
**REPRESENTACIONS
I PRÀCTIQUES
ENVERS LA
DISCAPACITAT EN
UNA ESCOLA
ORDINÀRIA**

**TREBALL FINAL DE GRAU
EN ANTROPOLOGIA
SOCIAL I CULTURAL**

NURIA SALA PARDO

nuria.salapardo@gmail.com

Curs 2013/2014

Tutor: Julio Zino Torrazza

Resum: En aquest text es pretén relacionar les representacions envers la discapacitat amb les dinàmiques d'aprenentatge i sociabilitat que es produeixen en una escola *ordinària* de titularitat pública, regida pel principi d'inclusió, segons la Llei d'Educació de Catalunya (2009). L'estudi de cas que serveix de base per aquesta etnografia és un procés d'escolarització d'un infant amb la Síndrome de Down. Mitjançant el treball de camp, i molt especialment, les dades etnogràfiques, es reflexiona sobre com, qui i en base a què es (re)construeix el significat de *discapacitat*, i quines intervencions o pràctiques educatives i socials se'n deriven. A partir d'una perspectiva relacional, es contextualitzen les representacions i dinàmiques escolars, recorrent a les aportacions teòriques del model social de la discapacitat, així com d'altres que ajuden a establir relacions entre l'experiència i l'internalització de categories socials. Alhora aquesta perspectiva permetrà establir algun lligam entre els diferents processos de diferenciació en el context escolar emprant també autors que han estudiat el camp escolar i educatiu, com Apple, Giroux, McLaren i Bourdieu.

Paraules clau: etnografia – discapacitat – infància – escola – representacions – aprenentatge – sociabilitat – segregació educativa – coneixement.

ÍNDEX

1. Introducció.....	2
2. Enfocament teòric	3
3. Aspectes metodològics	4
4. El Julio i la seva escolarització	5
5. El procés d'escolarització d'un infant amb la Síndrome de Down a una escola ordinària: un camp de forces i lluites.....	6
a) (In)seguretat i (des)coneixement: les relacions entre professionals i especialistes.....	7
b) El reconeixement i les obligacions posicionals.....	8
c) Varietats en les concepcions d'aprenentatge i models de transmissió.....	10
6. Les representacions i pràctiques envers la discapacitat emergents a l'escola. Dinàmiques d'aprenentatge i sociabilitat.....	11
7. Infància i discapacitat: de l'“ellos son especiales porque no hablan” al “mira! somos iguales”.....	17
8. Apunts finals a mode de conclusió.....	19
9. Bibliografia.....	20
10. Annexos	
A. Abreviatures, sigles i acrònims.....	23
B. El CEIP Ferrer i Guàrdia: recull d'impressions i característiques generals de l'escola i la classe dels Lleons.....	23
C. El procés d'escolarització del Julio (de setembre de 2008 al juny de 2014).....	24
D. Escola Inclusiva i breu explicació del procés d'escolarització d'un infant amb NEE a una escola ordinària.....	27
E. Breu aproximació quantitativa a la situació actual.....	30
F. Llistat i perfils de les persones entrevistades.....	31

REPRESENTACIONS I PRÀCTIQUES ENVERS LA DISCAPACITAT EN UNA ESCOLA ORDINÀRIA¹

"La discapacitat només existeix en referència a la capacitat"
(Kasnitz i Shuttleworth, 2001).

1. Introducció

La qüestió entorn l'educació i l'escolarització dels infants amb discapacitat és complexa i llarga en el temps. D'ençà la dècada dels 1990, la tendència és incloure a aquests infants en les escoles ordinàries, recolzant-se en un canvi de paradigma envers la discapacitat que emfatitza els criteris ecològics (Gallén, 2006: 44) i socials (Barton, 1998).

L'objectiu principal d'aquest treball és analitzar les representacions envers la discapacitat que emergeixen en el context escolar i vincular-les a les pràctiques i dinàmiques d'aprenentatge i sociabilitat que es donen entorn d'un infant amb la Síndrome de Down escolaritzat en un *centre ordinari*². Mitjançant un estudi de cas, em proposo estudiar el procés d'escolarització del Julio per comprendre quins són els elements i els factors que es prenen com a referència i són significatius en el context escolar, i al mateix temps, quines actuacions i propostes d'intervenció se'n deriven. Des de fa 6 anys assisteix al CEIP Ferrer i Guàrdia³ d'un municipi del Barcelonès. Actualment cursa 2n de primària (8-9 anys) a la Classe dels Lleons, que a part d'ell, la formen 8 nenes i 16 nens més. En aquest grup-classe hi ha altres infants amb *necessitats educatives especials* (NEE) de "tipus A", de "tipus B" i amb *dificultats* d'aprenentatge sense NEE formalitzades⁴.

¹ Notes prèvies: 1) tots els noms personals, institucionals, etc. s'han modificat per tal de respectar la confidencialitat, 2) s'usen abreviacions, sigles i acrònims per agilitzar la lectura (veure annex A), entre elles, NC (notes de camp) i Ent. (entrevista); 3) s'especifica entre parèntesi la posició dels professionals (si és rellevant). En el cas dels infants, s'especifica l'edat darrera del/s nom/s; i 4) totes les traduccions de l'anglès, francès i castellà són pròpies.

² Escola ordinària per oposició a l'escola especial. Terminologia que correspon a la classificació dels centres docents del Departament d'Ensenyament.

³ Veure a l'annex B la descripció de l'escola i la Classe dels Lleons.

⁴ En l'entorn escolar, es coneixen com "de tipus A" (per l'article de la LEC: 81.3.a.) les NEE derivades de "discapacitats", trastorns d'espectre autista i retards en el desenvolupament. "El

2. Enfocament teòric

A partir dels 70, el conegut com a *model social*⁵, reconeix la dimensió relacional de la *discapacitat* i la importància de les relacions socials en l'establiment i enteniment de les (in)capacitacions, fins aleshores obviades en pro de l'hegemonia del model mèdic (Barton, 1998: 22). La discapacitat es defineix com un procés social (Shaw, 1998: 73) en que s'accentuen les desigualtats a partir de les relacions interpersonals o envers l'entorn. L'impediment o deficiència⁶ –individual– passen a convertir-se o concebre's com una discapacitat en el moment en que l'entorn social fracassa o no s'adapta a les necessitats dels individus amb deficiències (Hahn a Barton, 1998: 24). El concepte de *discapacitat*, no definiria les característiques d'un col·lectiu, sinó una experiència compartida (Shakespeare i Watson, 1999: 13). Partint d'aquesta concepció, les deficiències poden o no ser concebudes com a discapacitat depenent de la cultura i els criteris circumstancials –on entren en joc l'estigma i el poder (Kasnitz i Shuttleworth, 2001). Shakespeare i Watson suggereixen que “la discapacitat és una relació estructural entre un individu amb deficiències (dificultats, impediments) i una societat discriminadora” (1999: 13). Tanmateix, conceben la discapacitat com anàloga a altres formes de discriminació.

Aquest model sorgeix com a alternativa al *model mèdic*⁷, que no problematitza la *discapacitat* com a categoria analítica (Oliver, 2008: 20). Oliver assenyala que la idea hegemònica de la discapacitat, caracteritzada per la individualització i la

tipus B” són *necessitats educatives específiques* derivades de la incorporació tardana i/o de les situacions socioeconòmiques. Les NEE no formalitzades, són totes aquelles *dificultats d'aprenentatge* que no compten amb un diagnòstic però que requereixen, segons les mestres, d'adaptacions curriculars o metodològiques informals.

⁵ Cal destacar la importància dels *Disabilities Studies* en les aproximacions alternatives que s'han fet a la discapacitat des de l'àmbit acadèmic.

⁶ La distinció dels conceptes *discapacitat* i *deficiència* és important. Les *deficiències* serien, segons Kasnitz i Shuttleworth, “*estats o experiències psicològiques o de comportament identificats com a problemes, malalties, condicions, trastorns, síndromes, o altres diferències valorades negativament, establertes en diagnòstics o etiquetes mèdiques. [...]Hi ha discapacitat quan les persones experimenten la discriminació sobre la base de les limitacions funcionals percebudes.*” (2001). Es genera una minusvalidesa quan l'individu internalitza l'opressió i discriminació social (*ídem.*).

⁷ Mike Oliver proposa anomenar teoria de la tragèdia personal al model individual, i teoria de l'opressió social al model social, emfatitzant la visió i experiència de les persones amb discapacitat (Oliver, 2008: 20).

medicalització, “*exerceix una influència considerable en el tipus d’experiència [...] – tenir una discapacitat és tenir un problema, tenir una discapacitat « és tenir alguna cosa en tu que no és correcte »*” (Oliver, 1998: 47). Aquest model situa en l’individu una patologia, considerada un problema social lligat a unes propostes de millora, tractament i cura en resposta a una *tragèdia personal* (Allué, 2003; Oliver, 1998 i 2008; Shakespeare i Watson, 1999). Alhora fa possible mantenir intactes les estructures socials i econòmiques (Oliver, 2008: 31).

Més recent és el *model emancipador* que cerca un compromís i implicació en la lluita de les persones amb discapacitat, canviant les relacions entre investigador i investigat (Barton, 1998; Kasnitz i Shuttleworth, 2001; Oliver, 1998)⁸.

Des de l’Antropologia, Kasnitz i Shuttleworth, assenyalen que el seu interès rau en la comprensió d’aquesta categoria com a constructe sociocultural, amb fortes implicacions en la distribució diferencial del poder (Kasnitz i Shuttleworth, 2001; i Gallén, 2006). Shakespeare és un dels primers en proposar un anàlisi més acurat del paper de la cultura en la dinàmica opressiva, emprant les aportacions de Mary Douglas (1966) sobre la contaminació i el tabú a la *discapacitat*, entesa com l’alteritat desconeguda, anormal i temuda (Shakespeare, 1994 a Barnes, 1998: 64).

3. Aspectes metodològics

Centrar-me en un sol procés d’escolarització respon a qüestions metodològiques i tècniques lligades a: a) la inclusió de la dimensió temporal amb entrevistes i relats de l’experiència docent, i b) l’accés i l’establiment de relacions amb els agents externs vinculats al procés d’escolarització del Julio. L’estudi de cas té la voluntat de realitzar una aproximació a nivell múltiple (Ogbu, 2006) connectant supòsits esdevinguts de dimensions i instàncies socioeducatives diverses.

⁸ Barton (1998) i Oliver (1998) argumenten la necessitat d’incloure el cos i l’experiència corporal en l’estudi de la discapacitat (que passa per treballar amb les *persones amb discapacitat* en una relació recíproca). El *model social* no escapa a la naturalització de la discapacitat, perquè separa el cos de la cultura (constituïnt un model dualista) –que és el que converteix l’impediment individual en discapacitat en un procés de construcció sociocultural (Hugues i Paterson, 2008: 108).

El treball de camp que nodreix aquesta etnografia ha tingut una durada de 6 mesos⁹. S'han emprat tècniques qualitatives, en especial l'observació –participant sempre que ha estat possible– i entrevistes¹⁰ –10 en total–. Amb la finalitat de compensar els efectes i les implicacions negatives que podia suposar una situació (massa) pròxima a les mestres¹¹ –reforçada per la meua condició d'adult–, vaig decidir fer ús dels espais propis dels infants, mantenir-me neutral en conflictes o incompliments de normes, i actuar com una més del grup. Ho combinava amb la meua presència i participació en els espais i interaccions de les mestres apartades dels infants (el cafè, les “reunions espontànies” al passadís,...). S'han analitzat també documents facilitats per les informants: avaluacions i informes, actes de reunions, fulls de seguiment, entre altres.

4. El Julio i la seva escolarització¹²

Des del naixement del Julio, els seus pares van preocupar-se pel seu futur i per oferir-li un entorn estimulant que el permetés desenvolupar-se el més autònomament possible. Per ells, passava per emigrar: “ [...] ahí (a Perú) los niños como él no hacen nada, mi marido estuvo aquí mirando y vio que había más proyectos” (Elvira, Ent. 16/01/14). Així que l'agost del 2008, la família es reagrupa en un municipi del Barcelonès.

Un dictamen psicopedagògic estableix el mode d'escolarització ordinari i al·lega unes NEE “de tipus A”¹³, que faran possible la posada en marxa de mecanismes

⁹ El treball de camp s'ha realitzat a l'escola on treballa des de fa 5 anys. Era conscient que podia implicar certs inconvenients, al mateix temps, resultava avantatjós per poder aprofundir en els punts de vista i experiències de la família i el Julio, amb qui existia una coneixença prèvia. El permís concedit pel centre educatiu em permetia realitzar treball de camp durant dos matins a la setmana de 9 a 13h.

¹⁰ A l'apartat F de l'annex es detallen les persones entrevistades.

¹¹ Sovint la participació a l'aula venia donada per l'assumpció del rol de suport i ajudant per demanda expressa de les mestres.

¹² A l'annex C es detalla el procés d'escolarització del Julio. A l'annex D s'exposen les especificitats i mecanismes del sistema educatiu per la inclusió dels infants amb discapacitat.

¹³ Gallén argumenta que aquests informes i dictàmens psicopedagògics esdevenen una forma de suavitzar els efectes negatius dels individus que poden presentar problemes d'adaptació a un àmbit d'homogeneïtzació cultural (2006: 26 i 43). Igualment, mitjançant aquests mecanismes es

específics per a l'atenció d'aquest alumnat¹⁴. Al llarg de la seva escolarització al CEIP Ferrer i Guàrdia, el Julio ha anat participant en dinàmiques d'aprenentatge dins i fora de l'aula del grup-classe així com en centres i institucions extraescolars.

A partir del curs que ve, el Julio seguirà la seva escolarització a l'escola concertada on el John –el seu germà gran– estudia l'ESO. La decisió la motiven alguns factors, entre els quals: la sensació que el seu fill no fa res, que l'escola no el vol, i que no se l'atén com esperen¹⁵. Molt important també és l'actitud que va mostrar la directora de l'altra escola, que disposa d'una Unitat de Suport a d'Educació Especial (USEE)¹⁶.

5. El procés d'escolarització d'un infant amb la Síndrome de Down a una escola ordinària: un camp de forces i lluites.

El procés d'escolarització del Julio està influenciat per una lluita en les formes de concebre la discapacitat, i la seva gestió pràctica¹⁷, essent molt rellevant la pugna per la legitimitat i autoritat en el procés de significació. En el procés d'escolarització s'integren i hi conflueixen interessos i visions de la discapacitat i l'escola dissonants. Michael Apple, realitzant una similitud amb l'Estat, diu que aquesta integració respondria a l'objectiu d'adjudicar-se el consens necessari per conservar la seva pròpia legitimitat (1987: 44-45).

naturalitza la desigualtat social (i escolar), legitimant les jerarquies socials i transformant les anomalies mèdiques en anomalies escolars (Gallén, 2006 i Riddel, 1998). Flecha comenta que és possible per la naturalització de les pràctiques pedagògiques i l'autonomia del camp escolar (a Giroux i Flecha, 1994: 102-103).

¹⁴ Un d'aquests mecanismes són les classes compensatòries –segregades–, al que Bernstein es refereix com la paradoxa de la integració/inclusió (1986 a Gallén, 2006: 46-47) i remeten a insuficiències individuals eludint la responsabilitat col·lectiva (Slee, 1998: 127).

¹⁵ La família reivindica les possibilitats i capacitats del Julio, demanen deures pel cap de setmana i que el facin treballar a classe: *"Queremos que deje de estar en el banco pintando todo el día"* (Elvira, Ent. 14/1/14 i Julio pare, NC 19/2/14). Ahora, demana un tracte i atenció segons les seves particularitats. Aquesta constitueix una paradoxa també present dins els moviments de persones amb discapacitat (Shakespeare i Watson: 1999: 16-17, i Slee, 1998: 134).

¹⁶ Veure annex D.

¹⁷ Per gestió pràctica entenc a les decisions, estratègies i acords vinculants a l'acció i quotidianitat escolar.

a) (In)seguretat i (des)coneixement: les relacions entre professionals i especialistes.

Totes les tutores amb qui s'ha establert contacte per aquesta investigació, han explicat la por i l'angoixa que els suposava tenir el Julio a classe al·ludint a la no preparació i al desconeixement especialitzat en matèria d'educació especial i/o discapacitat.

Tenint en compte l'analogia que fa el propi Bourdieu entre *habitus* i ofici (2003: 113), es podria dir que la presència del Julio a l'aula constitueix un sector problemàtic de la realitat quotidiana (Berger i Luckmann, 2008: 40) ja que en l'*habitus* de les docents no hi consta una disposició i trajectòria social vinculada a dites matèries. La LEC (2009) disposa als centres docents una sèrie de mecanismes i institucions externes vinculades al sistema educatiu, que assessoren i pretenen oferir una atenció més acurada als infants amb NEE escolaritzats en centres ordinaris. D'aquesta manera, els mestres no especialistes no només es relacionen amb la mestra d'EE que sol haver a cada centre, sinó que en determinats casos, mantenen relacions amb agents externs a l'escola. Per la majoria de mestres, aquesta relació no acaba de ser del tot profitosa ni repercutint positivament per l'infant, com expressa la Mireia:

“és una mica tot aquest decalage entre tots aquests especialistes teòrics, [...], i després els que ens hem de posar a fer-ho, que no tenim la teoria. Llavors entre el que ens expliquen ells i el que acabem fent nosaltres, crec que no se sembla [...] I tothom acaba fent una mica el que pot. De fet, acabàvem de fet una mica sense entendre'ns” (Ent. 13/2/14).

A la por i la inseguretat de les mestres no especialistes, apareixen les figures dels “experts” que, a diferència de l'estudi de Wong (2010)¹⁸, solen mostrar unes expectatives envers els aprenentatges curriculars del Julio menys limitadores, tot i que evidencien que el seu procés és més lent i que cal un canvi metodològic. Aquest és proposat a les tutores durant les reunions, però elles hi acaben

¹⁸ Wong etnografia una aula nord-americana per estudiar com es (de)construeixen els discursos envers les dificultats d'aprenentatge. Destaca que els mestres d'EE reproduïen el discurs dominant i hegemònic del model mèdic, mentre que els mestres no especialistes en EE no determinen d'entrada les capacitats i aposten per l'intercanvi dialògic i espontani (Wong, 2010).

renunciant, donat que al seu entendre, no respon a les seves possibilitats o crea una distinció agreujant respecte a la resta d'infant:

“m’agradaria que entressin i que duguessin a terme el que a mi em diuen (es refereix a l’EAP) [...] a mi em diuen coses que jo no les veig clares [...] un dia un joc, sí, tots juguen junts, sí...però clar, com fas llavors les classes?! [...]No em podia dedicar a fer plastilina i a fer construccions perquè sinó tota la resta no s’acabava. [...] a més, no eren perfectes (els infants) i tenien moltes dificultats [...]després et donaven recursos a fer amb l’iPad o fer-li un racó. Però jo no li puc fer un racó a ell sol! Tinc 25 nens més i són petits! Tots voldrien el seu racó!” (Mireia, Ent. 13/2/14).

“esperem de l’EAP una pastilleta màgica i no pot ser [...] et diuen coses que dius: jo t’entenc però no és viable...o jo no ho veig viable amb 25 nens [...]” (Marina, Ent. 4/2/14).

En aquestes relacions, les mestres es conceben com les autoritats o coneixedores de la didàctica i el funcionament escolar, mentre que la resta de professionals, ho seria de la discapacitat o l’EE. La figura que aglutina ambdues posicions és la mestra d’EE de l’escola, a qui es delega bona part de la gestió pedagògica. La família ha estat molt implicada en l’escolarització del Julio, tot i que perceben que els tenen desinformat i desconsiderats, per exemple quan se’ls va proposar des de l’escola canviar el mode d’escolarització a un model compartit¹⁹. Envers la família i el personal expert no docent, la primacia del discurs i pràctica educativa rau en el personal docent, qui gaudeix de la legitimitat i autoritat en el camp escolar. Seguint a Bourdieu, Giroux i McLaren, la relació entre el coneixement, el poder i la dominació en el camp escolar, situen l’escolarització com una activitat política (Bourdieu, 200 i Giroux i McLaren, 1998: 138 i 144), i mitjançant la violència simbòlica i la desqualificació de la família i l’infant, imposa un arbitrari cultural que repercuteix en la dinàmica del camp escolar.

b) El reconeixement i les obligacions posicionals.

La Blanca (M-EE), assenyala que l’única manera que tenen els mestres de ser reconeguts social i laboralment, és per mitjà de les notes dels infants. Davant d’aquesta premissa, un infant amb *dificultats*, és un *“handicap, una molèstia, una*

¹⁹ Mode d’escolarització compartida: assistència alternada en una escola especial i ordinària segons s’acordi.

excusa, diga-li com vulguis, però és un alumne que no deixa arribar a un objectiu que la societat, el Departament o l'escola mateixa planteja" (Ent., 19/2/14). Comentava la dificultat en la recerca de l'equilibri entre pressions i expectatives diverses i multidimensionals. *"Els inputs negatius són més que els positius"* (Ent., 19/2/14). Amb aquesta afirmació, la Blanca es refereix a les constriccions d'índole diversa que condicionen la tasca docent i el dia a dia de les escoles. Per això, Apple reivindica l'estudi de l'escola, incloent la dimensió professional i laboral dels mestres, entenent que és el seu lloc de treball, i que les seves condicions de feina es vinculen estretament amb la forma donada al currículum, és a dir, a la pràctica i acció pedagògica (1987: 47-48). En aquesta investigació però, s'han prioritzat les disposicions de caire sociocultural que mediatitzen un ideal d'escola i de mestre, per veure com es relacionen aquests amb les dinàmiques d'aprenentatge i sociabilitat envers el Julio.

Algunes tutores es referien al Julio indirectament, mitjançant expressions referents a les pròpies dificultats en el compliment de les obligacions, deures i funcions de la seva posició:

"em sentia malament [...] se suposava que li anava bé per socialitzar-se, però tenia la sensació que no li estava ensenyant res [...] però jo estava com preocupada d'ensenyar-li alguna cosa més, per elles això no era important" (Mireia, Ent. 13/2/14).

"ja veuràs pobret que està com abandonat, però jo ja no sé què fer i són molts els que necessiten ajuda en aquesta classe" (Gemma, NC).

Les mestres també es veuen incapacitades per adaptar el currículum –en contingut i forma– a les que consideren les *necessitats del Julio*. Alhora, al·ludien a ell al valorar i prioritzar l'atenció donada als infants: argumentaven que el Julio estava despenjat acadèmicament, amb el que justificaven una menor atenció: *"n'hi havia que els costava però que seguien [...] anteposava els que anaven al ritme curricular perquè no es quedessin enrere"* (Mireia, Ent. 13/2/14). En referència a això últim, alguns estudiosos del currículum, entenent-lo com una expressió presentada com a neutre i objectiva d'una cultura, argumenten que és també un mecanisme de poder ideològic (Apple, 1987: 34), mitjançant el qual, no només s'introdueix als infants a una forma de vida particular, sinó que esdevé un instrument de selecció i exclusió (McLaren i Giroux, 1998: 81 i 133).

c) Varietats en les concepcions d'aprenentatge i models de transmissió.

Les diferents maneres d'entendre l'escola, l'educació i la transmissió de coneixements, també són un element important: *"potser en una altra escola sense tants llibres estaria millor [...] seria una altra cosa"* (Mireia, Ent. 13/12/14).

Sobretot per part de les professionals especialistes externes (EAP i FCSD), es concep la *discapacitat* com un impediment contextual. Per part de les vetlladores i les mestres d'educació especial, l'experiència els duia a la mateixa reflexió, ja que el contacte i relació directa amb el Julio, *"els demostrava que és capaç de més del que sembla"*. Per a totes les professionals, el procés d'escolarització del Julio a una escola ordinària és important per dues coses: per l'aprenentatge i per la socialització. És important la diferenciació dels conceptes, malgrat pugui ser la socialització un procés d'aprenentatge²⁰, ja que amb aquest darrer mot, es refereixen exclusivament a l'aprenentatge curricular, abstracte, individual i intencionat.

Julio busca la pàgina del color verd! –diu la Gemma. Camina unes passes endavant cap on sóc jo i em diu: potser és massa abstracte!– es gira, es dirigeix vers el Julio altra vegada i li diu: Busca millor la pàgina del color d'una granota (NC, 3/12/13).

La voluntat –pràctica o retòrica– d'algunes mestres per assimilar dinàmiques i experiències escolars, es pot intuir en aquest fragment d'una de les entrevistes: *"perquè així no es remarquen diferències [...] si tots tenen llibres, el Julio havia de tenir també [...] del seu nivell²¹, però també havia de treballar amb llibres"* (Mireia, Ent. 13/12/14).

En la concepció de l'aprenentatge i els models de transmissió, la valoració –més enllà de la correcció– té un paper fonamental en relació amb l'ideal –el correcte, a vegades el normal–. Aquests models i l'enfocament de la correcció, poden ajudar-

²⁰ Veure per exemple Berger i Luckmann (2008).

²¹ Guerrero Muñoz (2010) argumenta que al parlar de graus, nivells, estadis maduratsius, etc. es remet a quelcom científic, objectiu i mesurable, remetent al model mèdic de la discapacitat.

nos a situar la pràctica educativa general i situar-la també en referència a les dificultats:

La Gemma ha donat al Julio el punxó: *“així canvia una mica que és molt avorrit sempre fer el mateix”*. Li ha dibuixat unes cireres. [...] Quan es dirigeix per veure com va, agafa el full i exclama: “però punxa per la línia! On són les cireres que t’he fet? Mira, farem una cosa més senzilla”. Agafa un full de la cubeta de papers per reciclar i li dibuixa un quadrat: *“té, fes un quadrat”*, i mentre va cap a la paperera a llençar el full de les cireres diu: *“a veure què surt ara!”* (NC 25/2/14).

Quan ha acabat la fitxa, el Julio li ensenya a la tutora: *“Molt bé! Ara dibuixa al darrera alguna cosa que t’agradi”*. Ell no diu res. *“La poma t’agrada?”*, li pregunta la mestra, *“sí”* respon ell. *“Doncs dibuixa una poma, va!”* i el Julio seu a la cadira. [...] La Glòria s’aixeca per agafar un llibre de matemàtiques que està al prestatge del costat de la taula del Julio. Es gira cap a ell i exclama: *“ui! Això és una poma?”* (el Julio no respon però li dona el llapis quan ella li ho demana). La Gemma es posa a dibuixar alguna cosa i quan acaba, agafa el full i diu: *“Això és una poma! Au va, pinta-la!”*. Mentre ho feia, el John i l’Amer (8 anys) s’han aixecat de les cadires i s’han posat al costat del Julio mirant el dibuix de la tutora, que els ha fet seure dient-los que es preocupessin d’ells mateixos que tenien prou (NC, 10/12/13).

6. Les representacions i pràctiques envers la discapacitat emergents a l’escola. Dinàmiques d’aprenentatge i sociabilitat.

El punt de vista de la discapacitat que domina en el context escolar estudiat, segueix més pròxima al model individual o la teoria de la tragèdia personal, que al model social o la teoria de l’opressió social. En aquest punt de vista, es tendeix a pensar que les causes “naturals” subordinen l’experiència social (Gallén, 2006 i Allué, 2003). Les representacions que conformen l’imaginari de la discapacitat o de la persona amb discapacitat, són diverses i en elles, es refereix explícitament l’àmbit escolar, però també l’extraescolar. És el diagnòstic mèdic-psicològic el que defineix d’entrada un imaginari envers la discapacitat²², que posteriorment, es va

²² L’existència d’un diagnòstic mèdic o psicològic és el que, d’alguna manera, distingeix la caracterització d’aquests infants respecte a uns altres (Gallé, 2006; Riddel, 1998 i Slee, 1998). El que vull destacar en referència al diagnòstic és la seva capacitat simbòlica en la justificació d’una diferenciació explícita. Seguint a Bourdieu, s’objectiven unes posicions diferenciades (2000, 2003 i 2005) que refereixen en tipologies d’alumnat diverses.

reconfigurant amb aquest i altres elements a mig camí entre la individualització descontextualitzada i la contextualització de la incapacitació.

Una de les imatges més generalitzada i estesa entre distintes posicions, és la discapacitat com a limitació/impediment. Abunden comentaris i expressions de caràcter caritatiu però també valoratiu, ja que desprecien, desvaloren o desqualifiquen les capacitats i l'experiència de l'infant: *"pobret meu!, ¡Pobrecito!, ¡pobrete!, es que no puede, a veure què fa, la Sabira encara segueix una mica però el Julio..., és que li costa, són más pequeños que los de su edad,..."*.

La vetlladora prepara algunes coses, *"però sempre són d'infantil"* [...] **"...entenc que amb 25 nens més les mestres no saben què fer...estan molt perdudes i quan me l'emporto és un descans per elles"** [...] *"els divendres a la tarda faig una mica el que em demanen. [...] ens posem a l'ordinador a veure alguna sèrie de dibuixos, de bebés"* (NC, 5/12/13. Èmfasi afegit).

L'Antonia (PnoE) ha portat una bossa de joguines [...]: *"para los que son más así...que no juegan con nadie"*. [...] Entre ells, li ha donat un cotxe al Julio [...] Al cap d'una estona, s'han apropiat dos nens de 2n de primària (7-8 anys) i tres de 3r (8-9 anys) i han començat a jugar junts [...] l'Antonia ha cridat que els cotxes eren: *"para los más petitons!...no els hi quitéis!"* (NC, 9/4/14).

La discapacitat vinculada a la idea de la dependència i victimització, refereix a una imatge infantilitzada, assalvatgida i d'immaduresa, el que segons Guerrero Muñoz es relaciona directament amb la tutela i l'ajuda com a principals dinàmiques relacionals entre persones amb i sense discapacitat (2011: 133). Per demanda expressa de les mestres, els infants del grup on es troba el Julio fan l'acompanyament en situacions i espais transitoris. A vegades, aquesta tutela és assumida pels infants com una tasca feixuga:

El Yansel (8 anys) baixa les escales del pati corrent amb la mà dreta agafant la mà del Julio. Mira al Nil (8 anys), que ja ha arribat al davant de la seva monitora de menjador, ella passa llista. Quan el Yansel arriba on és el Nil, li diu: *«¡¡ Jolines ! ¡¡Le diré a la Gemma que no me haga acompañar más al Julio !! ¡¡no puedo llegar el primero si tengo que ir con él !; va muy lento !! »* (NC 5/3/2014).

La Gemma (tutora, PnoE) li ha dit al Pablo (8 anys) que acompanyi al Julio al pati. Ell espera a que el Julio agafi l'esmorzar i deixi les ulleres a la taula. *Diu que vol baixar ràpid i demana al Julio que s'espavili. A*

la classe també està el Mario (7 anys). «Vamos Julio! –diu el Pablo, (ell no es mou) Mario, lo llevas tu porfi? Va, porfi! sí?» i marxa. El Mario, que està davant la porta, crida: «¿quién es mi perrito?» i recolzant les mans als genolls repeteix la pregunta i diu: «¿vamos ven «!». El Julio es dirigeix vers ell corrent amb la llengua fora (NC, 14/1/14).

Altres, en canvi, ajuden o tutel·len al Julio sense que cap persona adulta els ho hagi demanat. Alguns autors comenten que les dinàmiques relacionals sustentades en l'ajuda i la tutela, *“condiciona al com ens relacionem amb la discapacitat com a fet sociocultural; [...] (ja que la) interacció requereix de l'assignació, atribució d'un valor i significat cultural als comportaments propis i de la resta”* (Guerrero, 2011: 133). Altres autors remetent a la importància de l'estructuració de la consciència dels individus que participen en aquestes dinàmiques, al que consideren indissociable a una visió tràgica de la *discapacitat* (Oliver, 2008: 30 i Allué, 2003: 108-114).

Els infants que acostumen a autoatribuir-se el rol d'ajudant són molt diferents, i les interaccions i dinàmiques que estableixen amb el Julio, són també diverses. Alguns opten per ordenar, anticipar i despreocupar-se de què pensa i com se sent el Julio; altres acostumen a preguntar abans d'oferir ajuda, acompanyar el procés i mantenir converses durant l'acció. En molts dels casos, acaben per realitzar les activitats de forma conjunta. Quan aquest moment i espai compartit es tracta d'un joc, en algunes ocasions s'inverteixen els rols, adquirint el Julio un paper protagonista: pare, rei o bruixot amb poders màgics.

L'ajuda i la tutela podrien estar relacionades també amb el que Gallén (2006) i Allué (2003) anomenen demostracions d'incompetència, donat que li és privat de fer per ell mateix algunes accions al Julio, anticipant-se-li. Però no sempre ho aconsegueixen i és ell qui acaba realitzant la pràctica sol davant algunes exclamacions dels infants del tipus: *“¡Anda, si puede hacer eso!”* o *“No sabia que podia fer-ho sol!”*. Tanmateix, al referir-se a les activitats de l'aula, els infants expressen també les diferències en quan a les tasques i la feina feta:

Yansel (8anys): Nuria, ven!
Jo: Diga'm Yansel!
Yansel: ¿sabes qué?
Jo: què?

Yansel: El Julio no ha hecho nada en clase en toda la mañana y ahora no quiere comer (estem al menjador).

Jo: a no?

Yansel: no. LaGemma ha dicho que no ha hecho nada.

Jo: Julio, no has fet res?

Julio: Sí.

Jo: i tu què has fet Yansel?

Yansel: lectura, una ficha de catalán y dos páginas del libro de mates.
[...] (NC 24/4/14).

El Julio no participa dels càrrecs que de manera alternada van assumint els infants cada quinze dies. Tampoc ho fa dels càstigs o reprimendes generals que fan les docents al grup, ni de les seves estratègies per distribuir “a sorts” algun material quan no n’hi ha per tothom. Crec que és important explicitar que quan s’ha parlat de la inclusió d’aquests infants a les escoles ordinàries, com comenta Riddel (1998), poques vegades es remet a la responsabilitat o drets socials; i m’agradaria afegir que tampoc a l’aprenentatge recíproc. Aquest mode d’escolarització és concebut com un benefici pel Julio, però no s’anomena a la resta d’infants com a beneficiaris.

És important explicitar que el Julio no resta passiu a les propostes d’ajuda i tutela que rep. El primer que fa quan algú li dóna la mà és apartar la seva. Aquesta negativa i resistència sovint acaba perquè l’infant que li prenia la mà, l’agafi directament per l’espatlla al no aconseguir que el Julio cedeixi. Tampoc es manté dòcil davant d’una situació de submissió –sobretot física²³– i emprà estratègies per resistir-se o fugir de la situació.

Una segona imatge, menys generalitzada i específica del personal docent no especialista, és la de la *discapacitat com la desconeguda –o el propi impediment*. A l’aula, la presència del Julio esdevé un punt d’inflexió en l’ordre, l’equilibri i l’estructura, no només de la dinàmica, sinó del propi enteniment de l’ideal de classe, aprenentatge i alumne. En aquest concebre la discapacitat, l’alteritat esdevé oblidada a l’aula i segregada en certs moments a un altre espai físic, però també simbòlic, doncs representa en l’imaginari de les mestres l’espai amb les condicions i recursos adequats. Es passa així a la naturalització d’una desigualtat en l’atenció escolar i les baixes expectatives acadèmiques de l’infant, malgrat les incapacitats

²³ La comunicació dels infants amb el Julio no sol ser verbal.

no es conceben, a priori ni de forma generalitzada, com a permanents ni intractables, no es nega la seva capacitat d'aprenentatge ni d'educabilitat.

Són els moments transitoris –preparació o repartició de material– del grup en que es dedica una atenció més individualitzada al Julio. Per una banda, això implica dues qüestions: a) el temps d'atenció està subordinat a la dinàmica de l'activitat del grup, i b) en relació amb l'anterior, el treball que se li demana fer ha de ser prou clar i entenedor perquè pugui fer-lo de manera autònoma. Per altra banda, les dues qüestions anteriors, es relacionen amb el fet que en l'aula ordinària no s'introdueixin elements i aprenentatges curriculars nous. Aquests es deleguen a l'aula d'atenció especialitzada on és la mestra d'EE qui introdueix nous continguts i metodologies.

El Julio no ha començat a fer la feina que la tutora, després d'atendre a uns 6 infants, es dirigeix cap a ell, i ajupint-se al seu costat, li diu que faran el mateix que l'altre dia: *“fes feina o no et posaré un somriure. Vols un somriure? Doncs posa't a fer feina!”*. Li posa les ulleres que tenia sobre la taula i marxa cap a la seva. [...] al cap d'una estona, el Julio es puja i baixa el coll alt de la samarreta interior fins al ulls, quan el veu la mestra des de davant de la pissarra, on explica una suma portant a un nen, deixa el que fa per anar directament a la cubeta de fulls en brut que hi ha al costat del Julio, i dibuixant una cara amb una boca corbada cap avall, li diu: *“ai, ai, ai...mira Julio, farem el d'ahir...però avui no hi ha cara contenta, està aquí (l'agafa de la seva taula i li mostra)...ara et posaré una cara trista i si vols que la canviem, què has de fer?...”(el Julio no diu res)...Va! repassa el nom i fes la feina...”*. Mentre diu això, l'Amer i el John s'han aixecat i s'han posat darrera el Julio mirant el que dibuixa la tutora...aquesta els farà fora dient-los que es preocupin d'ells mateixos, que ja tenen prou (NC, aula ordinària 3/12/13)

La Marga (M-EE) treu un llibre i demana als infants d'explicar-lo entre tots (cap sap llegir, però en funció dels dibuixos van seguint la història). [...] quan acaben la mestra tanca el llibre i comenta que van a fer un joc, però el Julio agafa el llibre de sobre la taula i comença a dir colors assenyalant algun element de la il·lustració de la portada. L'Emília fa el mateix. La Marga deixa la caixa del joc on estava abans que l'agafés i pren el llibre de les mans del Julio. El torna a posar recolzat a la taula i mentre va passant pàgines demana als infants els colors o el nom dels elements de les il·lustracions que va assenyalant (NC, aula EE 24/1/14).

Aquesta divergència entre dinàmiques i pràctiques d'aprenentatge, recolzades també per una sociabilitat i interacció distinta, no només emfatitza diferències entre ambdós espais, sinó que reforça l'argument sobre la necessitat d'altres espais i recursos diferents, experts i especialitzats. El que segons Slee, constitueix un discurs ofensiu polític i teòricament, ja que s'individualitza una problemàtica/insuficiència en detriment d'una assumpció col·lectiva (1998: 126-127).

“creo que necesita estar con otra gente, otros sitios...con más recursos. Tengo una prima con Síndrome de Down y depende de los grados²⁴. Es muy fácil hablar, pero después, pobrete. No hay suficiente”. Diu que seria millor que optés per una escolarització compartida: “ahí tienen las cosas que necesitan” (Bàrbara –PnoE, NC 3/12/13).

Com indiquen alguns crítics del model social de la discapacitat²⁵, l'atenció en el cos i la corporalitat és important, en tant que situen –física i simbòlicament– o no a un individu en un pla d'acció concret. En aquest cas, n'esdevé també molt important la seva absència.

La seva taula és la més propera a la de la tutora, però el contacte i interacció entre ambdós és mínim. El Julio es dirigeix a ella només per fer-li saber que ha acabat una feina o per corregir-la. Durant els trajectes per l'aula, l'infant interactua física i verbalment amb altres; al que la tutora li recriminava amb un: “*Julio, deixa treballar i no molestis als companys quan fan feina!*” (NC, 5/12/14). Aquesta situació entra la proximitat i la llunyania, contrasta amb la corporalitat expressa de les interaccions de les mestres al dirigir-se a ell. A diferència de la majoria d'interaccions i relacions durant el transcurs d'una classe al grup (explicacions i indicacions de caràcter general en format de classe magistral, verbalitzades totes elles des d'un punt central i visible per a tots els infants), el que succeeix amb el Julio, és justament el contrari. Les mestres s'aproximen i mantenen un contacte físic en el moment en que s'adrecen a ell.

[...] ara li toca a la Sabira. “*Janette, agafa de la mà a la Sabira i portala perquè canti*” diu la Daniela (PnoE) des de la seva taula. Abans

²⁴ Veure nota 22.

²⁵ Veure nota 8.

s'aixequi ha anat cap a ella, ha mogut la cadira allunyant-la de la taula, i s'ha ajupit davant seu, posant les mans sobre els seus genolls. La Daniela demana a la Sabira que canti, no hi ha música posada. [...] Alguns infants s'aixequen i les rodegen [...] es posen a cantar amb la mestra [...] Amb el Julio fa el mateix, però demana d'entrada que els companys i companyes que són al voltant, cantin i l'animin "per ajudar-lo", diu. Els infants i la mestra canten, el Julio no ho fa, [...]. Quan acaba, la mestra s'aixeca i torna al lloc, des d'on demanarà de cantar als infants que falten (NC, 5/12/13).

7. Infància i discapacitat: de l'*"ellos son especiales porque no hablan"* al *"mira! Somos iguales"*.

Aquest apartat vol ser un tastet a com construeixen l'alteritat els infants, entenent-los com a agents actius i en conseqüència (re)productors de significats i significants culturals.

L'Ahmed se m'apropa per dir-me que la Sabira plora a l'altra banda del gimnàs. [...] Al cap d'uns segons torna amb la Sabira agafada de la seva mà dreta, i em diu: *"no sé por qué llora, normalmente no habla. Ella i el Julio son especiales. Son especiales porque no hablan"* i marxa corrent (NC 3/12/13).

És l'hora del pati al menjador i el Julio s'apropa a un grup de 7 infants de 3r de primària (8-9 anys) que juguen a futbol a la porteria dreta. El Julio s'apropa discretament i s'agafa d'un dels pals, des d'on xuta les pilotes que li arriben. El Leo, que és el porter es gira cap a ell i li pregunta si vol jugar, el Julio fa que sí amb el cap. El Leo ho anuncia a la resta del grup que es dirigeix a la porteria. L'últim en arribar és el Daniel, que porta una samarreta del Barça, com el Julio, i agafant l'escut amb dos dits de la mà dreta, li diu: *"Mira! Tu y yo somos iguales! Así que vas conmigo!"*...i reprenen el joc (NC 17/3/14).

Tanmateix, alguns infants opten per cercar una explicació d'alguna diferència –sovint en referència al comportament–, el que Allué anomena "preguntes de nens i respostes d'adults" (2003: 73). Les preguntes –que incorporen conceptes tals com malaltia o problema.– situen a les persones adultes en un moment tens i incòmode, cercant una resposta que satisfaci als infants sense que condicioni o creï una visió immutable i estigmatitzada del Julio (NC i Elvira, E 16/1/14).

Jordi (8 anys): qué le pasa al Julio?

Gemma: com que què li passa? No li passa res.

Jordi: ...y...entooonces...qué tiene?

Gemma: Síndrome de Down.

Jordi: y por qué es así?

Gemma: així com?

Jordi: así.

Gemma: ...

Jordi: ...

Gemma: no és de cap manera. Li costa fer algunes coses i prou, però és com tu.

[...] (NC, un dia de gener de 2014)

Entre els infants, inclòs el Julio, es produeixen nombrosos mostres de solidaritat i confidències que a esquenes de la mestra –o davant d’ella– inciten a repensar sobre aquests processos de diferenciació des d’una òptica més focalitzada en els infants. Tres extractes de les NC, il·lustren al que m’estic referint:

El Julio es posa a la fila perquè la tutora li corregeixi una fitxa. És el desè, però com quasi sempre, la Gemma el fa passar primer qual el veu esperant. Mira el full i escriu alguna cosa amb el boli vermell. Mentre el Julio agafa el full i dóna mitja volta, el Juan pregunta: “¿Gemma, por qué nunca le pones un genial al Julio?”. Ella no respon (25/2/14).

La Gemma es prepara per a fer representar un diàleg del llibre de lectura. Abans, li dóna al Julio un plàstic taronja amb forats i el dibuix d’una sabata, i un cordill del mateix color. [...] Arriba un moment que es para. Comença a plorar, sense dir res, li cauen llàgrimes per les galtes. La tutora no l’ha vist. L’Ahmed s’apropa per animar-lo i ajudar-lo amb la feina enfilant tots dos el cordill. La Gemma el fa seure i ell diu que no, que vol ajudar al Julio. A l’instant, l’Amer s’aixeca també de la cadira per ajudar-lo (NC 27/2/14).

El Julio ressegueix números marcats amb puntets. Quan acaba li ensenya a l’Ahmed (8 anys) que seu al costat. Aquest li diu que si no ressegueix el nom i la data la tutora el farà seure a acabar i s’enfadarà. El Julio no li fa cas i s’aixeca de la cadira, però l’Angèlica (8 anys) li repeteix el que li ha dit l’Ahmed. Llavors el Julio seu i ressegueix el nom i la data. Després s’aixeca i li porta el quadern a la Gemma (NC 7/2/14).

És interessant veure com els infants interpreten algunes interaccions, ja que adverteixen dels elements que prenen com a més significatius. Per exemple, l’Adrià (10 anys), mentre el Julio i un grup de nens de la seva classe juga a futbol a uns

metres, comenta: “*Li han tret la pilota. Si no li passen la pilota és que no volen jugar amb ell. Només els interessa la pilota. Mira! Ara l’empenten! Veus com tinc raó?!*” (NC 25/11/13).

I abans d’anar als apunts finals, un extracte de les NC que il·lustra aquest procés i experiència de la diferència del propi Julio:

Al pati, el Julio esmorza assegut a les escales que hi ha just davant la porta. Amb ell estan la Sabira, l’Emilia, la Penélope (les tres de 7 anys) i el Juan Carlos (9 anys) (tots amb NEE de “tipus A”). [...] Arriba la Xènia (9 anys, classe del Juan Carlos) i li diu que vagi a jugar amb ella. Ell ho fa i un cop marxa, el Julio s’aixeca deixant l’entrepà al terra i comença a córrer uns metres imitant al Juan Carlos (9 anys , amb un diagnòstic de paràlisi cerebral espàstica diplegia) (NC, 21/1/14).

8. Apunts finals a mode de conclusió.

La discapacitat no és quelcom absolut (Kasnitz i Shuttleworth, 2001), sinó “*producte de dinàmiques socials i d’ideologies culturals*” (Gallén, 2006: 12). En aquest article he intentat il·lustrar etnogràficament com l’experiència i el context són elements importants en el seu enteniment i significació, esdevenint una condició funcional²⁶. En el context escolar, la discapacitat és indissociable a una concepció d’aprenentatge i transmissió de sabers determinada, materialitzada en el *currículum*, que és alhora un element que neutralitza, objectiva, justifica i legitima la desigualtat escolar (Apple, 1987: 34 i 46; McLaren, 1998: 81). Edgerton (1967 a Guerrero, 2011: 130), ja assenyalava l’estreta relació entre *discapacitat* i *dificultats d’aprenentatge* –sobretot entre les *discapacitats intel·lectuals*–, tot i que Guerrero matisa que es tracta d’experiències humanes distintes i que el que això ens indica, i és el més important a retenir segons l’autor espanyol, és una doble determinació: l’inherent al model biomèdic –l’entendre les dificultats d’aprenentatge segons diferències físiques/biològiques concebudes com a deficiències– i la sociocultural/contextual (Guerrero, 2011: 130).

²⁶ Per a Oliver les definicions funcionals de la *discapacitat* no consideren les diverses necessitats individuals més enllà de la deficiència. Per l’autor, és important desenvolupar definicions noves adequades als contextos que concebin la *discapacitat* com una imposició social enlloc d’una limitació personal (2008: 25).

Aquest article vol ser una aportació humil i incompleta a l'estudi de la discapacitat i la infància des d'una perspectiva antropològica. Donades les exigències formals no he pogut exposar la complexitat del tema estudiat però sí voldria posar de relleu una qüestió que caldria treballar profundament en una recerca futura. Es tracta d'una revisió epistemològica i ontològica de la discapacitat, que segons Guerrero Muñoz, hauria de situar-se dins un paraigües més ampli que abastís la concepció i enteniment del propi concepte de persona i humanitat (Guerrero 2012: 137); en tant que la *discapacitat* és el resultat d'unes dinàmiques relacionals i contextuals que n'evidencien un ideal –en totes les seves dimensions–, del qual n'esdevenen uns individus i col·lectius no-ideals, a través de processos complexos. I entre aquests tipus no-ideals, són situades les persones amb discapacitat.

M'agradaria finalitzar amb un apunt de caire metodològic. Al llarg de tot el procés de recerca, m'han envaït alguns dubtes sobre com poder copsar el punt de vista i l'experiència del Julio, un infant que parla poc i amb un ús del llenguatge particular. Vaig intentar que això no fos un impediment per treballar conjuntament, i en aquest sentit, l'etnografia ha esdevingut una metodologia a través de qual obrir nous horitzons mitjançant un procés reflexiu i qüestionador envers la pròpia tasca amb l'objectiu de fugir d'essencialismes.

9. Bibliografia.

- ALLUÉ, M. (2003) *(dis)Capacitados. La reivindicación de la igualdad en la diferencia*. Barcelona: Bellaterra.
- APPLE, M. (1987) *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.
- BARNES, C. (1998) "Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental", a BARTON, L. (comp.) *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata, pp. 59-76.
- BARTON, L. (comp.) (1998) *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- BARTON, L. (comp.) (2008) *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- BERGER, P. i LUCKMANN, T. (2008) *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu.

BOURDIEU, P. (2000) *Espacio social y campo político*, a *Sobre el campo político*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, pp. 29-31.

BOURDIEU, P. (2003) "Algunas propiedades de los campos" a *Cuestiones de sociología*, Madrid: Istmo, pp. 112-119.

BOURDIEU, P. (2005) *La lógica de los campos*, a BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. *Una Invitación a La Sociología Reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI: 147-172.

BOURDIEU, P. (2007) "La lógica de la práctica", a *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 129-156.

DAVIS, J. (2012) "Conceptual issues in childhood and disability", a WATSON, N.; ROULSTON, A. i THOMAS, C. *Routledge handbook of disability studies*. Londres: Routledge, pp. 414-425.

GALLÉN, C. (2006) *Les fronteres de la normalitat. Una aproximació en clau social a les persones amb intel·ligència límit o borderline*. Barcelona: Edicions de 1984.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2009). Llei d'educació de Catalunya. *Quaderns de Legislació*, 82. [En línia]. Disponible a: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/LEC_QL82.pdf [Consultat el 02/10/13].

GIROUX, H. i FLECHA, R. (1994) *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.

GUERRERO LÓPEZ, J.F. (1995) *La educación especial o el drama pirandelliano de una disciplina en busca de identidad*. Malaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Malaga.

GUERRERO MUÑOZ, J. (2010) "La discapacidad en el contexto de la investigación etnográfica: rutas y enclaves". *Gazeta de Antropología*, 26 (2): article 37. [En línia]. Disponible a: <http://hdl.handle.net/10481/6738> [Consultat el 10/11/13].

GUERRERO MUÑOZ, J. (2011) "Humanizando la discapacidad. De la etnografía al compromiso de la investigación sociocultural de la discapacidad". *Revista de Antropología Experimental*, 11: 127-138. [En línia]. Disponible a: <http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2011/09guerrero11.pdf> [Consultat el 10/11/13].

KASNITZ, D. y SHUTTLEWORTH, R.P. (2001) "Introduction: Anthropology in Disability Studies". *Disability Studies Quarterly*, vol. 21 (3): 2-17. [En línia]. Disponible a: <http://dsq-sds.org/article/view/289/327> [Consultat el 22/02/14].

LERCH, D. (2009) "Séparer, intégrer, inclure. Enfants handicapés à l'école", *Ethnologie française*, 3, vol. 39: 443-451 [En línia] Disponible a: http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ETHN_093_0443 [Consultat el 26/4/14].

MCLAREN, P. i GIROUX, H. (1998) *Sociedad, cultura i educación*. Madrid: Miño y Dávila.

OGBU, J. (2006) *Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple*. A VELASCO, H., GARCÍA, F.J i DÍAZ DE RADA, Á. (eds.) *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 21-42.

OLIVER, M. (1998) “¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?”, a BARTON, L. (comp.) *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata, pp. 34-58.

OLIVER, M. (2008) “Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas”, a BARTON, L. (comp.) *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata, pp. 19-33.

RIDDEL, S. (1998) “Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante”, a BARTON, L. (comp.) *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata, pp. 99-123.

SHAW, L. (1999) “Children’s Experiences of School” a ROBINSON, C. i STALKER, K. (Eds.) *Growing up with Disability*. London: Jessica Kingsley, pp. 73-84.

SHAKESPEARE, T. AND WATSON, N. (1999) “Theoretical perspectives on research with disabled children”, a ROBINSON, C. i STALKER, K. (Eds.) *Growing up with Disability*. London: Jessica Kingsley, pp. 13-28.

SLEE, R. (1998) “Las cláusulas de condicionalidad: la acomodación” a BARTON, L. (comp.) *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata, pp. 124-138.

UNESCO (1994) Declaración de Salamanca: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Paris: UNESCO. [En línea]. Disponible a: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427so.pdf> [Consultat el 27/09/13].

WONG, J. (2010) “Exploring the Construction/Deconstruction of Learning Disabilities in an Urban School: Revisiting Sleeter's Essay”. *Disability Studies Quarterly*, vol. 30 (2). [En línea]. Disponible a: <http://dsq-sds.org/article/view/1242/1286> [Consultat el 13/01/14].

10. ANNEXOS

A. ABREVIATURES, SIGLES I ACRÒNIMS.

SD: Síndrome de Down.

NEE: Necessitats Educatives Especials.

EAP: Equip d'Atenció Psicopedagògica.

FCSD: Federació Catalana de la Síndrome de Down.

EE: Educació Especial.

M-EE: Mestra Educació Especial

PE: Professional expert

PnoE: Professional no expert.

CDIAP: Centres de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç

USEE: Unitat de Suport a l'Educació Especial.

B. EL CEIP FERRER I GUÀRDIA: RECURS D'IMPRESSIONS I CARACTERÍSTIQUES GENERALS DE L'ESCOLA I LA CLASSE.

Es tracta d'una escola que fa 8 anys va doblar les seves places creant una segona línia a cada curs. Aquesta ampliació va causar algunes transformacions que, a dia d'avui, encara s'estan gestionant; potser la que més preocupa al personal docent, és la falta d'un Projecte Educatiu de Centre que marqui les línies pedagògiques, el que evidencia una manca de cohesió i consens de la plantilla de mestres, segons algunes d'elles. El fet que no s'hagin atorgat places fixes d'ençà l'ampliació provoca que tres quartes parts de l'equip docent sigui interí –la seva continuïtat dependrà de la crida expressa de l'equip directiu del centre en els nomenaments del Servei Territorial–. Les mestres amb qui s'ha establert un contacte més continuat, consideraven que es tracta d'una escola *“complicada, complexa i problemàtica”* per la situació socioeconòmica de les famílies dels infants i la seva influència en el rendiment escolar; defineixen la direcció com a *“autoritària, poc dialogant i poc comunicativa”*. Pel que implica al context específic de l'aula, tampoc es presenta molt favorable a la inclusió i al tracte igualitari

segons les mateixes mestres, ja que el grup-classe del Julio (on s'ha fet gran part del treball de camp), "La classe dels lleons" de 2n de primària (8-9 anys), és considerat el "més difícil, conflictiu i poc disciplinat"²⁷ de tota l'escola.

C. EL PROCÉS D'ESCOLARITZACIÓ DEL JULIO (de setembre de 2008 al juny de 2014).

El Julio neix a Perú fa 8 anys. El seu pare, Julio, va venir a Catalunya amb un contracte en origen en el sector de l'hostaleria, després del naixement de la Naomi, que ara té 6 anys. El John és el gran, té 13 anys i va a l'institut. L'Elvira és la seva mare. És ella qui, des d'un primer moment, pren la decisió de *normalitzar* la situació amb el seu fill, que passava per emigrar: " [...] ahí los niños como él no hacen nada, y mi marido estuvo aquí mirando y vió que había más proyectos" (Elvira, Ent. 16/01/14). La família va acabar deixant una posició de relatiu benestar al país d'origen en vistes a poder oferir un context més apropiat pel desenvolupament de les capacitats del seu fill. L'Elvira arriba a Catalunya a finals de l'agost del 2008. Dies més tard, s'adreça al CEIP Ferrer i Guàrdia, on havia decidit amb el Julio (pare) escolaritzar als seus fills John i Julio, que començarien 3r de primària i P3 respectivament. El John va iniciar el curs de forma habitual. Per al Julio, el procés d'inscripció s'iniciava amb un primer contacte amb l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP)²⁸ de la zona. Paral·lelament, l'escola vincula a la família amb

²⁷ Aquest i la resta de comentaris en cursiva, són un recull d'impressions de les diferents persones del centre educatiu anotades a les notes de camp durant diversos dies. Altres comentaris referents a la classe: "fan avorrit el que no és [...] no estan gens cohesionats [...] és horrible fer classe amb aquest grup", (mestra d'educació física, notes de camp: 21/01/14), "és la pitjor classe de totes" (mestra d'anglès, notes de camp: 23/01/14), "(als infants) tothom se'm queixa de vosaltres" (tutora, notes de camp: 17/01/14) o "Abans, a l'altra escola on estava, feien les sèries que hem fet abans en 10 minuts i no en 1 hora, a més, els podia tenir asseguts en grup...aquí és impossible!" (tutora, notes de camp: 21/01/14). Pel que fa a l'escola, una conversa molt significativa entre la mestra de reforç (que els fa resolució de problemes) i la tutora de l'altre grup de 2n (que entra a buscar una cosa de l'armari), recull un pensament generalitzat: " -Vero, ¿Cómo vas tú de resolución de problemas? -No lo sé, no la hago yo. Bastante tengo. -Es que tienen un nivel muy bajo...en media hora han hecho 3 problemas, y... -¡Ui! No te preocupes! Es general. No es nivel de segundo, es nivel de...de...no sé...pero es en toda la escuela, no sufras." (notes de camp: 5/12/14).

²⁸ "Abans d'entrar a l'escola a P3, quan ja són discapacitat que estan tipificades, com és el cas del Síndrome de Down, ja entren amb un dictamen, que el fa l'EAP...és a dir, abans que s'incorporin a P3, s'ha fet el que es diu un dictamen d'escolarització, perquè l'escola ja conegui les dificultats que

la Fundació Catalana de la Síndrome de Down²⁹ “*perquè més enllà de l’espai escolar hi ha unes necessitats...*” (Blanca, Ent. 19/02/14).

El Julio va iniciar el curs a finals d’octubre després que l’informe de valoració de l’EAP proposés el mode d’escolarització ordinària. Però no és fins el mes de gener que el Julio assisteix a classe la jornada completa. Des de finals d’octubre fins al gener, només anava de matí. A final de curs, la seva tutora proposa que repeteixi curs justificant que no podrà realitzar un P4 normal, i que ni tan sols el podrà aprofitar. Això unit al fet que, segons ella, no estava gaire integrat a l’aula i existien relacions “massa viciades” –sobreprotecció– entre els altres infants i ell, va acabar per convèncer a l’Equip Directiu, al principi molt contrari a aquesta mesura, que ja de per si, és molt extraordinària (l’Educació Infantil no és obligatòria) i s’havia de justificar mitjançant un procés complex (Blanca i Marina, entrevistes 19/2/14 i 4/2/14 respectivament). Realitza per segona vegada P3 amb una tutora diferent, amb qui estarà també a P4, que és quan comença a tenir algunes hores d’acompanyament d’una vetlladora. Aquesta figura no apareix per una necessitat derivada de les dificultats d’aprenentatge, sinó en resposta a la falta de control d’esfínters de l’infant (Blanca, Ent. 19/2/14), que suposava un greuge a l’organització de la classe i la dinàmica del grup, al mateix temps que va permetre reforçar l’aprenentatge de la llengua i l’expressió oral –la vetlladora era logopeda de formació–. Això va suposar un gran avantatge, ja que no existeixen centres ni institucions públiques de logopedes que treballin amb problemes greus de llenguatge –el Julio quasi no parlava– (Blanca, Ent. 19/2/14).

A part d’anar a l’escola, el Julio assisteix al Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç (CDIAP) del barri, on fa activitats d’estimulació motriu fins als 5 anys, quan ja pot assistir als serveis especialitzats que ofereix la FCSD³⁰.

A P5 arriba una interina per cobrir la baixa de la mestra anterior durant tot el curs. Comença amb les sessions de teràpia i assessorament familiar i psicològic un cop

tindrà aquell alumne i les condicions amb les que ve” (Blanca, Ent. 19/02/14). La Blanca és la Cap d’Estudis i Mestra d’Educació Especial durant el quadrienni de 2008 al 2012.

²⁹ Aquesta vinculació va esdevenir un primer contacte per explicar a la família en que consistia la SD i per fer una demanda al CDIAP del barri on viuen (Cristina, Ent. 28/2/14).

³⁰ Abans dels 5 anys poden fer-se usuaris del Centre Mèdic de la FCSD, però no és fins aquesta edat que poden fer una demanda pels serveis de psicologia, teràpies de grup, assessorament psicopedagògic, etc.

per setmana a la FCSD. Al llarg d'aquest curs, les hores de vetlladora assignades per al Julio i altres dues companyes amb NEE "de tipus A" augmenten i passen a ser dues diàries. En general, la vetlladora treballa a l'aula, adaptant i creant material didàctic de forma espontània i al moment: *"asumí lo que vi que nadie hacia. Si em tocaba a mi o no, no ho sé, pero no podia quedar-me de braços cruzados"* (Sandra, Ent. 16/2/14). A més, durant els cursos de P4 i P5, la mestra d'educació especial estava amb ells dues tardes a la setmana. Normalment dins l'aula, tot i que comenta que a P5, *"on la càrrega acadèmica ja és més forta"* (Blanca, Ent. 19/2/14), se'ls emportava a fer joc simbòlic a la ludoteca o al pati. La Carlota, tutora de P5, comentava durant l'Ent. (4/2/14) que va intentar potenciar la cooperació entre els infants mitjançant jocs i treballs més vivencials, el que, segons ella, li va comportar alguns problemes i conflictes amb pares i mares que tenien infants a ambdues classes de P5, que es queixaven de la diferència de nivell. Aquest motiu va portar a les dues tutores de P5 a reorganitzar els grups d'infants de cara a primària.

El Julio és reagrupat amb la Sabira (que fins aleshores estava a l'altra classe) i es separa de la Penélope i la Emilia. La raó va ser equilibrar les *necessitats especials* i la càrrega de les mestres (Marga³¹, notes de camp del 7/2/14). El canvi d'Educació Infantil a Primària (obligatòria) és força patit pel que podia suposar pel Julio a nivell acadèmic i pel canvi de dinàmica de classe. Més basada en l'aprenentatge i consolidació de la lectoescriptura, al Julio se li van definir uns objectius i propostes diferents al Pla Individualitzat (PI), realitzat per la tutora actual durant el setembre de 2012. El Julio mai ha utilitzat els llibres que empraven els seus companys. Es va prioritzar l'experiència i el joc fins a primària, quan es va recórrer als llibres d'infantil *"per no remarcar diferències. Si tots tenien llibres, ell havia de tenir també"* (Mireia, Ent. 13/2/14). Durant l'etapa de primària també realitza sessions amb la mestra d'educació especial; aquesta vegada, en un espai segregat del grup-classe un total de 4 o 5 hores a la setmana. A vegades sol, a vegades amb la Sabira i a vegades amb la Sabira, la Penélope i la Emilia.

Al final d'aquest curs, el Julio posarà fi a la seva escolarització al CEIP Ferrer i Guàrdia, ja que la família ha decidit canviar-lo a l'escola concertada on el John estudia l'ESO. Després de dos intents perquè canviés el model d'escolarització per un de compartit, el pare i la mare del Julio van decidir que el millor era marxar, ja

³¹ Mestra actual d'Educació Especial i coordinadora de primer cicle de primària (1r i 2n).

que creuen que l'escola no vol el seu fill. El canvi el motiven molts factors, però molt especialment, l'actitud de la directora de l'altra centre, amb qui han notat "*que nos abría las puertas de par en par*" (Julio pare, notes de camp 19/2/14). A més, aquest centre disposa d'una Unitat de Suport a d'Educació Especial (USEE)³², que consideren que pot ser positiu per a l'aprenentatge del seu fill, doncs esperen que "*deje de estar en el banco pintando todo el día*" (Elvira, Ent. 14/1/14 i Julio pare, notes de camp 19/2/14).

D. ESCOLA INCLUSIVA I BREU EXPLICACIÓ DEL PROCÉS D'ESCOLARITZACIÓ D'UN INFANT AMB NEE A UNA ESCOLA ORDINÀRIA.

La qüestió entorn l'educació i l'escolarització dels infants amb discapacitat és complexa i llarga en el temps. Alguns d'aquests infants no van ser considerats *educables* fins la segona dècada del segle XX (Lerch, 2009). La seva integració en els sistemes educatius va lligada al desenvolupament de l'Educació Especial i a l'aprofundiment i especialització del saber mèdic³³. L'atribució de capacitats d'educabilitat, situen a aquests infants en l'obligació d'escolarització universal, tot i que separatament o no tinguts en compte, esdevenint invisibles (Lerch, 2009: 443) sota els principis i polítiques de normalització (Guerrero López, 1995, Shakespeare i Watson, 1998: 17). L'any 1994 s'aprova la Declaració de Salamanca dins la Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials en que s'assenten els principis i les bases polítiques i pràctiques del que s'acabaria anomenant Educació Inclusiva. A Catalunya, es posa en marxa el principi d'inclusió que, conjuntament amb la coeducació i el respecte a la pluralitat, haurien de regir l'acció educativa (LEC/2009, article 81.1 i 93.2). La Llei d'Educació de Catalunya, proporciona una sèrie de mecanismes, serveis i institucions dins el propi sistema educatiu per atendre i orientar als infants escolaritzats en centres ordinaris, a les famílies i als propis centres; especialment, vinculats als "*alumnos [...] afectados per*

³² A l'annex 1 s'explica en que consisteix.

³³ Aquest desenvolupament de la medicina i la seva especialització, no explica per ell mateix la segregació, ja que seguint a Oliver (2008) és la "*necesitat de la societat de controlar de manera efectiva els elements pertorbadors de la seva població*" (Oliver, 2008: 29) el que especialitza i sofisticava les tècniques i dinàmiques de control, i entre elles, se situarà

*discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, els que manifesten trastorns greus de personalitat o de conducta o els que pateixen malalties degeneratives greus*³⁴. La norma diu que és l'escola qui s'ha d'adaptar per possibilitar la participació de tots els infants, i delega al centre docent l'adaptació dels recursos i mitjans materials i personals en funció de les característiques individuals. Això mateix, i l'enteniment que és possible gràcies a la participació dels infants, és el que diferencia *a priori* a la inclusió escolar (Shaw, 1998: 74) com a proposta i política social, que es recolza en un canvi de paradigma envers *la discapacitat*.

Cal situar l'Educació Inclusiva en un context social més ampli, ja que paral·lelament i de manera progressiva s'han anat realitzant altres propostes diverses – a tall d'exemple: la Llei d'Integració Socials dels Minusvàlids de 1982³⁵, la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (Nova York, 2006), o la Llei per la Igualtat d'Oportunitats, No Discriminació, i Accessibilitat Universal de les Persones amb Discapacitat³⁶ de 2003–. A més, algunes de les referències legals i normatives sobre la discapacitat en l'educació, són: el Pla Nacional d'Educació Especial de 1978, el Decret 117/1984 sobre l'ordenació de l'educació especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari, el Decret 299/1997 sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, o el Pla Director d'Educació Especial (2003) entre molts d'altres.

El procés d'escolarització a una escola ordinària³⁷ d'un infant amb *necessitats educatives especials* derivades de *discapacitats* o altres factors reconeguts, prèviament a l'inici del procés o diagnosticats durant aquest, compta amb una

³⁴ En l'entorn escolar, aquestes NEE es coneixen com “de tipus A”, en referència a l'article concret de la LEC (art. 81.3.a.). “El tipus B” són *necessitats educatives específiques* derivades de la incorporació tardana i/o de situacions socioeconòmiques desfavorides.

³⁵ Llei 13/1982. BOE 30 d'abril de 1982, núm. 103.

³⁶ Llei 51/2003. BOE 3 de desembre de 2003, núm. 289

³⁷ A diferència de l'escolarització en centres d'Educació Especial, que compten amb tots aquests serveis dins el propi centre com a part curricular i interna de la pràctica i l'organització pedagògica, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, proposa serveis i institucions especialitzades dins el Sistema Educatiu lligat al principi d'inclusió dels infants amb necessitats educatives especials. Cal notar, però, que en aquests serveis solament hi poden participar els infants amb discapacitats, trastorns o factors reconeguts i diagnosticats. Per més informació sobre el funcionament d'aquest procés d'escolarització i dels serveis públics oferts a les escoles, veure per exemple: <http://www.educacio.novaciudadania.bcn.cat/> [consultada el gener de 2014].

sèrie d'institucions i serveis externs a l'escola, que amb l'objectiu de millorar-ne l'atenció general i la pròpia escolarització es vinculen i relacionen amb els personal docent i educatiu dels centres d'ensenyament. Excepte els Centres de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç (CDIAP), que depenen del Departament de Benestar Social i Família, de l'Institut Català d'Assistència i Serveis Socials (ICASS); la resta, depenen directament del Departament d'Ensenyament i formen part del Sistema Educatiu: els Equips d'Atenció Psicopedagògica (EAP), que són un Servei Educatiu de Zona (SEC) de suport i assessorament general; així com altres Serveis Educatius Específics (SEE), com el Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius (CREDA), el Centre de Recursos Educatius per a Discapacitats Visuals (CREDV), el Servei Educatiu Específic en Trastorns Generalitzats del Desenvolupament i de la Conducta (SEETDiC), o el Servei Educatiu Específic en Discapacitat Motora (SEEM). Tots els serveis i institucions anteriors, són públiques i és la mateixa escola on l'infant s'escolaritza, que n'ha de demanar la seva admissió o participació³⁸.

A nivell intern, les escoles poden tenir entre l'equip docent, a mestres d'educació especial, i a més, a suports educatius d'aula³⁹ si l'equip directiu en fa la demanda al Departament d'Ensenyament. També pot crear-se una Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE), en centres ordinaris que tinguin més de 4 alumnes amb *NEE greus i permanents* de caràcter *orgànic* (Classificació Internacional de les NEE, segons OCDE, 2004). L'atenció a la diversitat, s'organitza i es gestiona des de la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) de cada centre, de la que formen part l'Equip Directiu, la mestra d'educació especial de l'escola i el personal de suport, entre altres persones del centre escolar.

³⁸ Els CDIAP també és una excepció en això. Al dependre del Departament de Benestar i Família, i prestar un servei més general, la demanda d'admissió pot fer-se des de l'escola, però també des d'altres institucions i/ o professionals que participin en el procés de creixement de l'infant, com personal del centre de salut, serveis socials,...En el cas del Julio, és la Georgina –psicòloga de la FCDS– qui en proposa l'accés a la família i en realitza la demanda; essent aquest el procediment habitual de les famílies amb infants amb SD, ja que no és fins als 5-6 anys que ofereixen atenció psicopedagògica, llevat del Centre Mèdic on les famílies poden fer usuaris als seus infants des del naixement.

³⁹ El personal de suport d'aula (vetlladores, zeladores,...) és un agent educatiu encarregat de fer un acompanyament a l'infant en les tasques i dinàmiques de l'aula i la resta de l'espai escolar. En principi no és un professional especialista (no es requereix cap formació específica) malgrat que en molts dels casos, el tracte i experiència d'aquesta persona amb l'infant, és molt més directa, continuada i espontània que cap altre cas.

Paral·lelament, hi ha un seguit d'associacions, col·lectius i federacions, que amb diferents organitzacions i finalitats, ofereixen serveis, recursos i suports específics a determinades *discapacitats*, *trastorns*, etc., per exemple: la Federació Catalana de la Síndrome de Down (FCSD), la Fundació Talita, la Fundació Projecte Aura, la Federació Catalana d'**Autisme** i Asperger (FCAA), l' Associació APRENEM per a la Inclusió de les Persones amb Trastorns de l'Espectre Autista l'Associació Catalana de Cecs i Disminuïts Visuals (ACCDV), Associació TEAdir. Associació de Pares, Mares i familiars de persones amb Trastorn d'Espectre Autista, Fundació Els Tres Turons, Associació Esclat, i un llarg etcètera.

E. BREU APROXIMACIÓ QUANTITATIVA A LA SITUACIÓ ACTUAL

El total⁴⁰ de centres públics en règim d'Educació Especial a Catalunya, és de 42, mentre que en són 63 els de titularitat privada-concertada. Tots dos, tendeixen a la baixa en els últims 10 anys. Quasi el 60% d'infants amb *necessitats educatives especials* escolaritzats en centres d'Educació Especial, ho estan en centres privats i concertats (dades de l'educació primària). Les xifres, però, indiquen que la tendència s'inverteix si es prenen com a referència les dades sobre els infants amb *necessitats educatives especials* escolaritzats en centres ordinaris (també d'educació primària); ja que més del 70% ho està en centres públics. Una mica més alt és el percentatge d'infants escolaritzats en centres ordinaris en el segon cicle d'educació infantil (parvulari, de 3 a 6 anys); tot i que cal recordar que no és un ensenyament obligatori.

⁴⁰ La presentació d'aquestes dades quantitatives, preses del Departament d'Ensenyament i el Servei d'Estadística d'Ensenyament, té com a objectiu mostrar la possible rellevància que pugui tenir el tema escollit, situant-lo en el context actual dins el sistema educatiu català. Les dades fan referència al darrer curs quantificat, el 2012/2013, i van ser publicades al març de 2014 per la Subdirecció General d'Organització, Qualitat i Sistemes d'Informació. Servei d'Indicadors i Estadística. Les dades quantitatives sobre els infants amb *discapacitats* escolaritzats en centres ordinaris o especials són força ambigües, ja que existeixen diferents itineraris i modes d'escolarització que poden complementar-se entre ells, de manera que es fa difícil establir una relació, malgrat que les dades absolutes generals (és a dir, sense especificar les *necessitats educatives especials*) situen en xifres força semblant els infants amb NEE d'uns i altres centres. D'aquesta tendència se'n fa ressò la notícia de Laura Nicolàs aparaguda al Punt Avui el dia 4 de gener del 2011: <http://www.elpuntavui.cat/noticia/article/2-societat/5-societat/352566-lescola-ordinaria-matricula-el-60-dels-nens-discapacitats.html> [consultada el 12/03/2013].

F. LLISTAT I PERFILS DE LES PERSONES ENTREVISTADES

NOM	POSICIÓ I CONDICIONS GENERALS	POSICIÓ CONCRETA ENVERS LA DISCAPACITAT	TIPUS I CONDICIONS DEL CONTACTE	CONDICIONS DE L'ENTREVISTA
ELVIRA	mare	No disposa de formació específica sobre discapacitat. Formació superior en secretariat i administració. Experiència professional treballant amb infants al Perú.	Contacte diari i global. Des del seu naixement, és qui s'ha encarregat de dur-lo a les teràpies i sessions específiques a diverses entitats i institucions, fent-ho sola durant la separació física provocada per la migració (que compensa amb l'ajuda d'altres familiars). Actualment, treballa més hores per pal·liar l'atur del pare i té menys contacte.	16 de gener de 2014 en un bar al costat de l'escola. De 9,15 a 11h. No enregistrada.
JULIO	pare	No disposa de formació específica sobre discapacitat. Formació superior en el sector del Turisme i la Restauració.	Contacte diari i global. Durant els dos primers anys van estar separats per la migració. Actualment, al estar a l'atur, és qui més contacte té.	27 de gener de 2014 en un bar al costat de l'escola. De 9,15 a 10h. No enregistrada.
DANIEL	Coordinador d'empresa del menjador	Formació en Pedagogia i psicopedagogia.	No hi ha.	30 de gener de 2014 al despatx de l'empresa. De 15,15 a 16h. Enregistrada.
MARINA	Tutora de P3. Interina. Primer any a l'escola.	Formació en Magisteri d'Educació Infantil i Màster en Psicopedagogia.	El propi d'una tutora: diari durant el curs. No rep suport específic per al Julio, tot i que rep els recolzaments de qualsevol P3 de l'escola (Tècniques d'Educació Infantil i mestres de reforç). Mai està sola a l'aula.	Entrevista conjunta el 4 de febrer de 2014. Casa de la Marina, de 18,30 a 20,20h. Enregistrada.
CARLOTA	Tutora de P5. Substituta. Primer any a l'escola. Comença amb el curs iniciat (octubre). El grup del Julio, és la seva primera experiència com a mestra i tutora.	Formació en Magisteri d'Educació Infantil.	El propi d'una tutora: diari durant el curs. Rep recolzament específic per als infants amb NEE (en té 3 més a part del Julio). Dues hores al dia la vetlladora treballa dins l'aula amb aquests infants (o fora, depenent de l'activitat del grup-classe o la plantejada per a aquests infants), la resta de temps està a l'aula sense suport, excepte una hora dues tardes a la setmana, que va a la ludoteca o al pati amb la mestra d'educació especial.	

MIREIA	Tutora de 1r. Substituta interina. Primer any a l'escola. Comença al segon trimestre (gener).	Formació en Magisteri d'Educació Primària.	El propi d'una tutora: diari durant el curs. Rep recolzament específic per als infants amb NEE (en té 1 més). Dues hores al dia la vetlladora treballa dins l'aula amb aquests infants (o fora, depenent), la resta de temps està a l'aula sense suport, excepte una hora dues tardes a la setmana, que treballa en una altra aula amb la mestra d'educació especial.	13 de febrer de 2014. Bar de la Plaça Castella de Barcelona. De 17,25 a 18,15h. Enregistrada.
SANDRA	Vetlladora des de setembre de 2009 a juny de 2013. També es la coordinadora de l'equip de monitores del servei de menjador.	Formació en Logopèdia.	Com a vetlladora: Dues hores al dia durant tres cursos realitzava el suport a dins de l'aula (fora de manera ocasional, sobretot per a fer sessions de logopèdia per demanda de l'escola). Com a coordinadora del menjador: menys directe, però diari.	16 de febrer de 2014. Casa de la Sandra. De 18 a 19,30h. Enregistrada.
BLANCA	Mestra d'Educació Especial i Cap d'Estudis durant el quadrienni de 2008 a 2012. Funcionària, primera vegada a l'escola (enviada per cobrir vacant a l'Equip Directiu).	Formació en Magisteri especialitzada en Educació Especial.	Un parell de tardes a la setmana fa l'acompanyament com a mestra d'Educació Especial durant el curs de P4 i P5. Prioritza	19 de febrer de 2014. Aula de reforç a l'actual escola de la Blanca. De 16,45 a 17,30h. Enregistrada.
GEORGINA	Psicòloga de la FCSD.	Formació en Psicologia i Seminaris de Formació especialitzada en Síndrome de Down.	Sessió setmanal de teràpia "d'identitat". Individual i en grup, alternats cada quinze dies. Té contacte amb el Carlos des del 2011.	25 de febrer de 2014. Despatx personal a la seu de la FCSD. De 18,10 a 19h. Enregistrada.
ALEXIA	Psicopedagoga de l'EAP de la zona.	Formació en Pedagogia i Màster en Psicopedagogia.	Visita l'escola tots els dilluns i divendres cada quinze dies. Manté contacte amb la família de manera informal i menys sovint per a reunions formals. La seva relació amb l'infant és molt ocasional, tendint a les observacions a distància.	21 de març de 2014. Menjador de l'escola. D'11 a 11,40h. Enregistrada.