

- I d'això que em comentaves que us havíeu reunit i havíeu estat parlant idees de com us imaginàveu el projecte, alguna línia (pedagògica) concreta ? Com us ho imaginàveu?-jo P2.
- No, érem persones diferents que ja ens coneixíem però sempre hi havia una inquietud pedagògica molt gran de poder oferir als infants i les famílies allò que realment es necessitava, també molt crítiques amb ... No, no veníem d'un fer convencional, veníem d'una escola activa dels anys 80'. En aquest sentit la Montserrat i la Meritxell Bonàs, sempre han sigut i ara continuen molt. La Meritxell, amb una mirada i una clarividència molt gran en poder imaginar coses possibles que fina ara ningú ha fet. D'alguna manera per ajustar-se a la realitat del 2020, i en aquell moment al 2004. L'escola estava al 99% pensada mirant tots a la pissarra. Aquesta inquietud ens havia portat molt a llegir, a fer jornades amb gent, havíem vist molt Reggio Emilia i després amb els Wild va ser al 2000 que van venir per primer cop a Barcelona, vam anar a escoltar-los, que era molt nou per nosaltres, també va ser el moment en que va entrar la pedagogia sistèmica. - Directora
- I a nivell d'espai, aquesta zona és perquè es la que us va cedir l'ajuntament o perquè havíeu decidit establir-vos aquí. – Jo P3.
- A nivell de poble era un barri que no tenia serveis, era una barri que feia temps que existia però que no tenia res, cap servei, ni metge, ni biblioteca, ni escola... Llavors es va fer aquí, tot i que Ripollet creixia cap a l'altre banda, però l'any següent van fer Pinetons. El que era un resposta a una reivindicació històrica d'aquí. - Directora
- Llavors, les condicions del barri eren algunes concretes o eren com la resta de Ripollet? – Jo P4.
- Bueno, el barri de Can Mas té les seves pròpies singularitats, en aquell moment hi havia bastant immigració, després amb la crisi bona part va marxar, hi havia una multiculturalitat gran. Es va donar de seguida un fenomen curiós i és que va cridar aquest projecte a famílies que no eren del barri en més o menys proporció. Ara torna a estar més, els cursos de tres anys i de petits de gent d'aquí perquè sinó no tenen punts. Però en aquell moment, com era una escola que començava i tal, les vacants, sí s'assabentaven, venia gent de fora a buscar un projecte diferent. - Directora
- M'enfocaré cap el que estic estudiant, faré preguntes més concretes. Llavors et volia preguntar a nivell socio-econòmic de les famílies, em comentaves que hi ha bastant multiculturalitat, llavors saber si heu tingut també en compte això i com heu enfocat el fet de tenir aquest perfil d'infants. – Jo P5

- Això es fa difícil, en el sentit que si nosaltres volem donar resposta al que creiem que els nens i nenes necessiten, doncs per exemple és molt important sortir a fora, sortir a la muntanya, fer sortides a la natura això té un cost, que tant de bo estigues assumint igual que ens paguen als profes que també l'administració cobris tot això perquè bé a altres països funciona així. Sempre hem tingut això de no renunciar el que realment ens sembla i alhora buscar mesures compensatòries. Amb això vull dir que a les quotes, a veure, són el més ajustades possibles però ens permeten fer allò que creiem que es interessant de fer, també els material que són els que nosaltres creiem que han de ser, i llavors buscar un sistema compensatori a les famílies que no poden pagar, arribar com a pactes amb ells, si tenen bossa de diners per uns ajuts, es busquen ajuts des de l'AFI i també fora, des de les beques de material. El que sí que no fem mai es que cap nen deixi de venir perquè no pot pagar. És a dir, a alguns se'ls ha d'anar una mica més al darrera però ... - Directora
- I a nivell d'implicació, això a afectat d'alguna manera? (a les famílies)- Jo P6.
- Jo crec que no. El fet que és molt cultural. Si que es veritat que hi ha per exemple amb el tipus de família d'origen africà, solen ser més fàcils de posar-se i dir: "bueno mira esta bé". Els que són més, del Marroc i tal... al principi no era així, però fa uns deu anys o així, són una comunitat molt tancada i com que costava aquí (a l'escola). Ens ha arribat per part de l'AFI que l'Iman, la figura (religiosa)... com que hi havia una discurs de que no estava bé el que aquí fèiem i que havien d'anar cap l'Escursell (una altre escola de Ripollet). Ho hem parlat amb l'ajuntament i tal i és una pena. Però bé en quant a participació de les famílies, sí que és molt cultural però sempre em valorat la participació amb un ventall molt gran, des de poder venir aquí i parlar, altres és (passen) de tant en tant, llavors venen i ajuden amb el que sigui.. - Directora
- I amb els infants amb diversitat funcional, com feu l'acollida? Com treballau amb ells? – Jo P7.
- Bueno coneixes en X (un infant amb diversitat funcional) per exemple no? - Directora
- Sí – Jo
- Abans doncs hem tingut cassos més de trastorns, de conducte i coses d'aquest caire. És molt cadascú és diferent, i amb aquest diferència intentem saber bé que és el que realment necessitem i com fer el que sigui perquè puguin fer tot allò que poden fer i que ells són capaços de fer, amb els mitjans extres que facin falta. El plantejament és aquest però la realitat és que, moltes vegades, falten recursos i has de fer mans i mànigues però és fa tot allò que es pot. Sempre comptant amb que (necessiten). La G (un infant amb cadira de rodes) per exemple està en tot i ella ha de poder viure i estar

amb tot d'alguna manera. La inclusió està molt realment portada a la pràctica tots i hem de ser i posar aquesta mirada que prenem junts i com a grup, tots facilitem o no que aquesta dificultat pugui superar-se d'alguna forma, que dificultats en tenim tots. -

Directora

- Llavors es la visió de com l'equip entén l'educació que afecta més a l'hora d'incloure als infants que no potser un pla més esquematitzat? – Jo P8.

- Sí exacte. - Directora

- Llavors és mirar cas a cas – Jo P9.

- Sí, sí, es mira molt cas a cas i cada família perquè també hi han famílies que els recursos estan en el moment en que estan i llavors jugar amb això i després anar a buscar els recursos que tenim, l'EAP, departament, vetlladors, tot el que sigui, el màxim de gestió per tenint el màxim d'ajuda. - Directora

- Llavors feu reunions amb aquests serveis? Vaig veure que hi havia una noia amb en X, imagino que venen a ajudar a la vetlladora ... – Jo P10.

- Hi ha l'EAP, psicopedagògic i a cada escola pública d'aquí Ripollet la té un dia. Aquí ve els dijous i ella coordina, dintre dels recursos el CREDTDIC, que és un organisme especialitzat en trastorns de conducta, o té contacte i coordina amb la fisio que es la E que ve pel X i la G. Que coordina famílies, mestres, és del departament i coordina els diferents professionals. Cada dijous ella ve, està al matí mirant nanos i fent el seguiment, i al mig dia sempre fem amb la CAD, que és la comissió d'acompanyament, diria que parlem dels cassos, la mestra que té l'infant també està a la reunió, depèn del que es vagi tractant. També es veritat que l'escola arriba fins on arriba i moltes famílies no només amb funció de diversitat funcional, sinó temes emocionals, doncs la teràpia l'han de fer fora de l'escola, o processos de teràpia més seguits, perquè cal ajudar a desencallar alguna cosa. Vull dir que si que hi ha el recolzament psicopedagògic però (serveis) públics hi ha pocs i molts cops han d'anar a trucar la porta d'algun servei privat - Directora

- I teniu algun servei concret d'aquests? - jo P11.

- No, nosaltres tenim varios exemples però també els diem que busquin ells. Ells a vegades busquen alguna cosa diferent i sinó, com que també hi ha més professionals que ja coneixen com treballem, a vegades facilita el dir amb aquesta persona fem la coordinació entre l'escola i terapeuta de cada cas. Entre tots podem ajudar més. -

Directora

- Abans em comentaves que no hi havia un pla concret, s'analitzava a cada cas les necessitats. En el cas dels infants nouvinguts, infants migrants, teniu algun protocol o és cas a cas i neu fent? – Jo P12.
- Es tracta com qualsevol altre cas. Es molt primer des de l'observació, des de l'acompanyament, des de la part més emocional que se sentin acollits. De la part de grup també de quan treballes amb algú, la nova incorporació i des d'aquí vas veient. - Directora
- Llavors, a nivell de gènere, perquè també és un dels temes que treballem, sí hi ha algun protocol o si heu reflexionat sobre el gènere o com treballeu a l'escola (amb això), si hi ha alguna línia concreta. – Jo P13.
- A nivell de gènere sí, vam fer unes formacions. Durant tot el recorregut d'escola hem anat fent molts temes i hem estat fent formacions amb allò que potser ens ha ocupat dos o tres cursos (escolars). Per exemple amb el treball des del cos com llegir els diferents estils de moviments vam fer algú amb profunditat i amb el gènere també ens vam posar fa 5 o 6 anys. Pel tema que començava a sortir de sentir-se nen, sentir-se nena, ser nen, ser nena, com podia anar evolucionant i tota la casuística que podia haver-hi. Ens va ajudar a obrir noves possibilitats, i sí, té a veure amb un eix molt d'escola, la imatge d'infància que tenim. Partim de la imatge de que un infant és capaç i que cal acompanyar(-lo), per tant, ell ja té tota la potencialitat del que pot ser. I en aquest infant és tant el nen com la nena. Per exemple, si que és una imatge que sense adornar-nos, inconscient-ment, la moda o la societat on vivim ens porta a que las nenes portin un tipus de roba des de molt petites i els nens d'un altre. Això ha estat en referències de jocs, amb els estereotips, amb tot això. I ho treballem quan ho veiem amb els grups des de petites, des de molt petits. No se si vas anar a la platja o no però es va fer la reflexió de no anar amb la part de dalt. Un nen i una nena són iguals als vuit anys i quan ho parlem amb les famílies els hi diem: "qui ha de marcar? La moda de fora que ens bombardeja o amb consciència que es té?" - Directora
- Tornant a les línies pedagògiques de l'escola, et volia preguntar, perquè he vist que va haver un canvi pedagògic fa un parell d'anys, i preguntar-te com va sorgir i quin canvi va ocasionar al Martinet i com ha canviat? – Jo P14.
- El canvi no va ser tant un canvi, la filosofia d'escola és la mateixa, l'escola segueix sent la mateixa, la imatge d'infant, la imatge d'escola, el respecte com a eix, es manté. Què ens va portar llavors? Doncs diríem que la societat canvia, les famílies canvien, els nens mostren i expressen coses diferents. Al observar com havíem anat fent créixer una manera de fer i com feia cinc anys o set els nens i nenes estaven amb això a com

estaven fa dos anys. Vam veure que hi havia diferències. Vam veure que hi havia nens i nenes que estaven amb un fer més perifèric, un fer més superficial, amb algú que tenien, tant, tant per triar, que era una mica com un “vermutar”, ara pico d’aquí ara pico d’allà. No era allò de em poso i profunditzo. Llavors ho veiem amb la relació que a vegades era com que, en comptes d’obrir que era la intenció, obrir possibilitats, doncs no, s’anava tancant i sempre era, «no, no, jo vaig amb ella sinó no». «Que vol dir si portes des dels tres anys amb tots aquests altres i no pots anar a fer?». També el paper del mestre havia quedat com desdibuixat, que estaves allà per estar posant les patates. Quan volies fer una intervenció, més des del compromís, dir «tu estàs molt dibuixant dracs i ho fas molt bé però mira anem a veure les tulipes que em portat i les dibuixaràs». La resposta era «No, no, jo segueixo amb lo meu», això a cinc anys. Que no venia d’aquí perquè havíem treballat així abans i no passava. També potser havíem expressat una imatge d’escola que s’havia entès d’una manera que no era la que nosaltres volíem però potser s’havia entès així. El nen aquí va sol i fa per si sol espontàniament i es surt bé de tot. Això no és així. Això ens va portar a una reflexió a xerrades per convèncer i a veure que havíem de fer un canvi. En aquest canvi el que vam dir és: l’obertura a les possibilitats ha de ser igual però nosaltres com a mestres des del nostre compromís també vers els infants els situem en dir: “tu fas això aquest mig matí, altra estona una altra cosa i estaràs amb aquest nen i aquest altre nen amb els que segurament podràs fer”. Molt pensat també, no és un fer i ja està. Depèn del moment en que estan. Per exemple a mitjans amb llegir i escriure, algun estan en un moment que si estan posats i han engegat amb això els hi va molt bé posar-s’hi i estaran més amb allò. Potser combinaràs amb algú que tingui més autonomia i el pugui ajudar o depèn de com vegis el nen doncs dius millor no, algú que estigui com ell perquè així entre els dos aniran avançant. - Directora

- Llavors és definitiva la línia aquesta? – Jo P15.
- No, en el Martinet no pensem que res sigui definitiu. Si que el projecte és el mateix, els eixos els mantenim ara per ara, no se si més endavant canviarà però en tots aquest anys s’ha mantingut i considerem que continua sent vàlid. Però ara hem pensat que lo millor seria situar-los en les diferents propostes però també estem investigant molt en la manera de tirar endavant els projectes, no entesos com a tal sinó els temes de recerca, les recerques. Això ens porta a mirar quina és la millor manera per poder aprofundir en la recerca. Ens plantejem també quines són les preguntes que com a mestres fem als nens en els diferents moment perquè puguin anar més enllà. De fet en el fons l’aprenentatge és el que busquem i aquest també és un eix de l’escola, el que



- hem mirat des de l'inici: **Com aprenen més que com ensenyem**. Ens hem retirat una mica de la didàctica de com l'ensenyem i ens hem fixat en com aprenen i que hem de fer nosaltres perquè aquest aprenentatge tingui sentit. - Directora
- I està funcionant? – Jo p16.
  - De moment la valoració que en fem, ens ha costat trobar ajustar aquestes maneres, perquè **evidentment també hem de tenir situacions en que estiguin amb qui els vingui més a gust, en que la proposta sigui més de jugar per jugar, que també hi és**. El canvi ha estat molt de situar-se i a poder estar. L'altre dia venien dos profes de la uni que sempre han estat pel Martinet i deien “es que només voltant, es veu el canvi molt bestia”. Sembla que nosaltres estem aquí cada dia i no (ho sentim tant). Com més aprofundit amb el que es fa. - Directora
  - De cara el futur t'imagines un Martinet diferent ? – Jo P17.5.
  - Me l'imagino en construcció i evolució. En part diferent i en part igual. La secundaria està sent també un repte important i veure com va creixent i com es va consolidant és molt “xulo”. I amb aquestes edats tant potents que encara no hi són dels 14 i 15, serà bonic. - Directora
  - Vale, doncs fins aquí l'entrevista, moltes gràcies! - Jo
  - Espero que et serveixi i si hi ha alguna cosa que després dius allò que vas dir .. em preguntes. - Directora

Entrevista a la directora	
Transcripció	Comentari
1. Comunitat	
<p>Buscar un <b>sistema compensatori</b> a les famílies que no poden pagar, arribar com a pactes amb ells, si tenen bossa de diners per uns ajuts, es busquen ajuts des de l'AFI i també fora, des de les beques de material</p>	<p>Quan sorgeix un conflicte en que una família no pot pagar l'administració del centre amb col·laboració amb l'administració i L'AFI busquen una solució. ED P5.</p>
<p>Si que es veritat que hi ha per exemple amb el tipus de família d'origen africà, solen ser més fàcils de posar-se i dir: "bueno mira esta bé". Els que són més, del Marroc i tal... al principi no era així, però fa uns deu anys o així, són una comunitat molt tancada i com que costava aquí (a l'escola). Ens ha arribat per part de l'AFI que l'Iman, la figura (religiosa)... com que hi havia una discurs de que no estava bé el que aquí fèiem i que havien d'anar cap l'Escursell (una altre escola de Ripollet). Ho hem parlat amb l'ajuntament i tal i és una pena. Però bé en quant a participació de les famílies, sí que és molt cultural però sempre em valorat la participació amb un ventall molt gran, <b>des de poder venir aquí i parlar, altres és (passen) de tant en tant, llavors venen i ajuden amb el que sigui.</b></p>	<p>La comunitat musulmana del Marroc no se sent representada a l'escola. L'escola ha parlat amb l'ajuntament. El nivell d'exigència cap a les famílies vari depenent de les seves possibilitats. ED P6.</p>
2. Valors	
<p>La inclusió està molt realment portada a la pràctica tots i hem de ser i posar <b>aquesta mirada que prenem junts i com a grup</b>, tots facilitem o no que aquesta dificultat pugui superar-se d'alguna forma, que dificultats en tenim tots. - Directora Llavors es la visió de com l'equip entén l'educació que afecta més a l'hora d'incloure als infants que no potser un pla més esquematitzat? - Jo Sí exacte. - Directora</p>	<p>La directora pensa que com escola es té una mirada inclusiva. També considera que un dels valors de l'escola és el pensar que dificultats en tenim tots i que com a grup i escola s'ha d'ajudar a superar la dificultat. ED P7.</p>
<p>Durant tot el recorregut d'escola hem anat fent molts temes i hem estat fent formacions amb allò que potser ens ha ocupat dos o tres cursos (escolars) [...]amb el gènere també ens i vam posar fa 5 o 6 anys. Pel tema que començava a sortir de sentir-se nen, sentir-se nena, ser nen, ser nena, com</p>	<p>Valor que tots els infants tenen la potencialitat per desenvolupar-se indiferentment de si són nens o nenes. (Expectatives altes). ED P13.</p>

<p>podia anar evolucionant i tota la casuística que podia haver-hi. Ens va ajudar a obrir noves possibilitats, i sí, té a veure amb un eix molt d'escola, la imatge d'infància que tenim. Partim de la imatge de que <b>un infant és capaç i que cal acompanyar(-lo)</b>, per tant, ell ja té tota la potencialitat del que pot ser. I en aquest infant és tant el nen com la nena.</p>	
<p>L'escola segueix sent la mateixa, la imatge d'infant, la imatge d'escola, <b>el respecte com a eix</b>, es manté</p>	<p>Valor del respecte cap a l'infant. ED P14.</p>
<p>De fet en el fons l'aprenentatge és el que busquem i aquest també és un eix de l'escola, el que hem mirat des de l'inici: <b>Com aprenem més que com ensenyem.</b></p>	<p>Valor de conèixer com aprenen els infants en lloc de focalitzar-se en com ensenyar. ED P15.</p>
<p>De moment la valoració que en fem, ens ha costat trobar ajustar aquestes maneres, perquè evidentment també hem de tenir situacions en que estiguin amb qui els vingui més a gust, en que la proposta sigui més de <b>jugar per jugar</b>, que també hi és.</p>	<p>Valor de l'espai de l'infant per a jugar per plaer. ED P16.</p>
<p>3. Escola per a tothom</p>	
<p>Es va donar de seguida un fenomen curiós i és que va cridar aquest projecte a <b>famílies que no eren del barri</b> en més o menys proporció. Ara torna a estar més, els cursos de tres anys i de petits de gent d'aquí perquè sinó no tenen punts. Però en aquell moment, com era una escola que començava i tal, les vacants, si s'assabentaven, venia gent de fora a buscar un projecte diferent.</p>	<p>L'escola, en tenir una pedagogia "alternativa" va cridar l'atenció a famílies de fora del barri amb un nivell socioeconòmic més alt. ED P4.</p>
<p>Llavors es la visió de com l'equip entén l'educació que afecta més a l'hora d'incloure als infants que no potser un pla més esquematitzat? - Jo Sí exacte. – Directora Llavors és <b>mirar cas a cas</b> – Jo Sí, sí, es mira molt cas a cas i cada família</p>	<p>No hi ha un pla d'acollida per a tots els infants, s'estudia cas a cas i es fa un seguiment individualitzat. Ed P8 i P9.</p>
<p>4. Suports</p>	
<p>Abans doncs hem tingut cassos més de trastorns, de conducta i coses d'aquest caire. És molt cadascú és diferent, i amb aquest diferència intentem saber bé <b>que és el que realment necessitem</b> i com fer el que sigui perquè puguin <b>fer tot allò que poden fer</b> i que ells són capaços de fer, amb els <b>mitjans extres que facin falta</b>. El plantejament és aquest però la realitat és que, moltes vegades, falten recursos i has de fer mans i mànigues però és fa tot allò que es pot.</p>	<p>Es té en compte cada cas per separat i se li atribueixen els recursos que necessiti. Tanmateix a vegades no es tenen els medis però des de l'escola intenten donar resposta com adaptant les activitats a uns infant que utilitza cadira de rodes. ED P7.</p>

<p>Sempre comptant amb que (necessiten). La G (un infant amb cadira de rodes) per exemple està en tot i ella ha de poder viure i estar amb tot d'alguna manera.</p>	
<p>Per exemple a mitjans amb llegir i escriure, algun estan en un moment que si estan posats i han engegat amb això els hi va molt bé posar-s'hi i estaran més amb allò. <b>Potser combinaràs amb algú que tingui més autonomia i el pugui ajudar o depèn de com vegis el nen doncs dius millor no, algú que estigui com ell perquè així entre els dos aniran avançant.</b></p>	<p>Fa dos anys van canviar la seva metodologia per adaptar els suports a l'etapa i necessitats de cada infant. Actualment ajusten els grups i la distribució per que tothom pugui aprendre millor. Exemple grups heterogenis. ED P14.</p>
<p>Ens plantegem també quines són les <b>preguntes que com a mestres fem als nens</b> en els diferents moment perquè puguin anar més enllà.</p>	<p>Suports per a tothom. Revisió de les pedagogies per a millorar l'acció educativa. ED P15.</p>
<p>Amb el gènere també ens i vam posar fa 5 o 6 anys. Pel tema que començava a sortir de sentir-se nen, <b>sentir-se nena, ser nen, ser nena</b>, com podia anar evolucionant i tota la casuística que podia haver-hi.</p>	<p>L'equip docent fa formacions que l'ajuden a atendre millor la diversitat de gènere. ED P13.</p>
<p>5. Aprenentatges</p>	
<p>Es tracta com qualsevol altre cas. Es molt primer des de l'observació, des de l'acompanyament, des de la <b>part més emocional</b> que se sentin acollits. De la part <b>de grup també</b> de quan treballes amb algú, la nova incorporació i des d'aquí vas veient.</p>	<p>Es té en compte l'emocionalitat de l'infant a l'hora d'acollir-lo i acompanyar-lo en el seu procés d'aprenentatge també recolzant-se en el grup. ED P12.</p>
<p>Per exemple, si que és una imatge que sense adornar-nos, inconscient-ment, la moda o la societat on vivim ens porta a que las nenes portin un tipus de roba des de molt petites i els nens d'un altre. Això ha estat en referències de jocs, amb els estereotips, amb tot això. I <b>ho treballem</b> quan ho veiem amb els grups des de petites, <b>des de molt petits</b>. No se si vas anar a la platja o no però es va fer la reflexió de no anar amb la part de dalt. Un nen i una nena són iguals als vuit anys i quan ho parlem amb les famílies els hi diem: "qui ha de marcar? La moda de fora que ens bombardeja o amb consciència que es té?"</p>	<p>Es té en compte el gènere a l'hora de realitzar les diferents activitats i es comença a treballar des de petits. Exemple: anar a la platja sense la part de dalt. ED P13.</p>
<p>Vam veure que hi havia nens i nenes que estaven amb un fer més perifèric, un fer més superficial, amb algú que tenien, tant, tant per triar, que era una mica com un "vermutar", ara pico d'aquí ara pico d'allà. No era allò de em poso i profunditzo. Llavors ho veiem amb la relació que a vegades era com que, <b>en comptes d'obrir que era la</b></p>	<p>En el dia a dia hi ha espai de debat per parlar del que es farà. Es fomenta que tothom treballi amb tothom. ED P14.</p>

<p><b>intenció, obrir possibilitats, doncs no, s’anava tancant</b> i sempre era, «no, no, jo vaig amb ella sinó no». «Que vol dir si portes des dels tres anys amb tots aquests altres i no pots anar a fer?».</p>	
<p>6. Recursos</p>	
<p>[...] Això té un cost, que tant de bo estigues assumir igual que ens paguen als profes que també l’administració cobris tot això perquè bé a altres països funciona així. Sempre hem tingut això de no renunciar el que realment ens sembla i alhora buscar mesures compensatòries. Amb això vull dir que a les quotes, a veure, són el més ajustades possibles però ens permeten fer allò que creiem que es interessant de fer, també els material que són els que nosaltres creiem que han de ser, i llavors buscar un sistema compensatori a les famílies que no poden pagar, arribar com a pactes amb ells, si tenen bossa de diners per uns ajuts, es busquen ajuts des de l’AFI i també fora, des de les beques de material. <b>El que sí que no fem mai és que cap nen deixi de venir perquè no pot pagar.</b></p>	<p>Si les famílies no tenen recursos es busca un model compensatori perquè els infants no es quedïn sense realitzar l’activitat. Tanmateix el que no fan mai és que un infant deixi de venir per no poder pagar (Classe). També es té en compte els recursos de la comunitat i del departament per cobrir aquestes necessitats. ED P5.</p>
<p>Sí, sí, es mira molt cas a cas i cada família perquè també hi han famílies que els recursos estan en el moment en que estan i llavors jugar amb això i després anar a buscar <b>els recursos que tenim, l’EAP, departament, vetlladors</b>, tot el que sigui, el màxim de gestió per tenint el màxim d’ajuda.</p>	<p>Quan parlem de pla d’acollida explica que s’analiza cas a cas i es miren els recursos necessaris per a cada infant amb ajuda de l’EAP, el departament i del serveis de vetlladors. ED P9.</p>
<p>Hi ha l’EAP, psicopedagògic i a cada escola pública d’aquí Ripollet la té un dia. Aquí ve els dijous i ella coordina, dintre dels recursos el CREDITIC, que és un organisme especialitzat en trastorns de conducta, o té contacte i coordina amb la fisio que es la E que ve pel X i la G. Que coordina famílies, mestres, és del departament i coordina els diferents professionals. Cada dijous ella ve, està al matí mirant nanos i fent el seguiment, i al mig dia <b>sempre fem amb la CAD, que és la comissió d’acompanyament</b>, diria que parlem dels cassos, la mestra que té l’infant també està a la reunió, depèn del que es vagi tractant. També es veritat que l’escola arriba fins on arriba i moltes famílies no només amb funció de diversitat funcional, sinó temes emocionals, doncs la</p>	<p>Tenen una comissió d’atenció a la diversitat, en que es parlen dels diferents cassos i es coordinen amb L’EAP i els serveis psicopedagògics. S’identifica que hi ha una carència d’alguna serveis públics i que s’ha de recórrer a serveis privats. ED P10.</p>

<p>teràpia l'han de fer fora de l'escola, o processos de teràpia més seguits, perquè cal ajudar a desencallar alguna cosa. Vull dir que si que hi ha el recolzament psicopedagògic però (serveis) públics hi ha pocs i molts cops han d'anar a trucar la porta d'algun servei privat</p>	
<p>No, <b>nosaltres tenim varios exemples però també els diem que busquin ells</b>. Ells a vegades busquen alguna cosa diferent i sinó, com que també hi ha més professionals que ja coneixen com treballem, a vegades facilita el dir amb aquesta persona fem la coordinació entre l'escola i terapeuta de cada cas. Entre tots podem ajudar més.</p>	<p>Explica que intenten que les famílies busquin el servei privat que vulguin però de de l'escola hi ha uns professionals que coneixen i amb els que és més fàcil la coordinació. ED P11.</p>

## Entrevista 2

Realitzada a una mestra de l'escola el dia 6 de març.

Codi de colors:

- Categories de l'Índex:

Comunitat

Valors

Escola per a tothom

Suports

Aprenentatges

Recursos

- Altres:

Història personal i referents pedagògics del Martinet

- Començaré preguntant respecte al projecte i el vincle que has tingut tu amb ell. No sé si vas estar des de l'inici o si has entrat més tard. I com has viscut entrar al Martinet i descobrir-lo. – Jo P1.
- Fa tretze anys, més o menys, sí, al 2006, 2007. Jo vaig venir al Martinet perquè vaig fer un curs de Reggio Emilia i en aquest curs vaig sentir parlar del Martinet. Al final del curs el posaven com a referent en relació a aquest tipus d'escoles i em van dir que estava a prop. Jo vivia a Barcelona, em van dir que estava a prop, que Ripollet era al costat, jo no sabia on era Ripollet, i em vaig apuntar directe. Vaig dir: “doncs l'any que ve intento venir”. Llavors vaig venir molt emocionada però no sabia res, venia d'una escola normal. Havia treballat en una escola d'interina, amb una altra quan vaig fer les opos, però molt tradicionals. [Havia treballat] una mica amb projectes i havia estat a alguna escola concertada super-tradicional. Llavors per una banda va ser : “Què guay!”, molta emoció, però per l'altra com despullada del tot, en el sentit de que no sabia res. Tot era molt nou i no sabia. La sensació era com:estic al lloc que vull estar però n'haig d'aprendre molt. A més, vaig començar a tres anys, va ser dur, tot són finestres i com [que jo] plorava, hi havia moments en que era “Buah! que difícil, no ho faig bé!”. Bueno, una mica de crisi. Però a l'hora deia: “No, no, és el meu lloc”. Jo veia que en els altres llocs no m'havia sentit que era... [el meu lloc]. Veia que la manera de fer era molt afí a mi i...- Mestra
- A la manera d'entendre l'educació?-Jo P2.
- Sí, sí, exacte, però bueno, va ser un aprenentatge, molt de despullar-te, molt de reconèixer coses que has d'aprendre. Amb els anys doncs... tot un viatge, es com anar traient capes de tu. Ha sigut com aprendre un munt de coses sempre. Es una escola que sempre et fa com replantejar lo que fa, sempre estàs en constant aprenentatge, mai pares, mai et sents tranquil i segur, mai estat a la zona de confort, que és lo que també m'agrada. Quan et sents una mica segur hi ha canvis, o els mateixos nens et fan com dir “eh!”, “posat les piles amb això!”. És un treball molt teu envers els nens i com a mestra però també molt personal. Ha sigut un treball molt personal meu.
- I, era molt diferent al projecte quan vas arribar respecte al que tu t'havies imaginat que era?-Jo P3.
- No anava amb expectatives, lo guay era que no anava amb expectatives. No sé, no em va decebre, m'agradava molt. M'agradava molt com era abans i m'agrada molt com és ara. Ha anat canviant molt però penso que l'essència continua sent la mateixa. Però si que ha anat canviant molt, hem anat canviant molt, en moltes coses hem anat fent petits canvis sempre, cada any. - Mestra
- Sí, em comentava la Isabel que constantment...-Jo P4.



- Sí, constantment, per això mai estàs a la zona de confort. Sempre ens estem replantejant. Però ha canviat. Jo quan vaig entrar a tres anys funcionàvem per ambient, els nens triaven un ambient, per exemple l'ambient de l'aigua, l'ambient de la farina, ambient de les construccions, allà estava tot relacionat amb allò. També hi havia petits ambient. Llavors triaven un ambient i hi anaven tota la setmana pels matins, de fet la primera estona del matí. Si triaven aquest ambient anaven cada dia a aquell ambient. Això era super-innovador llavors. Després vam veure que per un nen de tres anys triar una cosa ja per tota la setmana potser no era lo més... No ho acaben d'entendre prou, o són més espontanis i al cap de dos dies ja es cansaven i volien fer una altra cosa. Encara que no era tot el dia, que estaven allà. Ho vam anar ajustant, el que veiem.- Mestra
- Després era més obert? – Jo P5.
- Després vam anar obrint, obrint, obrint. Cada cop més. Perquè fins hi tot a petits fèiem tallers. Tallers més guiats. Tallers en que fèiem algo com comunitari. Hi havia un taller que era de fer menjadores d'ocells, un altre taller era de ceràmica, sempre fèiem molta experimentació però acabem construint algo per la comunitat. Que era molt xulo però eren petits. Bueno teníem nens de tres, quatre i cinc anys barrejats. Després vam passar a laboratoris, això a petits, aquí a mitjans, també hem fet un munt de canvis. Des d'estar als espais més separats per llenguatges, a barrejar-ho, a funcionar per zones d'edat. Bueno abans el pati era estona de pati. Ara ja fa molts anys que està inclòs, però també va ser un canvi, com un espai més d'aprenentatge i de joc. – Mestra
- I respecte als infants, has vist canvis del tipus d'infant que arriba a l'escola? - Jo P6.
- Sí, en aquests tretze anys molt. M'imagino que canvi social també. És a dir, canvi en el tipus de famílies que han anat venint, que han anat canviant molt, perquè al principi eren famílies molt de Ripollet però que no entenien gens l'escola ni la volien. Després, una altra època van anar venint gairebé tothom de fora, que triava el projecte. Ara ja fa uns anys que ha tornat a venir gent de Ripollet però triant el projecte. Ha anat canviant el tipus de famílies i l'objectiu de les famílies també, el que volien, però també socialment. Abans recordo molt conflicte per exemple amb el tema de que es mullessin, de que anessin de passejades, era com algo ... No li trobaven el sentit. Ens havíem d'explicar molt, perquè era important. Això ja no passa. Hi ha un altre tipus de problemes. – Mestra
- Vale, i ara més vinculat amb la meva investigació, a nivell socio-econòmic o de migracions, no sé si has vist algun canvi... – Jo P7.
- Hi havia abans més immigració, abans potser tenies dos, tres, quatre nens d'altres països i ara molt poca. Potser algú però que ja viuen aquí o algun per comunitat però pocs respecte abans. - Mestra

- I, a nivell econòmic? La Isabel, m'ha dit que hi havia un model en que s'intentava que la gent pugui participar a les activitats. Et trobes molts cassos d'infants mb dificultats econòmiques? Ha canviat al llarg del temps? – Jo p8.
- Abans potser algun més, puntualment algun però potser abans més. – Mestra
- A nivell de diversitat funcional, perquè la meva menció és d'educació inclusiva, he conegut al X, a part, comentar-te si tu havies viscut, durant aquest temps que has estat aquí, algun [cas]. - Jo
- Perquè diversitat funcional exactament...- Mestra
- Antigues necessitats educatives especials, infants amb algun diagnòstic o que tenen...- Jo
- Algun pla individualitzat?- Mestra
- Sí. Com ho has viscut això i si has tingut més cassos abans, ara... Com es viu això al Martinet? – Jo P9.
- Clar, és que depèn del grup. Però jo trobo que potser cada cop més casos. No sé si amb necessitats educatives però crec que cada cop hi ha més nens o famílies que fan teràpia fora, no sé si és algo social, com que hi ha certa fragilitat en els pares o què. Trobo que ara hi ha bastant percentatge de nens a cada grup que estan fent teràpia.- Mestra.
- A nivell conductual?- Jo P9.
- A nivell conductual o temes familiars, emocionals- Mestra
- Abans no es veia tant?- Jo P10.
- Abans no, no, no tant.- Mestra
- Potser aquests nens amb necessitats educatives eren els que sí que necessitaven una cosa extra però ara hi ha famílies. De nens, que aparentment no hi ha res, o que no hi ha res genètic, però que hi ha temes importants. Et pares a mirar i són bastants. – Mestra
- I això com ho treballem com escola? Més enllà de la part psicopedagògica fora o l'EAP ... (què feu?)- Jo P11.
- L'EAP? Bé molt poc. Realment bé a apagar focs. Els cassos més urgents de nens més grans o nens amb molta urgència. Realment ni el veus. Bueno, sí que és, per comentar si hi ha algú que té dictamen o necessita vetllador o alguna cosa així. Però a nivell d'escola el que fem, bueno des del nostre punt de vista el que veiem és comunicar-ho amb la família. Molt parlar amb les famílies, a vegades, a les reunions, si hi ha algun tema més generalitzat també parlar-ne. Si hi ha alguna cosa del grup que hi ha moltes dificultats d'algo en concret amb bastants nens, doncs també treballar-ho a nivell de grup. Recomanar a les famílies a vegades algun tipus de teràpia o d'acompanyament. Des d'aquí tenir en compte al nen, des de tot això. No demanar-li el mateix a aquest nen que a un altre. Fer un treball més específic. De fet aquí és amb cadascú d'ells que fas un treball molt personal. Perquè un necessita unes coses l'altre altres...– Mestra

- Conèixer-los molt i anar enfocant molt el que necessiten i en cada moment on estan i que necessiten ? – Jo P12.
- Sí. Parlar molt amb el grup del que ens costa que no ens costa. També fer fora molt. Anar parlant amb ells.- Mestra
- Jo el que he vist és que us poseu en cercle tots i mira està passant això i com ho gestionem com a grup.- Jo P13.
- Sí, com ens ajudem, mirat no des del judici, sinó en com entre tots podem ajudar a aquest nen o aquesta situació que ens afecta tots. Després també en equip ens comentem aquest cassos. Jo em puc sentir queestic només jo i hi ha cassos que potser no se com afrontar, no em queden recursos. Llavors amb l'equip també ens ajudem diem “Ostres, no se que fer amb aquest cas.”- Mestra
- I a nivell d'infants nou vingut, algun cop t'has trobat a l'aula algun infant que no parles l'idioma? Com ho has treballat? Com ho heu fet per incloure a l'infant?- Jo P14.
- Ara fa molt temps. El que recordo era del primer any que era aquí. Recordo que va ser posar-se molt a la seva situació. Fer veure als nens com deu viure aquest infant “aterrissar” en un lloc tant nou. D'alguna manera, o mitjançant un conte o preguntant-li “Que us passaria a vosaltres si ara aterressiu en un país...”. No sé, posar molt en situació, parlar-ho molt per poder empatitzar amb ell. Com acompanyar-lo molt a ell. Evidentment no demanar-li ni molt menys el mateix que els altres. Al principi sobretot que se senti ven acollit, que se senti bé, situat, perquè segurament, depèn dels cassos, a vegades deixen la mare a un altre país. Viuen situacions super-dures. Primer de tot que estigui bé aquest nen. Perquè si no esta bé... Des del benestar es pot aprendre, això ho creiem molt, primer de tot que estigui bé i ubicat. – Mestra
- Un altra dels temes que treballa jo amb la inclusió és el tema del gènere. M'ha explicat l'Isabel que fa cinc anys va estar treballant amb aquest tema. Era per saber com ho transmetien això els mestres i el fer de cada dia. Si tu treballes d'alguna manera concreta, si ho veus, etc.- Jo P15.
- A vegades el grup mateix t'ho reflecteix molt, com està. Com estem socialment i a vegades depèn del grup això es manifesta més. Per exemple, amb aquest grup ara amb que estem, hi havia molta separació de gèneres, hi havia maneres de fer molt marcades, de nens i de nenes. Llavors es un tema que a les reunions des de petits n'han parlat moltíssim, amb les famílies, en petits grups, hem fet reunions de dinàmiques i parlant-ho. Fer reflexió amb els pares i s'ha treballat com molt. Després, ara que els organitzem, perquè puguin treballar uns o altres, també tenir-ho en compte, les combinacions que fem que puguin estar tant amb nens com a nenes. Abans, que triaven molt més ells, ells això no ho tenien en compte, ells anaven amb el més amic. Acostumar-se a treballar amb uns i amb altres, amb nens i amb nenes, també ens ha

ajudat a obrir. Després algun conte també de nens i nenes, també ha anat en algun moment molt bé. També les entrevistes individuals. Si hi ha algun cas així molt marcat, que ves algú molt tancat amb el tema o, no sé, fins i tot parlar-ho amb la família. Hi havia moltes nenes al grup amb una tendència com d'agradar, voler agradar. Una mica a vegades culturalment les dones tenen aquesta funció i aquí a petit format però ho veiem. I això ho hem anat parlant molt amb les famílies. Tant a reunions com a cada una de les famílies que lis passava més. Quins extraescolars feien, si els anava bé, si no, veiem també que feien algun extraescolar alguns molt estereotipat. Bueno, hi ha famílies més obertes que accepten més canviar o ganes de canviar, i altres que els hi costa més. S'ha anat com fent. Després oportunitats com quan anem a la platja amb les passejades. Últimament veiem molt que nenes de 6 anys amb parts de dalt. Tot això ho vam estar parlant amb els nens del grup, dir: "Venim a jugar i a investigar, tots anem amb banyador, amb calceta, no necessitem tapar els pits, podem ensenyar el cos com vulguem". Oportunitats d'aquestes que et fan també parlar-ho en grup. - Mestra

- Ara em comentaves que fa dos anys va haver un canvi, la línia pedagògica abans era més oberta... Com has vist aquest canvi, com l'has vist tu? I com ha estat el procés per fer el canvi.- Jo P16.
- Sí, jo al principi com tot canvi, amb certa inseguretat, encara que era conscient que s'havia de fer un canvi, doncs tens una manera de funcionar de fa un temps i sempre fa certa por. Però ara que ja portem un any i mig amb això, n'hem parlat moltíssim nosaltres, hem llegit, han vingut alguns experts a qui hem consultat, perquè l'any passat va ser un any amb molta remoguda amb això. Vam necessitar trobant-se molt l'equip, parlar-ne molt, expressar-nos dubtes. Estàvem una mica remoguts. Després d'un any i mig, veiem que ha anat super-bé. Tot més posats la mirada en l'aprenentatge. S'ha serenat molt l'ambient de l'escola en general. M'ha semblat super-encertat. Potser haver-ho fet molts anys abans no hagués anat bé. No era el que necessitàvem, però ara, pel moment social que estem, per tal i com estàvem a l'escola o el que fos, a aclarir moltíssim. Però és això, com tots els canvis, el primer any anem una mica així, estem tots remoguts i aquest any ha sigut més com d'assentar-ho. Jo ara estic molt més tranquil·la. Dintre de la tranquil·litat també ho pots portar més amb flexibilitat. Vas trobant la manera. – Mestra
- Llavors, la metodologia que seguïu ara té una línia pedagògica?- Jo P17.
- No, no fem cap metodologia, no, el canvi que hem fet ara és que els temps dels nens els organitzem nosaltres. Veiem que ells sols la forma d'organitzar, a uns els creava estrès. Pensar i decidir tantes coses cada dia. Alguns el que decidien potser no els anava bé i també som responsables nosaltres. Veiem també molt moviment de "picotejar", anar espai per espai sense aprofundir en res. També ho relacionàvem molt amb la societat,

que avui en dia és molt informacions mil i vas passant, amb el mòbil mateix, però costa aprofundir. Hi ha tant per triar que una cosa concreta costa. Veiem com aquesta necessitat d'ajudar-los a centrar-se. Veiem que hi ha aprenentatges que necessiten pràctica, pràctica, pràctica. Veiem aquesta necessitat molt gran ara per ara. Que no la veiem fa uns anys però ara la veiem molt. No veiem aquest moviment tant accelerat, tant neguitós, no sé perquè. També ho relacionem molt socialment. També a nivell d'escola hem anat creixent i s'han generat més espais, llavors hi havia tants espais que va ser com anem-ho a acotar. Perquè que puguin triar de tanta cosa era massa. La forma d'acotar-ho va ser per zones d'edat. Així tampoc cremen etapes. De vegades hi havia nens que pel seu estil de fer als 6 anys ja ho recorrien tot, això no vol dir que ho sabessin tot però ja ho havien cremat tot. Mestra

- D'acord. Coses concretes que m'han sorgit durant les observacions i si et sembla així aprofito. Tema absències, hi ha algun registre?- Jo P18.
- Sí, tenim la típica llista però no la tenim amb ells, jo a la sala de mestres ho registro, que igualment, jo tinc un llibreta on poso: avui aquest nen farà aquesta investigació dels ocells, aquest altre estarà al jardí. Allà també poso qui no ha vingut i ja em queda marcat cada dia qui ve i qui no. Però alhora tenim les típiques graelles aquelles amb creus i ho marquem nosaltres sí. – Mestra
- Tema deures? No hi ha deures? – Jo P19.
- No, no en fem, no. Deures als pares els hi fem (bromeja). No, a vegades a les entrevistes de dir doncs fem alguns acords després de l'entrevista: “escolta ens hem de posar en això i això”. Intentem concretar perquè estem en un moment com que hi ha molta dispersió i de tornar una mica l'atenció.- Mestra
- Com amb els infants...- Jo P20.
- Sí, jo crec que va una mica relacionat. Els infants estan en aquest món així en aquest moment així, també de tants inputs i de mòbils i ells van ala darrere clar. – Mestra
- Vale, respecte als grups classe, canvieu al grup o el manteniu? – Jo P21.
- S'intenta mantenir el grup, si es pot i va bé, durant la comunitat, si poden tenir la mateixa mestra doncs s'intenta. Però moltes vegades perquè per organització per baixes, altes, maternitats o perquè ve molta gent nova a una comunitat doncs s'ha d'acompanyar a la gent i a vegades no pot ser. De totes maneres s'intenta mantenir més d'un any. Perquè és més fàcil el treball quan ja els coneixes, és com continuar un treball fet, ja amb el vincle. – Mestra
- De coses concretes, ja per últim, l'avaluació com funciona? – Jo P22.
- Clar, jo crec que al ser aquest tipus d'escola que tu no estàs fent classe magistral, que estàs com ocupada tota l'estona parlant doncs et permet observar molt i acompanyar en petits grups. Un tracta molt a prop. Això cadascú s'ho gestiona a la seva manera però

tenim una llibreta on anem fent observacions i intentem saber de cada nen o ho hem de saber, en quin punt està en cada aprenentatge. Sobretot si va evolucionant. El que ens interessa és que vagin evolucionant. No que estiguin tots al mateix punt i que als sis anys tots estiguin igual ni al set, però si que hi hagi un progrés i que quan acabin la comunitat de mitjans si que hi hagi unes coses que sàpiguen fer, unes competències que les tinguin. Llavors a vegades amb petit grup ja t'hi vas fixant si hi ha alguna cosa, vas observant. Quan fan un conte et vas fixant en els dibuixos, en com escriuen, estàs molt a prop i és anar-s'ho apuntant. Jo per exemple tinc un document que poso: d'escriure, de dibuixar... També tenen unes llibretes que poden anar revisant, mira això que ha fet i ho vaig anotant. A vegades em poso a llegir amb ells, veig què. Amb les mestres també vam fer una progressió, una concreció de veure, quan llegeixen per on passen: quan comencen desxifrant cada lletra, quan diuen cada fonema però encara no entenen res, quan ja ajunten les lletres... Aquesta progressió ens ajuda a observar. Vam analitzar diferents nens i vam fer un buidat de quins passos feien en el escriure o quins passos feien en la numeració matemàtica, ho vam fer d'algunes cosses però es podria aplicar a tot. – Mestra

- Llavors, dos cops al curs s'entrega l'informe? – Jo P23.
- Entreguem dos informes escrits i un que ens entregar el departament, que la majoria de pares no agafen, no venen a buscar, que ens fan posar nota. Els altres dos són escrits et poses tant amb lo relaciona com en l'aprenentatge, sobretot en un intentem concretar més en quin punt està la cosa, però tenim molt en compte el procés. Si un nen estava amb una cosa molt verda i ha fet un procés doncs això és el que ens interessa. Ara quan està encallat, quan veus que això dura un temps doncs llavors és quan ho posem [a l'informe]. – Mestra
- Per acabar, com t'imagines el futur del Martinet?- Jo P24.
- Me l'imagino molt gran. Me l'imagino amb l'institut ja ple, penso “seran molts nens” bé, nois i noies, i moltes mestres. Serà “potentillo”. No sé, me l'imagino com sempre, vull dir amb l'alegria de sempre, amb la intensitat de sempre, els canvis de sempre però més gran. Llavors són les incògnites, a veure com va, tanta gent, tanta gestió.- Mestra
- També fem reunions amb els mestres de l'institut? – Jo P25.
- Sí, també en fem, també ens trobem. Clar, ara encara ens trobem, encara dinem juntes però arribarà un moment que no hi cabrem totes. Ojalá que puguem mantenir.- Mestra
- Vale, doncs moltes gràcies!- Jo
- De res, espero que t'hagi servit!- Mestra

Entrevistes	
Transcripció	Comentari
1. Comunitat	
Tallers en que fèiem algo com comunitari. Hi havia un taller que era de fer menjadores d'ocells, un altre taller era de ceràmica, sempre fèiem molta experimentació però <b>acabem construïnt algo per la comunitat.</b>	La mestra explica que al principi del projecte en el moment de fer tallers creaven quelcom de comunitari que servis per altres infants. (Valors comunitaris). EM P5.
M'imagino que canvi social també. És a dir, canvi en el tipus de famílies que han anat venint, que han anat canviant molt, perquè al principi eren <b>famílies molt de Ripollet però que no entenien gens l'escola ni la volien. Després</b> , una altra època van anar venint <b>gairebé tothom de fora</b> , que triava el projecte. Ara ja fa uns anys que ha <b>tornat a venir gent de Ripollet però triant el projecte</b> . Ha anat canviant el tipus de famílies i l'objectiu de les famílies també, el que volien, però també socialment. Abans recordo molt conflicte per exemple amb el tema de que es mullessin, de que anessin de passejades, era com algo ... No li trobaven el sentit. Ens havíem d'explicar molt, perquè era important. Això ja no passa. Hi ha un altre tipus de problemes	Al principi del projecte les famílies no entenien el projecte i no el volien. Després van venir famílies d'altres parts de Catalunya i a l'última època persones del poble però interessades en el projecte. EM P6.
Llavors es un tema que a les reunions des de petits <b>n'han parlat moltíssim, amb les famílies, en petits grups, hem fet reunions de dinàmiques</b> i parlant-ho. Fer reflexió amb els pares i s'ha treballat com molt	S'han fet i es segueixen fent reunions amb les famílies per explicar la visió de l'escola respecte a alguns temes i parlar-ne de manera comunitària. EM P15.
<b>N'hem parlat moltíssim nosaltres</b> , hem llegit, han vingut alguns experts a qui hem consultat, perquè l'any passat va ser un any amb molta remoguda amb això. Vam necessitar trobant-se molt l'equip, parlar-ne molt, expressar-nos dubtes. Estàvem una mica remoguts.	Els docents tenen espai per comunicar els seus malestars i recursos per treballar-los. EM P16.
Doncs fem alguns <b>acords</b> després de	Les famílies i les docents arriben a acords

l'entrevista: “escolta ens hem de posar en això i això”.	comuns per treballar amb els infants. EM P19.
S'intenta <b>mantenir el grup</b> , si es pot i va bé, durant la comunitat, si poden tenir la mateixa mestra doncs s'intenta. Però moltes vegades perquè per organització per baixes, altes, maternitats o perquè ve molta gent nova a una comunitat doncs s'ha d'acompanyar a la gent i a vegades no pot ser. De totes maneres s'intenta mantenir més d'un any. Perquè és més fàcil el treball quan ja els coneixes, és com continuar un treball fet, ja amb el vincle.	S'intenta mantenir el grup classe durant tres anys per mantenir els vincles infant-infant, mestra-infants, mestra-família. EM P21.
2. Valors	
Es una escola que sempre et fa com replantejar lo que fa, sempre estàs en constant aprenentatge, mai pares, mai et sents tranquil i segur, mai estat a la zona de confort, que és lo que també m'agrada. Quan et sents una mica segur hi ha canvis, o <b>els mateixos nens et fan com dir “eh!”</b> , <b>“posat les piles amb això!”</b> . És un treball molt teu envers els nens i com a mestra però també molt personal. Ha sigut un treball molt personal meu.	L'escola té el valor d'anar reinventar-se conforme en relació a les necessitats dels infants. Es tenen en compte les opinions dels infants. EM P2.
Jo el que he vist és que us poseu en cercle tots i mira està passant això i com ho gestionem com a grup.- Jo  Sí, com ens ajudem, <b>mirat no des del judici, sinó en com entre tots podem ajudar</b> a aquest nen o aquesta situació que ens afecta tots. - Mestre	Valor de solucionar els conflictes com a grup. EM P13.
Recordo que va ser <b>posar-se molt a la seva situació</b> . Fer veure als nens com deu viure aquest infant “aterrissat” en un lloc tant nou.	Quan parlem de la inclusió de infants nou vinguts explica que treballa el valor de l'empatia amb el grup. EM P14.
Des del benestar es pot aprendre, això ho creiem molt, primer de tot que estigui <b>bé i ubicat</b> .	Valor de que l'infant ha d'estar bé per aprendre. EM P14.
Hi havia moltes nenes al grup amb una tendència com d'agradar, voler agradar. Una	Valors de gènere que es treballen de manera col·lectiva amb les famílies. Extraescolars relacionades amb els estereotips de gènere.



<p>mica a vegades culturalment les dones tenen aquesta funció i aquí a petit format però ho veiem. I això ho hem anat parlant molt amb les famílies. Tant a reunions com a cada una de les famílies que lis passava més. Quins extraescolars feien, si els anava bé, si no, veiem també que feien algun <b>extraescolar alguns molt estereotipat.</b></p>	<p>EM P15.</p>
<p>No era el que necessitàvem, però ara, pel moment social que estem, per tal i com estàvem a l'escola o el que fos, ha aclarit moltíssim.</p>	<p>Quan parlem de la història de l'escola. Explica que aquesta s'adapta a les necessitats dels infants. EM P16.</p>
<p>Entreguem dos informes escrits i un que ens entregar el departament, que <b>la majoria de pares no agafen</b>, no venen a buscar, que ens fan posar nota.</p>	<p>Els mestres i les famílies entenen de mateixa manera l'aprenentatge, ja que tot i que l'escola no vol fer l'informe amb nota l'ha de fet per l'administració, les famílies en resposta no el recullen. EM P17.</p>
<p>3. Escola per a tothom</p>	
<p>Hi havia abans més immigració, abans potser tenies dos, tres, quatre nens d'altres països i ara molt poca. Potser algú però que ja viuen aquí o algun per comunitat però <b>pocs respecte abans.</b></p>	<p>Cada cop hi ha menys infants migrants. EM P7.</p>
<p>Abans potser algun més, puntualment algun però potser <b>abans més.</b></p>	<p>Abans hi havia més infants amb dificultats socioeconòmiques. EM P8.</p>
<p>Des del <b>benestar</b> es pot aprendre, això ho creiem molt, primer de tot que estigui bé i ubicat.</p>	<p>Quan parlem d'incloure als infants nou vinguts explica que s'ha de treballar cas a cas i que lo més important és que estigui bé i ubicat per poder aprendre. EM P14.</p>
<p>Veiem que ells sols la forma d'organitzar, <b>a uns els creava estrès.</b> Pensar i decidir tantes coses cada dia. Alguns el que decidien potser no els anava bé i també som <b>responsables nosaltres.</b></p>	<p>En el moment de modificar l'escola a la nova metodologia es fonamenta en que aquesta no era inclusiva i hi havia infants que ho passaven malament. Assumeixen la responsabilitat dels malestars dels infants. EM P17.</p>
<p>4. Suports</p>	
<p>Clar, és que depèn del grup. Però jo trobo</p>	<p>Cada cop hi ha més infants amb necessitat de</p>

que potser cada cop més casos. No sé si amb necessitats educatives però crec que cada cop hi ha més nens o famílies que fan <b>teràpia fora</b> , no sé si és algo social, com que hi ha certa fragilitat en els pares o què. Trobo que ara hi ha bastant percentatge de nens a cada grup que estan fent teràpia.	suport terapèutic però l'escola no pot donar resposta i l'han de buscar fora de l'escola. EM P9.
Però a nivell d'escola el que fem, bueno des del nostre punt de vista el que veiem és comunicar-ho amb la família. Molt parlar amb les famílies, a vegades, a les reunions, si hi ha algun tema més generalitzat també <b>parlar-ne</b> .	L'escola dona suport a les famílies a través de les reunions, ja sigui individuals o col·lectives. EM P11.
<b>Recomanar</b> a les famílies a vegades algun tipus de <b>teràpia</b> o d'acompanyament	Quan no es pot acompanyar a les famílies se'ls proposa que facin teràpia. EM P12.
També ho relacionàvem molt amb la societat, que avui en dia és molt informacions mil i vas passant, amb el mòbil mateix, però costa aprofundir. Hi ha tant per triar que una cosa concreta costa. Veiem com aquesta necessitat <b>d'ajudar-los a centrar-se</b> . Veiem que hi ha aprenentatges que necessiten pràctica, pràctica, pràctica. Veiem aquesta necessitat molt gran ara per ara	Suport per a tothom, tenen en compte el context per adaptar les pràctiques pedagògiques a les necessitats de tots els infants. Ajudar als infants a centrar-se com a responsabilitat de l'escola. EM P17.
Allà també poso qui no ha vingut i ja em queda marcat cada dia qui ve i qui no. Però alhora tenim les típiques <b>graelles</b> aquelles amb creus i ho marquem nosaltres sí.	Es té en compte les absències dels infants, queden registrades i se saben els motius d'aquestes. EM P18.
<b>5. Aprenentatges</b>	
[...]Els nens triaven un ambient, per exemple l'ambient de l'aigua, l'ambient de la farina, ambient de les construccions, allà estava tot relacionat amb allò. També hi havia petits ambient. Llavors triaven un ambient i hi anaven tota la setmana pels matins, de fet la primera estona del matí. Si triaven aquest ambient anaven cada dia a aquell ambient. Això era super-innovador llavors. Després vam veure que per un nen de tres anys triar una cosa ja per tota la setmana potser no era lo més... No ho acaben d'entendre prou, o són més espontanis i al <b>cap de dos dies ja es cansaven i volien fer una altra cosa</b> . Encara que no era tot el dia, que estaven allà. Ho vam anar ajustant.	Els infants treballaven per ambients, podien escollir l'ambient que volien. En veure que no funcionava van decidir canviar-ho. EM P4.
Que era molt <i>xulo</i> però eren petits. Bueno teníem <b>nens de tres, quatre i cinc anys</b>	Al principi tenien edats barrejades. Revisió constant pedagògic. Inclusió del patí com

<p><b>barrejats.</b> Després vam passar a laboratoris, això a petits, aquí a mitjans, també hem fet un munt de canvis. Des d'estar als espais més separats per llenguatges, a barrejar-ho, a funcionar per zones d'edat. Bueno abans el pati era estona de pati. Ara ja fa molts anys que està inclòs, però també va ser un canvi, com un <b>espai més d'aprenentatge i de joc.</b></p>	<p>espai d'aprenentatge. EM P5.</p>
<p>Si hi ha alguna cosa del grup que hi ha moltes dificultats d'algo en concret amb bastants nens, doncs també <b>treballar-ho a nivell de grup.</b></p>	<p>Les dificultats com a quelcom de grup i es treballa de manera grupal. EM P11.</p>
<p>Des d'aquí tenir en compte al nen, des de tot això. No demanar-li el mateix a aquest nen que a un altre. Fer un treball més específic. <b>De fet aquí és amb cadascú d'ells que fas un treball molt personal.</b> Perquè un necessita unes coses l'altre altres...</p>	<p>Exigències diferents per a diferents infants. Cada infant té un treball específic i unes necessitats concretes. EM P11.</p>
<p>D'alguna manera, o mitjançant un conte o preguntant-li "Que us passaria a vosaltres si ara aterréssiu en un país...". No sé, posar molt en situació, parlar-ho molt per poder <b>empatitzar</b> amb ell. Com acompanyar-lo molt a ell. Evidentment <b>no demanar-li ni molt menys el mateix que els altres.</b> Al principi sobretot que se senti ven acollit, que se <b>senti bé, situat.</b></p>	<p>Es treballa el valor de la inclusió en els contes que s'expliquen a l'espai i a través de parlar-ne en grup. Valor de l'empatia. Exigències adaptades a l'infant. Benestar de l'infant. EM P14.</p>
<p>Els organitzem, perquè puguin treballar uns o altres, també tenir-ho en compte, les <b>combinacions que fem que puguin estar tant amb nens com a nenes.</b> Abans, que triaven molt més ells, ells això no ho tenien en compte, ells anaven amb el més amic. Acostumar-se a treballar amb uns i amb altres, amb nens i amb nenes, també ens ha ajudat a obrir. Després algun conte també de nens i nenes, també ha anat en algun moment molt bé. També les entrevistes individuals</p>	<p>La metodologia actual de l'escola contempla l'organització dels infants de manera que sigui heterogeni entre nens i nenes. EM P15.</p>
<p>Últimament veiem molt que nenes de 6 anys amb parts de dalt. Tot això ho vam estar <b>parlant amb els nens del grup</b>, dir: "Venim a jugar i a investigar, tots anem amb banyador, amb calceta, no necessitem tancar els pits, podem ensenyar el cos com vulguem". Oportunitats d'aquestes que et fan també parlar-ho en grup.</p>	<p>Els valors de l'escola es treballen a partir de la conversa en grup i les pràctiques pedagògiques com l'exemple del banyador. EM P15.</p>
<p>També a nivell d'escola hem anat creixent i</p>	<p>S'ha adaptat la metodologia a les necessitats</p>

<p>s'han generat més espais, llavors hi havia tants espais que va ser com anem-ho a acotar. Perquè que puguin <b>triar de tanta cosa era massa</b>. La forma d'acotar-ho va ser per zones d'edat. Així tampoc cremen etapes. De vegades hi havia nens que pel seu estil de fer als 6 anys ja ho recorrien tot, això no vol dir que ho sabessin tot però ja ho havien cremat tot.</p>	<p>dels infants. EM P17.</p>
<p>No, no en fem, no. <b>Deures als pares</b> els hi fem</p>	<p>Els infants no fan deures. Els deures són amb les famílies i són compromisos que s'han acordat mútuament. EM P19.</p>
<p>Clar, jo crec que al ser aquest tipus d'escola que tu no estàs fent classe magistral, que estàs com ocupada tota l'estona parlant doncs et permet observar molt i acompanyar en <b>petits grups</b>. Un tracta molt a prop. Això cadascú s'ho gestiona a la seva manera però tenim una llibreta on anem fent observacions i intentem <b>saber de cada nen o ho hem de saber, en quin punt està en cada aprenentatge</b>. Sobretot si va evolucionant. El que ens interessa és que vagin evolucionant. <b>No que estiguin tots al mateix punt</b> i que als sis anys tots estiguin igual ni al set, però si que hi hagi un progrés i que quan acabin la comunitat de mitjans si que hi hagi unes coses que sàpiguen fer, unes competències que les tinguin.[...] Jo per exemple tinc un document que poso: d'escriure, de dibuixar... També tenen unes llibretes que poden anar revisant, mira això que ha fet i ho vaig anotant. A vegades em poso a llegir amb ells, veig què.</p>	<p>Es contempla l'aprenentatge com quelcom personalitzat. Seguiment de cada infant i adaptar l'aprenentatge a les seves necessitats. També la metodologia de l'escola permet acompanyar als infants més particularment. No s'espera els mateixos resultats per a tots els infants. EM P22.</p>
<p>Els altres dos són escrits et poses tant amb lo relaciona com en l'aprenentatge, sobretot en un intentem concretar més en quin punt està la cosa, però tenim molt en compte el procés. <b>Si un nen estava amb una cosa molt verda i ha fet un procés doncs això és el que ens interessa</b>. Ara quan està encallat, quan veus que això dura un temps doncs llavors és quan ho posem [a l'informe].</p>	<p>L'avaluació serveix per a valorar si un infant ha après en relació als seus coneixements previs i no sobre la mitjana de coneixements del grup. EM P23.</p>
<p>6. Recursos</p>	
<p>L'EAP? Bé molt poc. Realment bé a apagar focs. Els cassos més urgents de nens més grans o nens amb molta urgència. Realment ni el veus. Bueno, sí que és, <b>per comentar si</b></p>	<p>Recursos innecessaris per part de l'administració. L'EAP ve a "apagar focs". EM P11.</p>

<p><b>hi ha algú que té dictamen o necessita vetllador o alguna cosa així.</b></p>	
<p>Després també <b>en equip ens comentem aquest cassos</b>. Jo em puc sentir que estic només jo i hi ha cassos que potser no se com afrontar, no em queden recursos. Llavors amb l'equip també ens ajudem diem "Ostres, no se que fer amb aquest cas."</p>	<p>Les mestres contempen l'equip com a recurs. EM P13.</p>
<p>A vegades <b>el grup mateix t'ho reflecteix molt</b>, com està. Com estem socialment i a vegades depèn del grup això es manifesta més.</p>	<p>Es contempla el grup d'infants es té en compte per modificar la pedagogia de l'escola. EM P15.</p>
<p>Amb <b>les mestres també vam fer una progressió</b>, una concreció de veure, quan llegeixen per on passen: quan comencen desxifrant cada lletra, quan diuen cada fonema però encara no entenen res, quan ja ajunten les lletres... <b>Aquesta progressió ens ajuda a observar.</b></p>	<p>Es creen recursos propis com escales per valorar on estan els infants i quines són les seves necessitats. EM P23.</p>