

# A

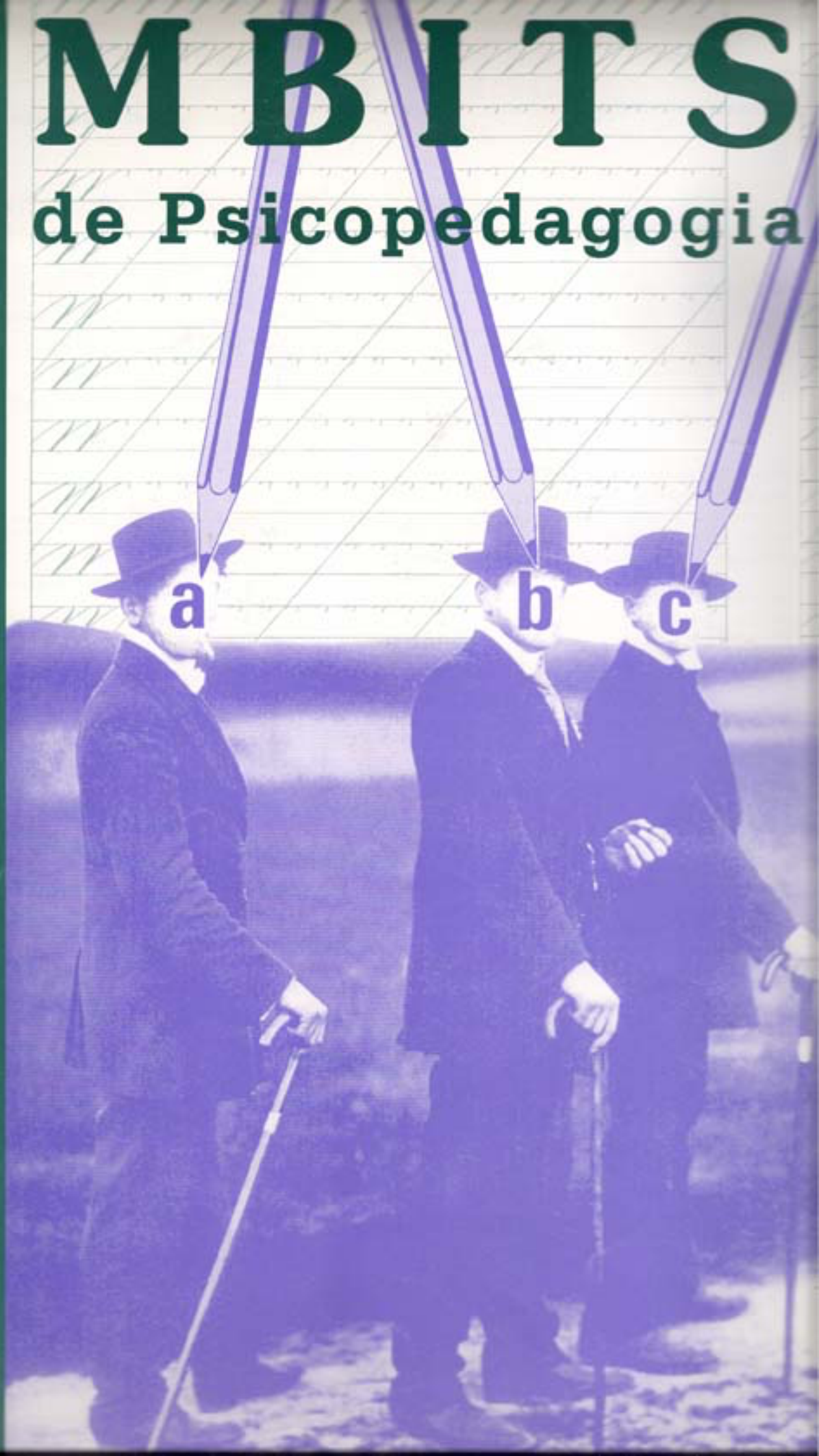
# MBITS

## de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

# 3

OCTUBRE 2001



# SUMARI

# EDITORIAL

## 3 EDITORIAL

## NOTÍCIES 4 d'Ensenyament i Cultura

## 9 ENTREVISTA José Leal

## ARTICLES 13 de psicopedagogia i educació

**Calidoscopi de les relacions**

**Elements d'anàlisi del treball  
en equip**

**Centre educatiu i EAP:  
Una relació institucional,  
dinàmica i qualitativa**

## 26 LLIBRES

## GUIA LÚDICA 28 El Montseny a la tardor

## EL PRIMER ANY

Amb aquest número, "Àmbits" comença a assolir un dels seus principals reptes: fer possible una revista de psicopedagogia i en català. I diem comença, perquè el camí a recórrer és encara llarg i carregat d'incògnites.

La necessitat de crear un espai de debat i encontre entre tots aquells professionals que intervenen en àmbits laborals vinculats al món de l'educació o de la salut, en el sentit més ampli, (l'assessorament institucional, la formació o la intervenció psicopedagògica), es fa evident dia a dia.

En un moment de transformacions i canvis substancials en els contextos educatius (escolars o no) i relacionals, fer circular les idees, compartir i construir coneixements, vehicular les maneres de treballar i fer personals, o aprendre dels altres i amb els altres, no hauria de ser quelcom extraordinari, sinó allò que defineix amb propietat algun dels trets més característics de la nostra professió.

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA s'instal·la voluntàriament en la frontera entre allò nou i allò existent, en aquell espai on l'acció i la reflexió coexisteixen inexorablement, amb la voluntat de servir d'instrument per a un col·lectiu de professionals a voltes mancat d'eines de difusió i d'intercanvi.

Amb aquest número es tanca una primera etapa: havien de saber si érem capaços de tirar endavant el projecte. La resposta obtinguda en el si del col·lectiu de professionals que integrem l'ACPEAP o en d'altres companys de professió i d'altres àmbits professionals, ens fa pensar que hem d'avançar en la línia endegada, però que hem de créixer també. La fita que ens havíem plantejat per aquests primers anys era treure tres números anuals (febrer-juny-octubre), i les previsions apunten que així continuarà essent almenys en un futur proper. Amb tot, l'estructura que anem construint **adquirirà sentit i esdevindrà útil i significativa en la mesura en que, tot i el caràcter dinàmic i obert que ha de caracteritzar la proposta, es pugui anar consolidant. Aquest esdevé ara el nou repte. A partir del proper número la revista arribarà a tots els Serveis Educatius, com també a la majoria de facultats. Es possibilita així, al nostre entendre, el seu us com a mitjà de treball conjunt i compartit. Fer-ho possible a partir d'ara ja no només dependrà d'aquells que formem part del consell de redacció, la tasca és ara conjunta i el repte de tots.**

Som-hi doncs.

**Edita: Associació Catalana de Professionals dels EAP (ACPEAP)**

Avda. Drassanes, 3 08001 BARCELONA  
Tel. 93 481 73 98

**ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA**  
C/ Collserola, 89 08290 CERDANYOLA

**Coordinació:** Joan Serra Capallera

**Consell de redacció:** Joan Agelet Profitós, Maria José de Molina, Carme Gisbert Ochoa, Dolors Gispert Sala

**Disseny i maquetació:** Marina Vilalta

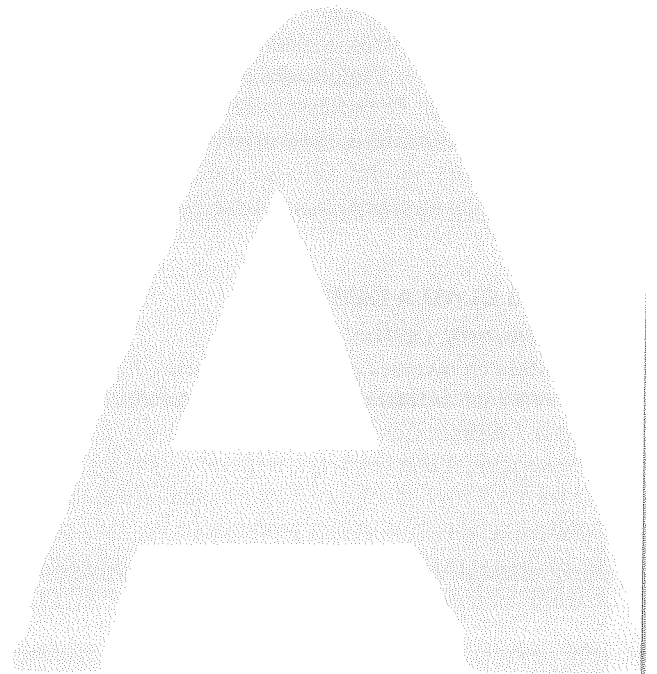
**Portada:** Quim Domene

**Il·lustracions:** Enki Bilal, André Juillard

**Impressió:** Impremta Aubert - OLOT

**Dipòsit legal:** GI-77-2001

**Preu:** 500 PTA



# NOTÍCIES

## d'Ensenyament i Cultura

### L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC UN TREBALL EN COL-LABORACIÓ. Conclusions de les terceres jornades de l'ACPEAP, 26 i 27 de gener de 2001

Comissió de Formació i Jornades: Teresa Huguet, Josep M. Andreu, Josep Lluís Barrassa, M. José de Molina

Les Terceres Jornades de formació de l'ACPEAP es van realitzar a la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació de Blanquerna els dies 26 i 27 de gener de 2001. Es van realitzar tres ponències:

**1ª Ponència: La inadaptació escolar del nen i adolescent. Clínica i intervenció sistèmica.** Juan Luis Linares. Psiquiatra i Terapeuta familiar. Director de l'escola de Teràpia Familiar de l'Hospital de Sant Pau.

**2ª Ponència: Els reptes de transformació per l'Ensenyament Secundari Obligatori.** José Gimeno Sacristán. Catedràtic de la Universitat de València.

**3ª Ponència: Centre educatiu i EAP: una relació institucional dinàmica i qualitativa.** Jesús Rul. Inspector d'educació.

També es va fer la **Presentació del primer número de la revista de l'ACPEAP** amb la participació d'Isabel Solé, professora del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la UB.

El tema central de les Jornades va ser el del treball en col·laboració i coordinació i el treball en xarxa que es va debatre en sis taules simultànies conjuntament amb d'altres serveis amb els que habitualment ens coordinem.

Vam poder comptar amb la participació de professionals de diferents àmbits: educatiu (inspectors d'ensenyament i psicopedagogs), sanitari (psicòlogues i assistents socials d'un CSMIJ) i de Serveis Socials (educadors de carrer, diplomades en treball social...).

Aquesta diversitat de professionals va permetre realitzar debats per contrastar les diferents aproximacions professionals. Aquests espais interdisciplinaris van ser valorats molt positivament i pensem que inicien un camí en el que encara hi ha molt per recórrer.

#### PUNTS CLAU A DESTACAR

##### 1. Promoure canvis i millores

Es destaca en diverses ponències (Gimeno, Linares) i en quasi totes les Taules que la finalitat bàsica de la intervenció és la de **promoure canvis i millores** en les situacions en les que intervenim per tal d'aconseguir, d'una banda que millorin les situacions problemàtiques per les quals ens consulten, i d'altra banda col·laborar en la millora de la resposta educativa que es proporciona des dels centres educatius. Es recorda el perill de caure en una certa burocratització de la tasca si s'interpreta la intervenció només per "complir" realitzant estrictament els encàrrecs i els diferents informes que l'administració ens demana.

Gimeno Sacristán proposava que els professionals de l'EAP ens situéssim com a professionals innovadors i no des d'un model tècnic-burocràtic. Ajudar a fer diagnòstics crítics de les situacions i dels centres per aportar elements per al canvi.

##### 2. De "fracàs escolar" a "fracàs educacional" o a "alumnes amb baix rendiment"

Es va proposar un canvi de denominació en referir-nos al "fracàs escolar". Linares va proposar parlar de **fracàs educacional** i Gimeno Sacristán d'**alumnes amb baix rendiment**. Estem d'acord en que no és adequat parlar de fracàs en termes tant absoluts quan en realitat també aquests alumnes progressen i aprenen. Aquests alumnes tenen un rendiment per sota del que s'espera i manifesten en tot cas un cert fracàs del sistema educatiu que no ha sabut donar la resposta educativa adequada a les seves necessitats educatives.

##### 3. Treballar amb la complexitat

Es recorda i s'insisteix en no caure en visions simplistes de la realitat i del fet educatiu. Cal tenir present la **complexitat** de l'educació, de la intervenció psicopedagògica i, en definitiva, de la realitat. La societat és complexa: hem d'aprendre a poder gestionar i treballar amb aquesta complexitat. En les tres ponències es va aportar aquesta visió de la realitat i de l'educació i es va destacar la necessitat de que els EAP tinguem en compte aquesta complexitat per no caure en intervencions simplistes o limitades.

Gimeno Sacristán va parlar de la necessitat de gestionar aquesta complexitat i de dotar els centres i els serveis d'una major flexibilitat per a poder atendre les demandes de la societat actual i del context concret en el que s'intervé.

En les relacions humanes en general, i concretament en l'àmbit escolar, hi ha una tendència excessiva per part dels diferents actors a interpretar la patologia com la patologia dels altres. Segons Linares l'EAP, que treballa a la intersecció de diferents sistemes, ha de tenir en compte que aquests sistemes (per exemple família i escola), poden funcionar satisfactòriament i en canvi presentar conflictes en la seva intersecció.

##### 4. Treballar amb una visió institucional

En continuïtat amb aquesta visió complexa de la realitat es va destacar la necessitat de que els EAP tinguin una **visió institucional** quan van a treballar en els centres educatius. Jesús Rul va aportar claus per

analitzar les institucions, tant des del punt de vista dels elements estructurals i que es veuen fàcilment, com per copsar el substrat cultural i ideològic de les institucions educatives. Cal conèixer bé les institucions per poder intervenir d'una manera útil i contextualitzada.

Va parlar també de les dificultats d'intervenir en centres que tenen una cultura feble. En aquests les intervencions de l'EAP no queden enlloc, se les emporta el vent i cada cop s'ha de tornar a començar.

En la taula 1 (Inpecció-EAP) es va parlar també de la necessitat de treballar conjuntament en aquest tipus de centre on cal una intervenció més intensa de l'administració educativa.

### 5. Necessitats de canvis en els centres d'ESO

En diverses ponències (Juan Luis Linares, José Gimeno Sacristán) i algunes taules es va parlar de la **necessitat de canvi en els centres de secundària** i la dificultat perquè els centres i els professors assumeixin realment el que significa l'atenció a la diversitat.

Cal un canvi a molts nivells. Gimeno Sacristán va remarcar que no és una tasca de un dia i que requereix un procés que serà lent. Va plantejar que hi ha un excés de determinisme en l'educació i especialment en aquesta etapa, que provoca impotència a l'hora de voler ajudar els alumnes a canviar.

### 6. La psicopedagogia en els centres d'ESO

En altres moments de les jornades es va destacar la necessitat que hi ha en els centres de secundària, de **intervencions psicopedagògiques tant des de dins com des de fora**. En aquest moment des del punt de vista de plantejaments psicopedagògics no pot sobrar ningú. Al contrari, caldria més suport i formació en aquests aspectes.

Es requereix que entre psicopedagog de centre i el professionals de l'EAP hi hagi bona col·laboració i suport mutu per tal d'aconseguir que s'avanci en l'atenció a la diversitat i en la generació de canvis en els centres. Els EAP fan i han de fer una tasca de recolzament i complementària als Psicopedagogs de centre.

Es va destacar la necessitat de ser present, com equip de sector, durant tota l'escolaritat obligatòria, si bé cal ser conscients de que es tracta d'una tasca difícil i a llarg termini.

En els centres de primària s'ha recorregut un gran camí en el qual l'EAP sempre ha acompanyat els centres educatius i ha recordat en tot moment la necessitat d'atendre tots els alumnes, amb les seves diferents necessitats.



### 7. Importància del treball d'equip

En Jesús Rul va remarcar la importància d'una **bona organització i treball en equip** de l'EAP. Els centres han de veure els professionals de l'EAP com a equips, no com a professionals que van cadascú pel seu compte. Per a poder fer això, cal que la feina de l'equip s'entengui com una estratègia per a ajudar millor els centres. S'han de crear escenaris a dins de l'equip que consolidin la imatge com equip de sector.

### 8. Assumir la corresponsabilitat

En relació al treball en xarxa, en les diferents taules, ja no es parlava solament de coordinació i de col·laboració, sinó que es va proposar entendre-ho com a **corresponsabilitat**. No pretenem solament coordinar-



nos i col·laborar sinó plantejar objectius de canvi i millora de manera conjunta i fer-nos responsables d'avançar en aquesta direcció, cadascú des del seu respectiu àmbit d'intervenció.

### 9. Millorar en la complementarietat

En aquest sentit, es va afirmar que aquests plans d'intervenció han de tenir en compte i potenciar la **complementarietat** de les respectives intervencions i funcions. Cal negociar i arribar a acords en relació a les diferents intervencions per evitar solapaments o confusió en els usuaris.

### 10. Actitud activa

En les diferents taules es va manifestar i exemplificar la necessitat de mantenir una **actitud activa** per avançar en aquest procés de treball compartit, malgrat ser conscients de que cal vèncer inèrcies i resistències per avançar per aquest camí. Si bé en les diferents taules els participants mostraven la cara amable d'aquesta col·laboració i aportaven experiències reeixides, som conscients que en aquest procés encara hi ha molts obstacles que s'hauran de superar, especialment en determinats sectors professionals que històricament han tingut molt poder. Aquests obstacles són, entre d'altres: resistències a abandonar la pròpia seguretat professional, dificultat de treballar en equip, llenguatges professionals diferents i de vegades una mica críptics, corporativisme...

### 11. Serveis deficitaris

Els serveis educatius i d'atenció a la infància en general són serveis deficitaris (EAP, CSMIJ, Serveis Socials...). Això pot produir desqualificació de la tasca en els usuaris o entre els mateixos professionals.

### 12. L'EAP: institució educativa en la xarxa

Lligant amb el tema de la intervenció i el **treball en xarxa**, en Jesús Rul aportava la visió de l'EAP com una institució educativa, que està el mig de xarxes d'informació i comunicació (importància de la gestió de la comunicació, de les relacions, dels vincles) i d'informació-coneixement (gestió de canvis, projectes...) i de xarxes institucionals (en els centres educatius, en xarxes institucionals més àmplies (Departament d'Ensenyament, Sanitat, Serveis Socials, famílies) i també en relació a la Universitat, en aspectes de recerca.

## CONCLUSIONS DE LES TAULES SIMULTÀNIES: LA COORDINACIÓ I COL·LABORACIÓ AMB D'ALTRES PROFESSIONALS I SERVEIS. EL TREBALL EN XARXA.

L'EAP, com equip de sector, per tal donar l'ajut que els centres i els alumnes requereixen, col·labora estretament amb els diferents serveis de la població o districte que formen part d'altres marcs professionals i que compleixen objectius i funcions diferents.

Per avançar en aquest treball interdisciplinar entre els professionals i serveis de la xarxa del sector, en aquestes Terceres Jornades vam voler analitzar diverses experiències de treball conjunt.

### Síntesi global realitzada a partir dels documents aportats a les taules

#### *Necessitat de coneixement mutu*

Aquesta seria una primera fase de col·laboració i coordinació. La necessitat de que els diferents serveis i professionals es coneguin. Es destaquen en aquest sentit els següents aspectes:

- ✓ Compartir informacions.
- ✓ Conèixer els objectius, les funcions i els àmbits d'intervenció respectius.
- ✓ Saber les possibilitats i limitacions de cada servei o professional.

#### *Reajustant la relació*

Es tracta d'un pas més en la col·laboració, ja no solament és coneixement mutu sinó que es una relació que es va reajustant i redefinint en funció de les aportacions dels diferents implicats.

En aquest moment cal:

- ✓ Millorar els canals de comunicació i relació.
- ✓ Clarificar i explicitar els objectius, funcions i àmbits d'intervenció respectiu.
- ✓ Diferenciació: clarificar què correspon a cadascú. Què es pot fer i què no.

#### *Treballar en col·laboració*

Ens trobem en el que realment és treballar en col·laboració i que en realitat s'aconsegueix poc degut a factors que és molt complex d'analitzar. En aquest sentit, el treball en col·laboració hauria de contemplar els següents aspectes:

- ✓ No és una suma de treballs o treballs juxtaposats.
- ✓ Es tracta d'un procés de treball constructiu.
- ✓ Cal aprendre a compartir objectius tot diferenciant les intervencions i funcions.
- ✓ S'ha d'avançar en el treball complementari.
- ✓ Cal afavorir i explicar experiències exitoses.
- ✓ Cal dotar-nos d'estratègies de treball funcionals.



#### *Actituds a desenvolupar*

Algunes de les actituds que en les diferents taules es van detectar com necessàries per un treball en xarxa són:

- ✓ Reconèixer la mútua competència.
- ✓ Respecte.
- ✓ Empatia. Posar-se en el lloc de l'altre.
- ✓ Confiança mútua.
- ✓ Fermesa i continuïtat en l'actuació. Coherència.
- ✓ Voluntat d'entendre's. Dialogar.
- ✓ Ser positiu. Actitud activa.
- ✓ Superar xoc de cultures i tradicions professionals diferents.
- ✓ Acceptar les limitacions de la pròpia disciplina.

#### *L'EAP com equip de sector*

Finalment es van destacar alguns punts claus a tenir en compte a l'hora de pensar amb l'EAP com un equip de sector que ha d'avançar en el treball en xarxa en el seu sector.

- ✓ Establir uns criteris de coordinació a nivell de zona. Acords amb els altres professionals i serveis. Avançar en el que significa el treball en col·laboració que no és solament coordinació.
- ✓ Importància de potenciar un treball interdisciplinar, creant escenaris externs de treball.
- ✓ Corresponsabilitat per aconseguir uns objectius de millora i canvi definits de manera conjunta.
- ✓ Evitar la burocratització de la tasca.
- ✓ Intervenir per millorar les situacions.
- ✓ Complementarietat: Aprendre a compartir objectius tot diferenciant les funcions i les intervencions. Fer plans d'actuació complementaris entre els diferents professionals. Intervencions diverses, a nivells i en àmbits diferents, negociades amb un feed-back continuat.
- ✓ Necessitat de tenir una actitud activa per treballar les relacions i la coordinació amb els diferents serveis i professionals.

# REFLEXIONS SOBRE UN PLA ESTRATÈGIC FRUSTAT

*Equip Directiu de l'IES Josep Puig i Cadafalch, Mataró*

## 1. El context

La convocatòria per a la concessió de plans estratègics, amb els avantatges que podria aportar-nos com a centre, van generar entre nosaltres certes expectatives. Era que potser l'Administració començava a abandonar la política de "cafè per a tothom" per una altra més racional de "confecció a mida"?

El nostre centre, creat el 1995, actualment amb 10 grups d'ESO i 2 de batxillerat, i situat entre dos barris perifèrics de la ciutat, s'ha dotat d'una organització adreçada a atendre amb la màxima qualitat possible les necessitats educatives dels alumnes, i basada en la participació (de manera que, pel que fa al professorat, tothom participi en les decisions que l'afecten).

Mantenir aquest estil organitzatiu suposa anar força més enllà de les previsions del mateix Departament d'Ensenyament. La base organitzativa oficial és encara molt semblant a la que hi havia en els centres de secundària quan impartien BUP, però la complexitat de les tasques ha augmentat radicalment: organització per crèdits, itineraris personals, tutoria personal, horaris trimestrals, regulació de la convivència, mesures d'atenció a la diversitat... són algunes de les noves tasques que ha de realitzar un centre de secundària. I si s'han de fer bé no es poden assumir amb els mateixos recursos que en contextos passats, quan les tasques i l'alumnat eren molt menys complexos.

## 2. El projecte de Pla Estratègic

El projecte el va elaborar l'equip directiu, amb assessorament tant del psicopedagog del centre com de la professional de l'EAP. Pretenia sobretot garantir la manera actual de funcionament, tot dotant-nos de més recursos. Entenem que una organització àgil i racional, atenta als problemes que sorgeixen, és el més important element regulador per solucionar-los.

El document s'iniciava amb una breu descripció de la situació pedagògica del centre, constatant que malgrat abordar la tasca educativa amb una organització complexa i eficient, els resultats educatius podrien ser millors amb més recursos.

Proposava uns objectius generals que, en resum, consistien en millorar l'assoliment de les competències bàsiques mitjançant un reforçament de les mesures d'atenció a la diversitat a l'aula ordinària, ampliar i diversificar l'oferta educativa, consolidar el funcionament i l'estabilitat de l'equip de professors i reconèixer i racionalitzar l'esforç del professorat, sobretot pel que fa a jornada laboral.

El gruix del document concretava, de cadascun dels aspectes inclosos, la seva situació actual, l'objectiu a aconseguir, les actuacions a realitzar (amb una temporització indicativa i explicitant els corresponents mecanismes de regulació), i finalment els recursos nous necessaris per realitzar-ho.

## **ALOMA, Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació**

**La revista ALOMA és una Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació, Blanquerna.**

**Varen conèixer la nostra revista, els va interessar i ens varen proposar un intercanvi.**

**Ara, la nostra revista ÀMBITS està a la biblioteca de Blanquerna i, a canvi, nosaltres rebem la seva: ALOMA.**

Hem pensat que, per tal que tots vosaltres l'aprofiteu, us podríem adjuntar una selecció dels sumaris de cada número. Si aquell sumari us interessés, podríeu demanar la revista a Blanquerna. En cas que només us interessés un article concret, us el podríem facilitar nosaltres que us l'enviaríem per reembossament. Envieu un missatge (amb les vostres dades) al nostre correu electrònic: [acpeap-ambits@bsab.com](mailto:acpeap-ambits@bsab.com)

**Els sumaris us els anirem facilitant alternant els més actuals amb els més antics.**

### **ALOMA n° 08 (2001) (El més recent)**

Articles més propers a la nostra intervenció:

Temàtica: VINCLES II

«El procés de convertir-se en pares. Protohistòria de la vinculació»

Maite García-Dié

«Vincles i bagatges» Miquel Fabré

«Els vincles: alumne-mestre, mestre-alumne».

«Poder i altruisme: dues formes de vincle interpretades des de la Psicologia social» Tomàs Andrés

D'altres:

«Les teories innatistes en l'adquisició del llenguatge» Vicenç Torrens

«Com són els significats matemàtics que construeixen els nens?»

La funcionalitat de la lògica» Carlos Gallego.

«L'educació física, un valor a descobrir» Sara Figueras, Marta Capllonch

«Anàlisi dels processos cognitius en l'adquisició del número en infants amb disminució psíquica: estudi comparatiu» Dra. Carrasumada i d'altres investigadors i col·laboradors.

### **ALOMA n° 01 (1997) (El més antic)**

Articles més propers a la nostra intervenció:

«La interprofessionalitat» J.Riera

«De la Por i la Serenor. Referències per comprendre els conflictes i la seva resolució» E. Vinyamata

«La parla, el diàleg i el Coratge» P.Segura

Recerques:

«Construcció narrativa de la identitat» Lluís Botella i d'altres

«La intervenció psicològica durant la gestació com a factor optimitzador de l'ajust emocional a la maternitat» M<sup>a</sup> Teresa García-Dié i d'altres

«Grup de recerca d'intervencions psicosocials en pacients psicòtics crònics» Núria fariols i d'altres

«Estat actual dels centres escolars davant la implementació de la reforma» Maite Pró i d'altres

Els aspectes inclosos en el projecte anaven agrupats en quatre grans apartats:

**Eix tutorial** (tutoria doble –personal i grupal–, equips docents, coordinació de tutories, regulació de la convivència, participació de l'alumnat, acolliment de l'alumne nouvingut, faltes d'assistència, orientació familiar)

**Eix curricular** (projecte curricular, departaments, suport a l'aula la principal mesura organitzativa d'atenció a la diversitat, avaluació, formació sobre avaluació, eixos transversals, adaptacions curriculars, programa "taller de llengua", projecte UAC, programa de prevenció de drogodependències, tecnologies de la informació i la comunicació, recursos artístics, projecte lingüístic)

**Organització general** (altres càrrecs de gestió de centre: coordinadors d'Equip Docent, ..., nombre d'alumnes per grup-classe, possible cicle formatiu)

**Altres** (biblioteca i mediateca, colònies, viatges i intercanvis)

El projecte va ser discutit en els equips docents i aprovat per unanimitat tant pel claustre com pel consell escolar.

### 3. El resultat

El nostre Pla no va resultar aprovat... i no sabem per què. Sobre aquest desenllaç, però, volem fer alguns comentaris.

Primer de tot cal dir que l'esforç d'escriure el projecte de pla estratègic no ha estat en va, ja que ens ha permès de mostrar la situació actual del centre en la seva globalitat, així com les necessitats que hi percebem. Aquesta és una perspectiva més habitual en les persones de l'equip directiu, que en la resta del professorat i els pares, i és bo que també la tinguin.

Per altra banda, la falta de informació en el procés d'adjudicació i la manca d'explicacions sobre el refús del nostre projecte no ens sembla una bona pràctica, perquè ajuda més a crear frustració que no pas expectatives favorables. No podem evitar de tenir la sensació que ens han pres el pèl, que ens han creat aquestes expectatives mentre els centres que se'ls aprovaria el pla potser ja estaven decidits per criteris de repartiment geogràfic i/o d'altres des d'abans de començar.

Després de la negativa el centre continuarà funcionant, és clar, per la responsabilitat professional de tots plegats. Però ens preguntem si realment hi ha algun responsable de l'Administració educativa que sigui prou conscient de la dificultat de la nostra tasca en el context que estem, de la insuficiència dels nostres recursos, i de l'esforç que ens suposa. Ens fa l'efecte que potser una Administració més reduïda i propera al problema, podria donar millors respostes al món de l'educació, més específiques per a cada situació.

Finalment, ara que es parla tant del paradigma de la complexitat, ens preguntem per què la política educativa encara continua potenciant una organització de centres simple i piramidal. Potser això havia arribat a anar bé en algun altre context, però és segur que no funciona en l'actual. Donar una resposta adequada a la complexitat de les aules només és viable amb una organització complexa i en xarxa. Cada professional ha de tenir la possibilitat de participar en les decisions que l'afecten. Això implica garantir una certa estabilitat en els equips, organitzar la mobilitat del professorat en base a la seva implicació en projectes, definir més responsables de tasques de coordinació, disposar de prou temps per realitzar les feines, etc. Si no és així, la complexitat racionalment organitzada es substitueix pel desinterès i/o l'estrès professional, que no porta a res de bo.

## JORNADES SOBRE DRETS HUMANS I PERSONES AFECTADES PER TRANSTORN MENTALS

- La Regidoria de Drets Civils de l'Ajuntament de Barcelona, en la línia de realitzar accions positives que portin a la plena garantia de Drets de la població en general, oferirà a la ciutadania un espai de reflexió, que ens porti a tots a projectar les nostres actuacions en el camp del Dret a la Salut i especialment al dret dels malalts mentals, d'una manera més efectiva i que beneficiï primordialment als malalts i les seves famílies.
- Per concretar que l'aspecte declaratiu dels Drets Humans i de la Salut Mental sigui operatiu, creiem que es vital la col·laboració intersectorial dels professionals, administracions i legisladors i evidentment totes les entitats que diàriament estan treballant i batallant perquè sigui possible.
- Això ens porta a organitzar unes jornades els dies 23 i 24 de Novembre, jornades que possibilitaran un retrobament i actualització de les propostes i realitzacions que donin sentit a la noble ambició de fer de *Barcelona una Ciutat de Drets*.
- Per tal d'analitzar la situació en que es troben les persones afectades per aquests tipus de trastorns, en el cas que es vulnerin els seus drets com a ciutadans i ciutadanes, es debateran els aspectes dels drets laborals; del dret a la salut integral i per tant als diversos serveis de la sanitat pública; com es tracta a les escoles els drets de les persones, com s'eduquen hàbits i quina es la situació de la infància, adolescència i dels mestres en l'àmbit del ensenyament; quina ciutat volem per tal de que sigui còmoda i habitable, per tothom i especialment per les persones que tenen alguna dificultat d'adaptació i finalment tractarem el tema de la situació de protecció o desprotecció legal, de les persones que es troben en aquesta situació.
- Volem que les jornades serveixin per posar en evidència el que es considera que no rutlla; per **proposar** mesures que serveixin per garantir els drets de les persones amb trastorns i també per donar a conèixer les **pràctiques** més reeixides en el difícil laberint de sumar esforços que elevin l'estàndard de la qualitat de vida de totes les persones involucrades.

Volem adreçar-nos a totes les persones i col·lectius que coincideixen amb la voluntat de servei a les persones malaltes, expressada en el manifest de la Coordinadora de Centres de Salut Mental el 7 d'abril del 2001, i que vulguin dir la seva en la taula que creguin convenient o en els plenaris d'inici i síntesi que tancaran una convocatòria oberta i que fins ara ha sigut treballada per diverses entitats ciutadanes.

Si voleu més informació adreceu-vos a la Coordinació de Drets Civils. Tel 93 2918469

**Roser Veciana i Olivé**  
Regidora

Ponent de Drets Civils de l'Ajuntament de Barcelona

# ENTREVISTA

a José Leal

## PENSANT EN ELS NOSTRES EQUIPS

Angeles Ortega Leyva

Psicopedagoga de l'EAP B.01, Nou Barris

S'ha escrit ja molt sobre la nostra professió d'assessors psicopedagògics.... Són ja molts els articles i llibres que companys i companyes han aportat al món de l'educació i de la psicopedagogia. Ara, amb aquesta entrevista a José Leal, intentarem posar sobre la taula aspectes relacionats amb la cura de l'equip, dels seus professionals i de la seva formació. A José Leal sempre li agrada dir, i a mi personalment m'ha ajudat força: «ÉS NECESSARI TREBALLAR A PARTIR DE L'AQUÍ I ARA, DE LA CURA D'ALLÒ QUOTIDIÀ»

Molts coneixem a José Leal per la seva participació com a ponent en les Segones Jornades de l' ACPEAP: Psicòleg, psicoanalista, assessor institucional i docent.

### És necessari treballar a partir de l'aquí i ara, de la cura d'allò quotidià.

**Angeles Ortega.-** Ens podries explicar la teva trajectòria professional?

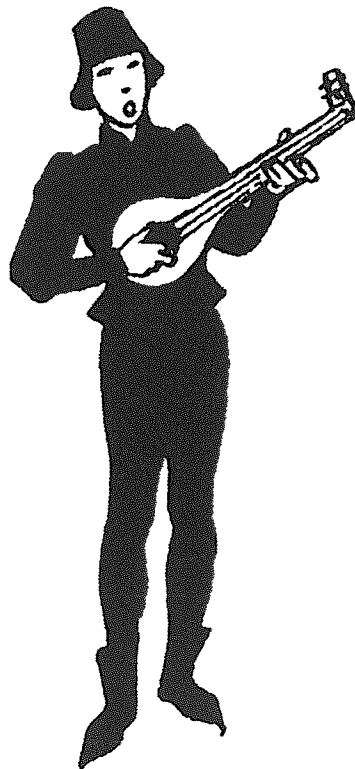
**José Leal.-** L'any 1975, vàrem crear amb una companya psiquiatra i una altra psicòloga el Servei de Psiquiatria i Psicologia Infantil i Adolescent de Creu Roja de l'Hospitalet que va començar a donar cobertura assistencial pública a la població del Baix Llobregat i Barcelonès. La nostra orientació era comunitària i donàvem molta importància a la coordinació amb les institucions. Allà va començar la meua relació amb els psicòlegs, pedagogs i assistents socials que iniciaven el treball en els serveis sociopsicopedagògics municipals amb moltes ganes i èxit.

Les reflexions sobre la meua pràctica em van dur a participar en el que va ser una molt important experiència de Salut Mental Comunitària que començava a desenvolupar l'Ajuntament de l'Hospitalet, en un programa que articulava l'educació per a la salut, la prevenció, l'assistència i la formació, des d'una concepció del fer, que es va anomenar Treball Comunitari. Aquest implicava la interdisciplinarietat, l'articulació de recursos i la participació de la comunitat. Totes aquestes constants han estat sempre en la meua concepció de la tasca. Em vaig encarregar de la direcció d'aquest projecte durant alguns anys.

Des de fa ja temps em dedico a tasques clíniques assistencials, a la docència i a l'assessorament i supervisió institucional en el camp de la salut mental, els serveis socials, l'educació, justícia, la infància, etc.

Sóc membre des de la seva constitució en 1995 de la Comissió Nacional de l'Especialitat de Psicologia Clínica per designació del Ministeri de Sanitat.

He participat en diversos moviments de desenvolupament institucional i m'agrada assenyalar que vaig formar part de la primera comissió deontològica del Col·legi Oficial de Psicòlegs que va ser l'encarregada d'elaborar l'actual Codi Ètic de la professió.



**Angeles Ortega.-** Per a l'EAP de Nou Barris, del qual formo part, has estat el nostre assessor durant uns anys. Assessor d'assessors o supervisor?. Quina és la diferència?

**José Leal.-** Estic molt content i agraït als equips per l'experiència del treball conjunt. Per a aquesta tasca, que sol anomenar-se d'assessorament i/o supervisió, m'agrada més el terme «co-pensar» que emprava Pichón-Riviere. Sento que el que faig és «pensar amb», des de la posició d'externitat que és el que afegeix un particular valor a la visió del material que l'equip presenta. Jo aporto la meua visió i també la singularitat que pugui tenir de coneixements sobre la base de la meua experiència i la formació. Quan es treballa amb professionals d'una ja considerable experiència i saber, del que es tracta, crec jo, es de rellançar el que es sap, de pensar l'experiència i d'obrir, des del reconeixement dels diversos sabers i maneres de portar-los a terme, noves formes de pensar i de fer, construint així un nou camp de coneixements.

**Angeles Ortega.-** Suposo que no solament per la relació amb nosaltres, coneixes bé la trajectòria dels nostres equips. Com professional extern et demanaria que ens donessis una visió evolutiva i actual. (Com nosaltres podem fer amb els centres educatius)

**José Leal.-** Vaig viure molt de prop el desenvolupament dels Equips Sociopsicopedagògics a Catalunya i també a Andalusia. Va ser un temps tremendament creatiu. Els ajuntaments democràtics van impulsar moviments institutius de gran significació: els serveis socials d'atenció primària, salut escolar, salut mental, planificació familiar, equips sociopsicopedagògics, etc. Tots van ser molt importants però aquests últims van connectar magníficament amb la societat i van provocar canvis transcendents en les institucions escolars





i, sense exagerar, crec que pot dir-se que en les relacions família-escola. És veritat que no tots els equips tenien la mateixa orientació ni el mateix compromís social. Uns es van centrar més en el desenvolupament metodològic i didàctic,

uns altres van posar més èmfasi en la intervenció sobre la dinàmica institucional, els vincles entre els actors del procés d'aprendre-ensenyar i el treball comunitari. Aquestes dues línies segueixen sent necessàries per aconseguir la funció de l'escola.

La formalització de les institucions està disminuint el camp del canvi possible i es corre el risc que els equips es quedin atrapats en una pràctica de l'aconsellament des d'una posició formalista. Aquest és el repte, combinar la necessària transmissió d'un saber fer a l'escola i alhora afavorir els canvis interns que facin possible aquest nou fer. Un altre repte important i difícil està en ser capaços d'anar construint una definició suficientment compartida per tots els equips, sense exclusions, sobre la seva funció, objectius, maneres de treball, etc. Si això no s'aconsegueix, el risc de caure en l'ambigüitat i que apareguin tensions internes paralitzants i generadores de malestar és molt alt.

**Angeles Ortega.-** Està clar que el temps actual nostre no el podem desvincular del moment històric que ens toca viure, ni del sistema educatiu del que formem part, ja que som un servei educatiu.

**José Leal.-** Sembla ser que el moment actual no és d'alegries per instituir sinó de predomini del que hi ha, com si no es poguessin donar altres formes de fer i pensar. I això no és veritat. Però la dinàmica instituïent-instituït de la qual jo parlo moltes vegades, no és una dinàmica que afecti sols als altres, també a tots i cadascun de nosaltres que també ens instituïm en la comoditat de la nostra estabilitat, del nostre saber, de les nostres certeses. Però és veritat que en tant que subjectes que participem en les institucions, les orientacions que procedeixen de les instàncies de poder sobredeterminen la nostra acció. Tot això que anomenem elements sobredeterminants ho seran en major o menor mesura en funció de les predisposicions individuals i grupals.

La crisi de les polítiques del benestar afecta a tots els sistemes i també a l'escola, que s'enfronta a situacions molt noves en un moment de molts canvis. Entre tots hem de cercar solucions. Per a tots són temps d'aprendre.

**Angeles Ortega.-** Actualment es parla molt de la vulnerabilitat de la infància i de l'adolescència i del malestar i la vulnerabilitat dels professionals dels serveis que l'atenen, des d'àmbits diferents. Quina és la teva percepció en relació amb això i què opines de les percepcions «catastrofistes»?

**José Leal.-** És impossible no veure l'important desenvolupament que ha experimentat la nostra societat des de fa ja diverses dècades, en el camp de la salut, de l'educació, de la cobertura de necessitats, etc. Crec que el catastrofisme és reaccionari. Dit això, crec també que molts dels que han i hem lluitat compromesa i il·lusionadament pels canvis desitjàvem algunes coses que encara no s'han complert: major nivells d'igualtat, de solidaritat, de compromís, de tolerància, etc. Però estem a temps de seguir il·lusionant-nos, sabent que no hi ha perfecció o com diríem en psicoanàlisi, que no hi ha «completud», i que el malestar és inherent a la cultura. Jo conec l'existència d'alts malestans en les institucions; alguns d'ells podrien disminuir fent més esforços per tenir cura dels professionals perquè aquests, a la

vegada, puguin tenir cura d'altris. Altres malestans són propis del fet de viure en societat, que obliga a renúncies, o de la impossibilitat de les institucions a satisfer totes les expectatives. Amb tot això hem de treballar sabent que, com diu Martí i Pol, «només vivint amb tot el risc i tota l'esperança reconduïm la vida».

Però el terme vulnerabilitat em duu també a pensar en la necessitat de tenir cura dels professionals i dels equips. Per què? Perquè puguin complir els importants objectius que la societat els encomana a través de les institucions que els contracten i per donar satisfacció a les seves legítimes aspiracions de realització personal i professional, sense la qual cosa, realitzar la tasca és, a vegades, difícilment suportable. Jo crec que ha de ser compatible compaginar les exigències de l'organització i les expectatives de realització professional.

**Angeles Ortega.-** Si et sembla, tornem a l'aquí, als nostres equips i als professionals que els formem: psicòlegs, pedagogs i assistents socials, per tant amb formacions inicials diferents. Com fer perquè la interdisciplinarietat sigui una realitat i no una ficció?

**José Leal.-** Un equip és necessari perquè la tasca a fer sobrepassa la capacitat d'un subjecte. Quan a més traspassa la capacitat d'una disciplina és necessari un equip de formació multidisciplinar que s'articuli creativament i generi una dinàmica d'intercanvis i de canvis; a això anomeno jo interdisciplinar. Perquè funcioni tal equip fa falta que cadascun dels seus membres reconegui el límit del seu saber, reconegui el saber de l'altre i senti la necessitat de recórrer a ell en recerca de complementarietat, per junts donar compliment a la realització dels objectius marcats. De fet, no és tasca fàcil. Unes vegades s'exageren i unes altres es neguen les diferències; ambdues coses duen a una ficció de interdisciplinarietat

**Angeles Ortega.-** Això anterior que pot semblar una dificultat, crec que es pot convertir en una gran oportunitat d'aprenentatge compartit. Crec que no ens podem permetre el luxe d'inventar cada vegada el foc, per tant necessito del pensar i del sentir dels altres per al meu propi avenç i jo deixo la meua aportació per a qui li serveixi... És per això que al llarg d'aquesta entrevista m'he permès no només utilitzar les meves opinions, sinó també aportacions d'altres professionals que a mi m'han fet ressò i que penso han pogut expressar millor que jo, just el que sentia, o bé el que pretenia dir... «Cadascun, des del seu lloc, té un marge de maniobra que, per petit que sigui, pot contribuir a aportar propostes i estratègies de canvi» (Ramón Vilana, 2000).

**José Leal.-** Sí, sí. Aquesta relació interdisciplinària és una font d'aprenentatge, és el que en diem la transdisciplinarietat, és a dir, la generació d'un saber nou producte dels frecs i les trobades de diverses disciplines. Aquí sorgeix una qüestió interessant i difícil també com és l'articulació entre el singular i el comú en les disciplines que configuren l'EAP. Em refereixo a la identitat professional de cadascun dels seus membres; però tal vegada sigui aquest un tema que excedeix l'objectiu d'aquesta entrevista.

**Angeles Ortega.-** Nosaltres, com tots els altres professionals, tenim dubtes, de vegades no ens trobem segurs en les nostres intervencions, les situacions ens sobrepassen i necessitem de la visió externa d'algú a qui li atorguem l'autoritat del saber. Tots aquests anys hem treballat amb tu dificultats que ens han anat sorgint en relació amb el treball de casos, en les intervencions en la institució escolar, en les relacions amb Inspecció o amb altres serveis... «Alguns autors consideren que la quarta ferida narcisística que va rebre l'home occidental al llarg del temps va ser el considerar que no és un subjecte autònom i autàrquic, amo del món, al que pot conèixer objectiva i intel·lectualment i al qual

domina a través del saber. La primera ferida narcisística va ser acceptar que ell no és el Centre de l'Univers (Copèrnico); la segona, que no és el Rei de la Creació (Darwin) i la tercera que no és l'amo conscient de la seva pròpia ànima i de les seves pròpies conductes (Freud). (Susana Vega, 1997)

**José Leal.-** És molt encertada aquesta cita, crec que del filòsof J.Habermas, referida al descobriment freudià de l'inconscient. Crec que això ha de fer-nos ser humils i generosos, dues característiques que considero bàsiques en algú que es dediqui a la tasca d'assessorar.

**Angeles Ortega.-** Treballar amb tu ens ha aportat la visió des d'un paradigma concret. Ens podries explicar una mica aquesta visió?. Una visió exclou a unes altres, o pot tenir una complementarietat amb altres paradigmes diferents?.

**José Leal.-** La meva formació bàsica és psicoanalítica, d'un psicoanàlisi obert, que no es considera un dogma ni posseïdor de cap veritat revelada, sinó producte de la investigació, de la reflexió, del qüestionament i que és conscient dels seus límits i de la necessitat de recórrer a altres sabers. A mi m'és útil en les meves diferents tasques i en ocasions necessito recórrer a coneixements que procedeixen d'altres camps: la sociologia, la filosofia, la teoria de les organitzacions, etc. Conec companys que treballen bé amb altres marcs referencials i que utilitzen, també, algunes aportacions del psicoanàlisi. Jo superviso equips de diferents àmbits els components dels quals s'adscriuen a teories diferents i funcionen bé. Altres equips comparteixen, pel que sembla, sabers molt iguals i no s'entenen o funcionen des de la submissió al saber oficial de la teoria. La teoria no ha de servir per a sotmetre sinó per a alliberar; no per a confirmar-la submisament sinó per a posar-la a treballar arriscant-se a creatives heterodòxies. Crec, al mateix temps, que hi ha d'haver una ètica suficientment compartida i a la qual es subjectin les diverses teories. Això està escrit en el Codi Deontològic. Els problemes més greus en els equips i en les institucions són precisament els que pertocuen a l'ètica i que es manifesten en l'ús del poder, la comunicació, etc.

**Angeles Ortega.-** Nosaltres per la nostra singularitat, tenim un saber psicopedagògic, de l'atenció a la diversitat, de l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials i del treball social, vam compartir un marc teòric que prové del constructivisme o d'altres teories de l'aprenentatge, del saber de la psicologia, de la pedagogia i de l'educació especial, tanmateix de la intervenció social en el context escolar. Gran part de la formació que vam rebre de l'Administració Educativa està relacionada, lògicament, amb la tasca que tenim encomanada. Creus necessari ampliar aquests coneixements amb altres aportacions?.

**José Leal.-** No conec bé el tipus de formació institucional que es proposa des de la Direcció General però crec que s'estan fent esforços en aquest aspecte. Jo vaig escriure fa ja un temps que «la formació és permanentment necessària i necessàriament permanent» i sé que és molt difícil regular-la de manera que satisfaci a tots els professionals i que cobreixi tots els camps temàtics sobre els quals intervé un EAP. Jo he estat consultat per distintes organitzacions sobre els seus plans de formació continuada i sempre he posat l'èmfasi en la importància de que els professionals tinguin un bon coneixement sobre el funcionament dels grups i el dinamisme de les institucions, perquè en aquestes es creen les condicions afavoridores o no per al desenvolupament de la tasca. Jo crec que per als professionals dels EAPs aquests coneixements són imprescindibles, entre altres raons, perquè a vegades hauran d'intervenir sobre aquestes dinàmiques

per poder realitzar altres treballs més centrats en l'aprendre-ensenyar.

**Angeles Ortega.-** Crec que és un sentir bastant generalitzat el que últimament tenim, d'haver de donar resposta a una demanda major de tasques que impliquen més burocràcia. Com creus que s'haurien d'abordar aquestes sense perdre l'espai creatiu propi de la nostra professió?.

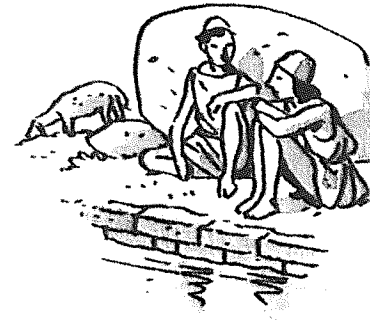
**José Leal.-** Això no està passant solament en el camp de l'educació, lamentablement. La informació, les dades que donen comptes del que es fa, són necessàries, però es corre el risc de "fascinar-se" amb moltes dades que, a vegades, serveixen per poc i converteixen la tasca dels professionals en excessivament burocràtica. Cal donar comptes de les exigències administratives, que esperem siguin cada vegada més racionals, però a la vegada cal tenir cura dels espais tècnics. Això implica un esforç de tots i cadascun dels membres de l'equip per no envair un espai amb temes que caldria tractar en un altre espai.

**Angeles Ortega.-** El fet de ser itinerants, comporta també unes peculiaritats: la mobilitat, la pertinença, la possible dispersió, la flexibilitat, l'ampliació de l'experiència, la curiositat intel·lectual... Però a vegades també, l'acceleració. Recordo un dia que vam venir al teu despatx a la nostra sessió de treball, al començament de la primavera, i ens vas comentar alguna cosa sobre els arbres ja en flor de la propera plaça de Lesseps, que no havíem vist..

**José Leal.-** Bé, a tots ens passa. Però la qüestió de la quotidianitat és molt interessant. Fa ja alguns anys jo vaig escriure un treball que vaig titular: «La Salut mental infantil i la cura de la quotidianitat». Jo crec que en la quotidianitat és on s'organitzen les maneres de ser i viure; que està composta per repeticions, coses sense aparent sentit però molt importants, lloc de producció i reproducció; i que la seva cura és el que ens dona qualitat de vida. Ens impacte més allò que és l'excepcional. Això passa en la consulta psicològica; es consulta a vegades després de l'aparatositat del símptoma i quan rastregem la història anem veient petits successos que han passat desapercibuts. A l'igual succeeix en les institucions.

**Angeles Ortega.-** I parlant de la quotidianitat. Els nostres equips estan formats per professionals, dones i homes, amb trajectòries vitals i professionals diferents, que més o menys casualment coincideixen en un equip comú. Quins passos són necessaris donar per a no sentir-nos sols, per a passar de ser una suma de professionals a un equip operatiu, enriquidor i gratificant?. «L'assessor psicopedagògic és un professional entre contextos que sovint es troba sol, tan sol que ni les sigles del seu servei són capaços de donar-li empar: em refereixo a la e d'equip» (Manel Gener, 1998).

**José Leal.-** En el moment del fer un està sempre sol i respon de la seva particular decisió. Però l'existència d'un equip que funciona ens sosté i fa més suportable el nostre treball. L'equip no és només una realitat administrativa que, com tu bé dius, es constitueix a vegades de manera casual. L'equip és, abans de res i perquè sigui operatiu, una construcció dels seus integrants, un espai intern en el qual estan els altres com figures que ens acompanyen en tot allò que es refereix a la tasca. Per aquest motiu tenir-ne cura, és tenir cura de nosaltres mateixos. Molts dels malestars que senten els professionals tenen a veure amb les característiques de la seva institució, també de la tasca



però també del fet de ser grup. Quan un equip funciona solidàriament i els seus membres saben cuidar-se, els efectes de les circumstàncies externes són menors. Vosaltres heu de cuidar molt l'equip perquè la vostra tasca us porta a estar en molts llocs sense ésser de cap o sent de tots ells, però d'una manera no exempta de dificultats.

**Angeles Ortega.-** En el treball que aquests anys hem anat realitzant, hem tingut l'espai on ens hem sentit acollits, la possibilitat de pensar junts amb la tranquil·litat de sentir-nos acompanyats, ens has aportat bibliografia per a ampliar informació i ens has ajudat a poder desbloquejar situacions que per estar molt implicats ens costava resoldre, també ens has afirmat i en ocasions ens has recordat els nostres límits o els de la institució escolar...

**José Leal.-** Jo conec molts col·lectius professionals i en tots observo una gran dedicació a la tasca i altes dosis d'il·lusió i ganes. Això també passa en els EAPs. A vegades costa acceptar que, a pesar dels nostres esforços, les coses no canvien tant com voldríem, o que els altres no actuen com ho fem nosaltres, etc. Jo crec que per a treballar amb uns altres i a més en tasques d'assessorament que requereixen sempre una implicació de totes les parts, cal ser molt comprensiu, realista i acceptar que hi ha diferents formes de fer les coses i diferents temps. Existeixen a més les resistències conscients i inconscients amb les quals hem de comptar a l'hora de portar a terme el treball. Hi ha vegades que es poden canviar les coses i unes altres que és difícil, quasi impossible. Reconèixer els límits és important per a dur a terme el que és possible i no quedar atrapat en ideals que resulten molt rendibles per al narcisisme però poc perquè les coses siguin millors.

**Angeles Ortega.-** M'agradaria que ens expliquessis una mica, davant qualsevol intervenció, els aspectes ètics que els professionals hem de tenir presents.

**José Leal.-** Aquestes qüestions m'interessen força.. Nosaltres tenim deures ètics amb tots aquells amb qui ens relacionem, des de la institució que ens contracta fins a l'usuari i els companys d'equip. Jo crec en una ètica bàsica a la qual em sembla que V. Camps diu «de la bona educació» i que implica el respecte de les persones, la protecció dels seus drets, la solidaritat, la sinceritat, la cura del que és públic i compartit, la responsabilitat, la tolerància, etc. En relació amb la tasca d'assessorament crec destacable, des d'un punt de vista ètic, la posició que el professional adopta davant el seu usuari, sigui claustrat, professor, alumne o pares, etc., la manera que utilitza el seu saber i la manera que l'exerceix amb l'altre. Nosaltres hem de partir del convenciment que el nostre saber és instrument de canvi en tant l'altre el reconeix com a tal saber, no per la força, sinó perquè confia. Sense això no hi ha aprenentatge encara que pogués haver ensinistrament però no és això el que ens interessa. D'aquesta consideració del saber i de la ignorància sorgeix, des del meu punt de vista, una sèrie de consideracions ètiques que marquen l'ésser d'un assessor. Per això són difícils els treballs els resultats dels quals s'obtenen a través de la interacció, perquè és permanentment necessari comptar amb l'altre, reconèixer-lo com complementari i estar disposat també a aprendre d'ell, convençut com estic que no és possible ensenyar si un a la vegada no aprèn. Crec que això és parlar d'ètica, que podem concretar després en temes com les maneres d'obtenir i usar la informació, el secret professional, la delimitació de l'enquadrament de treball, etc.

**Angeles Ortega.-** Què podem fer quan davant d'una situació no podem fer gairebé res?.

**José Leal.-** És molt difícil respondre perquè em vénen al cap moltes situacions enfront de les quals cal fer coses distintes. Si el que un sap que s'està fent és inacceptable des de paràmetres ètics, ha de denunciar-ho a les instàncies pertinents i confiar que elles facin el necessari. En altres casos cal esperar que es produeixi un canvi que dugui a plantejar-se una possible intervenció. Procurar no empitjorar les coses. I sempre intentar elaborar el dol per la ferida que suposa el no poder fer el que creiem que caldria fer-se.

**Angeles Ortega.-** Com poder estar en millors condicions per a treballar conjuntament amb els mestres i professors dels centres educatius, amb l'objectiu comú d'ajudar als alumnes que ho necessitin i a les seves famílies?.

**José Leal.-** La formació permanent és molt important; la reflexió sobre la pràctica, la cura personal i de l'equip. Nosaltres som el nostre instrument de treball i, per això, hem de saber-nos cuidar. Cuidar els espais compartits, les relacions, etc. Molts equips, de diferents serveis, han incorporat sistemàticament per a la seva cura, la figura d'un assessor, supervisor o «co.pensor» extern que els ajuda a repensar la seva pràctica i les vicissituds per les quals la mateixa travessa. Com col·lectiu de professionals dels EAPS és molt important que compartiu les vostres experiències, els vostres dubtes, els vostres encerts i que doneu informació del vostre fer, tan important, a partir de jornades, reunions i publicacions com la vostra revista.

**Angeles Ortega.-** Tant per a tu, com per a tots els professionals que tenim el privilegi de dedicar-nos al món de la infància, de l'adolescència i de l'educació, aquestes belles paraules de l'escriptora Elsa Morante: «...» La poesia, com la vida, el que vol és donar una forma i un ordre absoluts als objectes de l'Univers, traient-los de l'informe i del desordre, o sigui de la mort. Així doncs, l'escriptura, sigui el que sigui el seu contingut, s'eleva a aquest ordre que és vida, fa néixer el món, perquè el naixement és forma i ordre mentre que la mort és l'informe.... Com els protagonistes dels mites, dels contes i dels misteris, tot poeta ha de travessar la prova de la realitat i de l'angoixa, fins la limpidesa de la paraula que l'allibera i allibera també al món dels seus monstres irreals...»

\*Agraïments a Laura Serra de l'EAP B.33 de l'Hospitalet, per la col·laboració en la traducció del text.

#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- LEAL RUBIO, J. (1992): Formarse, formar, ser formado. Revista del CIFA nº 8.  
LEAL RUBIO, J. (1993): El mal.estar en la escuela: el niño como síntoma. En Sellarés, R (comp.) La atención de las diferencias en la escuela. IME. Ajunt. de Barcelona, 1993  
LEAL, J. RENAÚ, D. y ROIG, M. (1994): La familia y la infancia. Col. de Serveis Socials nº 9. Diputació de Barcelona.  
LEAL RUBIO, J. (1997): Aproximación a una lectura institucional de los servicios de salud (mental). En Leal, J. (coord.) Equipos e instituciones de salud (mental); salud (mental) de equipos e instituciones. Ed. A.E.N. Madrid.  
LEAL RUBIO, J. (1999): La cultura de los centros educativos. Los equipos de asesoramiento psicopedagógico y la institución. Conferencia Jornada de los EAPs. de Catalunya año 1.999. Publicación de la Asociación Catalana de Profesionales de Equipos Psicopedagógicos"

#### CITES DEL TEXT

- VILANA, R. (2000): Vint anys de psicòleg en un EAP. BASSADAS, E i altres (2000). L'assessorament psicopedagògic a Catalunya. Barcelona. Graó.  
VEGA, S. (1977): Instrumentos de trabajo. COLETTI, M y LINARES, J. L. (Comp). La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. Barcelona. Paidós Terapia Familiar.  
GENER, M. (1998): El asesor psicopedagógico: un profesional entre contextos. Revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales, nº 4, Barcelona. Paidós.  
MORANTE, E. (1996): El poeta di tutta la vita. AZZOLINI, P i altres Diòtima. Traer al mundo el mundo. Barcelona, Icaria Antrazyt.

# ARTICLES

## de psicopedagogia i educació

### CALIDOSCOPI DE LES RELACIONS

Sílvia Casanovas Danés

Psicòloga i Mediadora Familiar, E.A.P. B-03 Sants Montjuïc

**E**n aquest article, focalitzaré l'atenció en uns aspectes concrets, que, al meu entendre, són bàsics per a comprendre i portar a la pràctica la gestió dels conflictes que apareixen dins la institució escolar.

Com en un calidoscopi, del grec : "Kalos", bonic; "Eidos", imatge i "Scopeo", veig ; res no pot quedar dibuixat definitivament. Els centres on treballem tenen característiques diferents. Cada aula s'organitza d'una manera determinada, cada curs escolar, cal tornar a enfocar el punt de mira... En el tub tancat del calidoscopi tot es dibuixa, es transforma, s'adapta a la posició d'aquell moment.

Aquesta és la nostra tasca, deixar que cada peça vagi trobant el lloc que li pertoca. Els assessors, els psicopedagogs...podem ajudar la comunitat escolar a aprendre a *canviar* el punt de mira per fer *canviar* les relacions. Un bon assessor sabrà impulsar la institució escolar per aprendre a "mourre" el seu calidoscopi per tal de fer realitat el seu propi projecte educatiu.

També, com en el calidoscopi, el que jo entenc com a gestió de conflictes, es fonamenta en unes peces bàsiques, en unes peces que es multipliquen fins a l'infinit dins els miralls de la realitat.

Aquestes peces són: la comunicació i el canvi. Però aquestes peces per si soles encara no dibuixen el panorama d'unes bones relacions. Per a completar un bon dibuix, el calidoscopi necessita moltes altres peces, més petites, que fan possible l'engranatge, que completa la imatge...

Cada centre haurà de trobar la manera de fer encaixar les peces, grans i petites, perquè el seu dibuix satisfaci les necessitats de tots els membres.

Aquest camí de la comunicació i el canvi, el farem mitjançant unes reflexions que, com peces de calidoscopi, ens han portat a dissenyar un nou model de convivència entre alumnes de l'IES Domènech i Montaner de Barcelona i que anomenem el *Consell de Classe*.

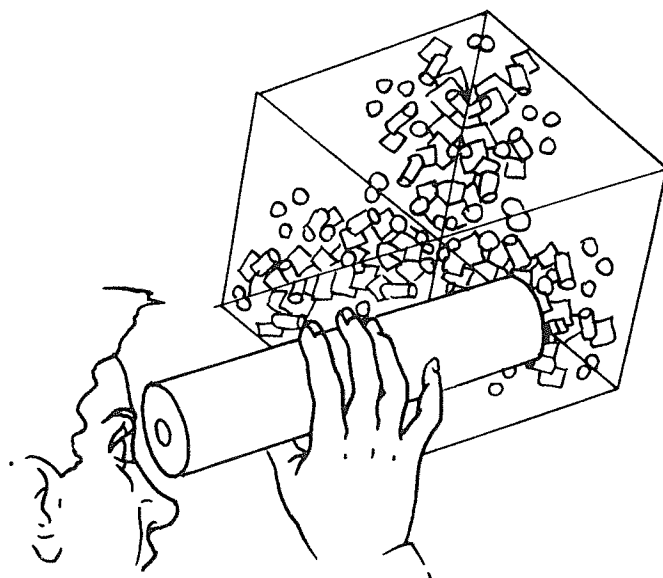
#### SENTIR.....ESCOLTAR..... PARLEM DE COMUNICACIÓ.

Comunicar-se és relacionar-se. La comunicació, però, pot ser font de conflictes tot i que també és l'eina per a resoldre'ls. Una relació es pot crear o es pot destruir a partir d'una determinada manera de dir les coses. Sovint no és allò que diem el que compta, sinó el com ho diem, en la "manera de dir" és on està generalment implícita la intenció, que és el pont entre el que es diu i el que es vol dir.

Una bona comunicació conjuga dos eixos, dos paràmetres: informació i relació.

**La informació:** llenguatge verbal / fons / matèria.

**La relació:** llenguatge no verbal / forma / manera.



Quan aquests dos eixos no es donen paral·lelament és quan es produeixen interferències entre el que un vol dir i el que l'altra persona entén, com *coses no dites, dites a mitges, insinuades, els dobles missatges*... Altres barreres que són causa d'incomunicació poden ser la desconsideració cap a qui parla, la imposició de les pròpies idees, el sentir sense escoltar fixant-se en tics i repeticions, el pensar més de pressa del que es parla o el parlar sense pauses.

Per garantir una comunicació eficaç cal saber enviar missatges clars, escoltar activament, parlar des del jo, posar-se en el lloc de l'altre, saber gestionar el silenci, saber preguntar... aspectes que poden semblar evidents i que en molts casos es prenen a la lleugera però que requereixen tot un aprenentatge. Sense aprofundir, citaré tres d'aquests aspectes que considero bàsics .



## Missatges en Jo

Quan tenim un conflicte tenim tendència a col·locar la causa del conflicte en l'altre.. "TU has començat", "TU m'has dit", "TU m'has fet" El TU forma part d'un missatge que transmet un judici o una crítica sobre l'altre i la reacció espontània de l'altre és de defensa, cosa que moltes vegades pot comportar violència verbal i, en algun cas, física.

Parlant en nom propi des del Jo, l'altre, que no busca tant defensar-se, està més a l'escolta i pot canviar d'actitud.

- 1.- Em sento.....(sentiment)
- 2.- Quan tu..... (situació)
- 3.- Perquè.....(raó)
- 4.- I necessito.....(necessitat)

Aquest tipus de missatge redueix la possibilitat d'un malentès, disminueix el to emocional i, combinat amb l'escolta activa, és el millor remei contra la escalada simètrica en un conflicte.

## Escolta activa

La vertadera Escolta Activa exigeix molt més que una atenció passiva al missatge del qui parla. Demana que l'interlocutor interrompi els seus propis pensaments, sentiments, avaluacions i judicis per consagrar-se exclusivament al missatge de l'emissor i comprendre exactament el que una altra persona pensa o sent, des del seu punt de vista. Qui escolta corre el risc de veure canviar les seves pròpies opinions, actituds, ja que es posa momentàniament en la seva pell.

Estant oberts a l'experiència de l'altre, ens transformem en allò que comprenem realment i correm el perill d'haver de reinterpretar la nostra.

La comunicació eficaç que demana a la vegada congruència (emissió clara) i escolta activa (recepció adequada) té dos riscos: revelar qui som i possibilitat de esdevenir diferent.

## L'art de formular preguntes

"Si interroguem les persones formulant bé les preguntes, elles mateixes descobreixen la veritat sobre cada cosa" (Plató).

No hi ha cap dubte que saber formular preguntes és una habilitat necessària en tota relació humana.

Quan preguntem:

PARTIM...d'alguna cosa...i ANEM....cap alguna cosa.

Tenim el costum de formular els nostres problemes donant explicacions, en lloc de descriure'ls.

En la manera analítica i lineal de llegir la realitat s'acostuma a buscar les causes d'un problema, i per fer-ho s'utilitzen preguntes que es basen en el PER QUÉ. Estem acostumats a presentar, a formular, els problemes d'una manera "explicativa", referint-nos al passat i als altres. Aquest tipus de preguntes no generen responsabilitat.

En la manera sistèmica i circular de llegir la realitat, l'important és la pregunta del QUÈ i de les fites que volem aconseguir. S'intervé sobre el present, però a partir del futur desitjat, aquest futur, juntament amb les persones, són més importants que les causes dels seus problemes.

En el pensament sistèmic s'utilitzen les *preguntes circulars*.

Són aquelles que serveixen per treure als disputants del pensament lineal. Són circulars perquè requereixen que la persona que respon, pensi sobre les relacions i connexions.

És un tipus d'interrogatori que trenca la manera habitual de comprendre el problema i frena les escalades cícliques d'inculpacions recíproques.

La pregunta circular és aquella que uneix, per definició, dos elements. Genera en el receptor un nou concepte, produeix una reflexió.

"Què pensa vostè que pensa ell..." Amb preguntes d'aquest tipus es genera un doble efecte. El receptor s'ha de posar en el lloc de l'altre. Serveixen per comparar "el que jo penso" i "el que penso que l'altre pensa."

Són preguntes que creen una nova dimensió, trenquen les narratives de sempre i en fan sorgir de noves.

## DUEL... - DUET PARLEM DE CANVI

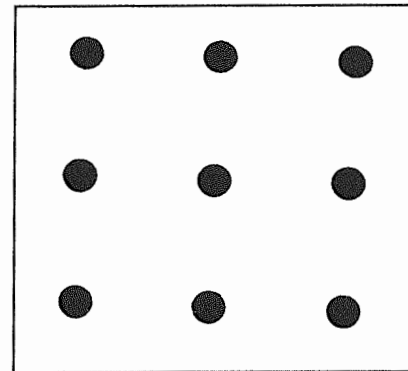
"Aquells que saben veure vells paisatges amb una mirada nova, són més propicis al canvi que no pas aquells que persisteixen en veure paisatges nous però amb la mirada de sempre, entelada per vells prejudicis. Només els primers són capaços de descobrir el desconegut en allò conegut, de sorprendre's i d'obrir noves vies per a crear el desig de canviar".

Davant de divergències serioses, tenim tendència a respondre amb enfrontament, oposant-nos a l'altre. Si canviem aquest enfocament, comprovarem que també és possible confrontar aquests divergències composant-les amb l'altre.

Estem acostumats a llegir la realitat raonant, argumentant, descrivint, demostrant..., utilitzant, només, el "cervell esquerre". Cal rehabilitar el "cervell dret" on es situa el llenguatge del canvi: la intuïció, la metàfora la sensació, la imatge... Es necessari que les funcions dels dos hemisferis del cervell treballin en cooperació.

Últimament, comencem a sentir parlar de *Pensament Lateral*, que és un tipus de pensament que elabora la informació d'una manera completament diferent al pensament lògic. El pensament lateral, que és creatiu, permet explorar altres possibilitats, ja que actua al marge del que és evident. El pensament lateral és útil per a generar idees i noves maneres de veure i el pensament lògic, lineal, és útil per raonar-les i portar-les a la pràctica.

Quan el pensament lògic, racional, diu *Per què?*, el pensament lateral contesta *I... per què no?*



Voleu posar a prova el vostre pensament lateral ?

1.- Uniu aquests 9 punts utilitzant 4 ratlles contínues sense aixecar el llapis de paper ni passar dues vegades sobre la mateixa ratlla.

2.- Dibuixeu un punt dins una circumferència sense aixecar el llapis del paper i sense dibuixar cap radi.

MIRAR DIFERENT  
PENSAR D'UNA ALTRA MANERA  
PER A PROVOCAR EL CANVI



CAUSALITAT LINEAL - DUEL	DUET - CAUSALITAT CIRCULAR
<u>Lògica disjuntiva / analítica</u> Es fonamenta en una voluntat d'eliminació de blocatges i de comportaments perjudicials amb tot l'efecte pervers que això comporta, principalment el ressorgir de les reticències al canvi.	<u>Lògica conjuntiva / sistèmica</u> Busca sistemàticament extreure per preservar-los, els elements útils, que poden estar inclosos en els fets i circumstàncies... que semblen perjudicials a primera vista.
Per resoldre un problema, primerament, és necessari conèixer les causes.	Per resoldre un problema, primerament, és necessari clarificar els objectius a assolir.
Centrada en l'explicació dels disfuncionaments i handicaps del sistema.	Centrada en les funcions útils dels disfuncionaments i en els recursos del sistema.
<u>Lògica divergent:</u>  Binària del 3r exclòs: l'un o l'altre.  Tu o Jo Divisió Substracció Exclusió  Distincions entre les coses	<u>Lògica convergent:</u>  Ternària del tercer inclòs: l'un i l'altre + context  Tu i Jo = Nosaltres Multiplicació Combinació Inclusió Connexions entre les coses
Oposa i distingeix posant problemes en termes de dilema, d'alternativa,...	Situa, compona i connecta els elements tractant-los en la interacció.
Les coses, els fets són vertaders o falsos, útils o perjudicials.	Les coses, els fets són alhora vertaders i falsos, útils i perjudicials.
Es nodreix del passat per a fer evolucionar.	Es nodreix del present i el fa evolucionar en funció de la finalitat a aconseguir.
El passat determina el present i el futur.	La projecció del futur desitjat influencia també, i molt, el present.
El passat és un dipòsit d'explicacions.	El passat és un dipòsit on anem a buscar recursos



## NTUMBU ... KIBAKU PARLEM DE CON-VIURE

Proverbi Africà: *No hi ha dues persones que no s'entenen, Només hi ha dues persones que no han parlat.*

Els Manianga, del Zaire, resolen els seus conflictes d'una manera molt pautada.

Les pautes seguides en aquesta tribu ens han estat útils per a dissenyar amb els propis alumnes l'estructura de Consell de Classe. Aquesta tribu s'ha dotat de diferents estadis per a resoldre els conflictes que sorgeixen en la seva comunitat.

- Quan apareix un conflicte, són els més propers, família i amics, els qui inciten a l'autor de la situació, definida per ells com a problemàtica, a reparar la falta. Es tracta d'impedir que s'estripi el teixit social o de tornar-lo a acomodar si ja s'ha trencat.

- Quan, en la fase anterior, no s'ha pogut arribar a una solució, es posa en marxa el *Kinzonzi* que dona peu a una actuació més estruc-turada, com ara la negociació o la mediació. Aquí ja no es busca l'ajut dels més propers, sinó que es busca l'ajut d'una persona més preparada per a ajudar a resoldre el conflicte.

Un proverbi defineix molt bé la manera de intervenir del *Kinzonzi*:

*" No som el Kibaku, ganivet, sinó el Ntumbu, l'agulla".*

Aporten el Ntumbu, l'agulla per recossir el teixit social estripat. La lògica de l'agulla és la de la negociació i la mediació.

La primera preocupació és la de salvaguardar les bones

relacions, l'intercanvi de béns, de serveis i de protegir les relacions de veïnatge.

Durant un *Kinzonzi* tots els actors es mobilitzen. Alguns tenen un rol precís, hi ha intermediaris informals: Cap del poble, cap de família...que centralitzen la informació o la fan arribar a la part contrària.

Com que no tot pot ser dit durant els debats públics, indiquen a les parts les possibilitats de reconciliació que cadascuna ha ofert.

Si no s'arriba a una solució ja intervenen els "mediadors formals" persones conegudes de la comunitat que tenen qualitats de negociació i de comprensió. No són simples àrbitres i s'anomenen *Nzonzi*.

Una vegada s'ha intercanviat la informació i que els *Nzonzi* han preparat als antagonistes, les dues parts poden confluïr en una reconciliació justa i satisfactòria.

- Si encara no s'ha arribat a un consens, es reuneix el Tribunal de la Col·lectivitat, els protagonistes del qual són escollits per la llei. El legislador té tipificades les infraccions i faltes. (Qualificació penal). El Tribunal de la Col·lectivitat decideix la pena a imposar o pot intentar de nou que es torni a utilitzar el procediment anterior..

En la lògica del Kibaku, ganivet, la solució està ja legislada. El conflicte queda reduït a una infracció que el legislador sancionará amb una pena.

La lògica de l'agulla reuneix als membres de la col·lectivitat mentre que la lògica del ganivet els separa.

## CONSELL DE CLASSE

### Introducció i reflexions inicials

La idea de crear el Consell, neix, no per a sancionar, si no com un òrgan de participació democràtica que escolta, parla, i proposa mesures reparadores, i on són escoltades les raons de les dues parts en conflicte. Es tracta de millorar les relacions pel bé de la convivència del grup classe. Aquesta convivència no l'entendem com un fet inevitable, imposat, estrany, que comporta malestar dins el grup, sinó com una convivència volguda, participativa i entesa com a construcció del fet de viure i vivenciar amb l'altre.

Es fonamenta bàsicament en:

- La gestió dels conflictes per part dels propis alumnes que els han de resoldre sense recórrer a un adult tercer que arbitri i posi pau.
- Potenciar noves maneres de comunicar, negociar i construir projectes en comú.

### Composició

- Tutor de cada grup classe .
- 3 delegats de cada grup classe : 2 elegits pels propis alumnes i 1 pel tutor. Aquest darrer sol ser aquell "líder negatiu" que en situació de rebre responsabilitat pot transformar i canalitzar aquesta energia negativa en positiva i posar-la a disposició del grup.

### Lloc de trobada

El Consell es reuneix a la sala del Consell de Classe, espai net de prejudicis, sense connotacions de direcció, de professor de guàrdia. La sala està degudament ambientada per a portar-hi a terme aquesta tasca : taula rodona, dibuixos i frases suggerents a les parets...

### Formació

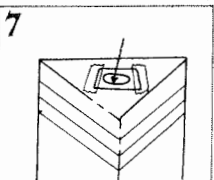
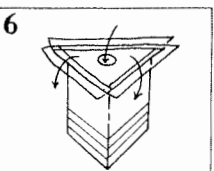
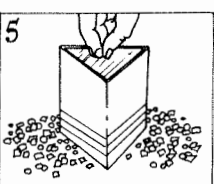
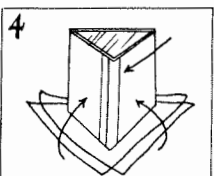
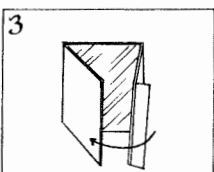
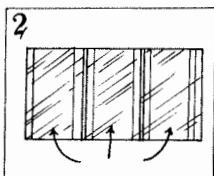
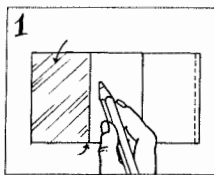
Com a EAP he assumit la tasca de formació dels delegats de curs que, fins ara, les úniques responsabilitats que, majoritàriament se'ls permetia, era fer de secretaris-ajudants... del tutor i del professorat (anar a buscar guix, vigilar quan el professor no hi era...)

Aquesta formació també passa per a treballar molt amb imatges, amb metàfores, solans... que és un tipus de llenguatge més proper als adolescent. És el Llenguatge del canvi, el propi de l'hemisferi dret, el del pensament lateral...

S'aprofita aquest espai perquè els propis alumnes, després d'una sessió pràctica d'aprenentatge vivencial, aportin les idees per dissenyar juntament amb els tutors i l'EAP, el treball que serà realitzat pel grup classe en l'espai de tutoria.

Els temes tractats són: insults, renoms - malnoms, malentesos, deixar de banda...

Considerem fonamental, en aquest espai de formació, que els alumnes aprenguin a escoltar i a parlar per a poder ajudar els altres companys i companyes a relacionar-se millor, tot treballant els missatges en jo, l'escolta activa i empàtica, el parafraseig... conceptes bàsics de la comunicació.



## NIVELLS D'ACTUACIÓ DEL CONSELL DE CLASSE

### 1.- Constatació dels fets

- Malentesos
- Insults
- Rumors
- Agressions
- .....

Les faltes greus o molt greus no passen pel consell de classe, van directament a l'aplicació del reglament de règim intern i l'actuació del tutor.

### 2.- Informació

Qualsevol alumne que pateixi o presenciï una situació conflictiva informa els delegats de curs.

### 3.- Actuació dels delegats de classe

- Lectura del problema centrada en l'objectiu a assolir.
- Parlar amb l'alumne o alumnes implicats.
- Es busquen i es proposen solucions.
- Les solucions proposades s'annoten en la llibreta de fets i pactes interns.

En cas que el problema no es pugui resoldre en aquest nivell es passa a :

### 4.- Actuacions del Consell de classe

- Els delegats informen el tutor del problema.
- Es reuneix el consell de classe : tutor + delegats
- El consell revisa el procés i es convoca els implicats.
- Es revisen els acords interns i si cal se'n proposen de nous.
- Els acords s'annoten a la llibreta d'incidències.

En cas que el problema no es pugui resoldre en aquest nivell es passa a :

### 5.- Actuació del tutor

- Aplicació del Reglament de Règim Intern

Si entenem la paraula *calidoscopi* com «veure boniques imatges», entendrem la paraula *comunicació* com «potenciar bones relacions».

Encara queden moltes coses en el tinter, el calidoscopi continua girant i per tant es succeeixen les imatges. Dins el tub hi ha mil formes que encara no hem vist...

Si volem mirar diferent, pensar d'una altra manera per a provocar el canvi, ens hem de preparar, no podem improvisar i esperar una solució màgica dels problemes.

### Per començar, podríem fer-nos un calidoscopi :

#### MATERIAL

- Un tros de cartró de 8cm X 24cm.
- Tres miralls de 8cm X 6cm.
- Un full de paper antigrassa.
- Un tros de paper de cel·lofana.
- Papers de colors
- Llapis, regle, cinta adhesiva i tisores

#### INSTRUCCIONS

- 1.- Col·loca un mirall sobre el cartró i utilitza'l com a guia per a fer tres línies. En un dels costats deixa uns 2cm per a formar una espècie de solapa.
- 2.- Doblega el cartró seguint les línies i enganxa els tres miralls al cartró amb cinta adhesiva deixant uns petits espais entre ells.
- 3.- Doblega el cartró en forma de triangle amb els miralls a la banda de dintre. Subjecta la solapa amb la cinta adhesiva.
- 4.- Retalla dos trossos de paper antigrassa una mica més grans que la base del triangle. Col·loca el triangle sobre uns dels trossos. Doblega el paper cap amunt i enganxa'l als costats amb cinta adhesiva.
- 5.- Retalla els papers de colors i posa'ls dins el triangle.
- 6.- Perfora el paper antigrassa i col·loca el paper sobre el triangle. Doblega'l cap a baix i enganxa'l als costats amb cinta adhesiva.
- 7.- Enganxa el tros transparent de cel·lofana a la part de dalt del triangle amb la cinta adhesiva just sobre el forat per tal d'impedir que els trossos de paper de colors s'escapin.

# ELEMENTS D'ANÀLISI DEL TREBALL EN EQUIP

Pere Pujolàs i Maset

Universitat de Vic. Abril del 2001

**S**i ens mirem amb atenció el currículum prescriptiu, tant el d'Educació Primària com el d'Educació Secundària Obligatoria –com ho ha fet Isabel Solé (1997)- veurem que el treball en equip no és només un recurs metodològic per ensenyar i aprendre millor els continguts de les diferents àrees, sinó, també, quelcom que els alumnes han d'aprendre, com un contingut més, i que, per tant, ha de ser objecte d'ensenyament, d'una forma tant sistematitzada, al menys, com s'ensenyen els altres continguts.

La necessitat d'aquest contingut –el treball en equip- queda clarament posada de manifest en aquest text de Johnson i Johnson (1997):

La capacitat de tots els alumnes d'aprendre a treballar cooperativament amb els altres és la pedra clau per construir i mantenir matrimonis, famílies, carreres i amistats estables. Ser capaç de realitzar habilitats tècniques com llegir, parlar, escoltar, escriure, calcular i resoldre problemes és una cosa valuosa però de poca utilitat si la persona no pot aplicar aquestes habilitats en una interacció cooperativa amb les altres persones a la feina, a la família i als entorns comunitaris. La manera més lògica s'emfasitzar l'ús del coneixement i les habilitats dels alumnes dins d'un marc cooperatiu, tal com es trobaran quan siguin membres de la societat, és dedicar molt de temps a l'aprenentatge d'aquestes habilitats en relacions cooperatives amb els altres. (Johnson i Johnson, 1997, p. 62-63).

Tot i així, sovint hem sentit a dir a alguns professors que no són partidaris de fer treballar en equip als seus alumnes, "perquè –diuen- un, o uns pocs, fa la feina i els altres se n'aprofiten..." En aquest cas, al treball en equip li ha faltat una condició essencial, sense la qual no hi ha pròpiament treball en equip: la responsabilitat individual i el compromís personal. Altres es queixen que, en realitat, el que han fet els alumnes, més que un treball en equip, és la juxtaposició d'una sèrie de petits treballs individuals, tants com membres formen l'equip... Si és així, no s'ha donat, en aquest cas, una altra de les condicions essencials: la interacció estimulante cara a cara...

Així, doncs, per una banda tenim la necessitat o conveniència –si no volem dir l'obligatorietat (recordeu que és un contingut del currículum prescriptiu...)- d'ensenyar als alumnes a treballar en equip, i, per l'altra banda, resulta que sovint deixem d'utilitzar aquest recurs perquè els alumnes "no en saben...", quan el que hauriem de fer, en tot cas, és ensenyar-los-hi...

Per a això, ens pot ser útil identificar les condicions –o elements essencials- que

s'han de donar perquè els alumnes treballin realment en equip, hi treballin cada vegada millor, i treballant-hi, n'aprenuin... A partir de les aportacions de Putnam (1993), Johnson i Johnson (1994) i Johnson, Johnson i Holubec (1999) es poden identificar fins a set d'aquestes condicions o elements essencials del treball en equip, sense les quals no es pot parlar, pròpiament, d'una autèntica relació cooperativa entre els membres d'un equip. Aquestes condicions o elements poden esdevenir set vies diferents per anar fent avançar els alumnes en l'aprenentatge del treball en equip i, alhora, poden ser set elements d'anàlisi per identificar i valorar què és el que està fallant –o que no es dona amb prou nitidesa, profunditat i solidesa- en les experiències de treball en equip dels alumnes que no acaben de funcionar (1).

El que presento en aquest article és una breu descripció d'aquestes set condicions, tot fent notar les relacions que s'estableixen entre elles, tal com es mostra en l'esquema 1. Abans, però, caldrà deixar clar alguns conceptes bàsics: què és una estructura cooperativa d'aprenentatge i què és un equip cooperatiu.

## 1.- L'estructura cooperativa de l'aprenentatge i els equips d'aprenentatge cooperatiu

El conjunt d'elements que intervenen, de forma interrelacionada, en el procés d'ensenyament i aprenentatge formen, configuren, l'estructura d'aprenentatge: les explicacions del professor (més curtes o més llargues, més clares o més confuses...), el material didàctic que utilitzem (més o menys adequat...), els exercicis dels alumnes (més o menys complexos...), la distribució dels alumnes dins l'aula (treball individual, per parelles o en petits grups...), el "clima" de l'aula (més o menys favorable per a l'aprenentatge, més o menys agradable i distès...), etc., són una sèrie d'elements que condicionen, per a bé o per a mal, l'aprenentatge dels alumnes.

Aquesta estructura d'aprenentatge té unes característiques pròpies segons que s'organitzi de forma *individualista*, *competitiva* o *cooperativa*. Un element molt important que diferencia aquests tres tipus d'estructura és el que s'anomena la *interdependència de finalitats* que s'estableix entre els alumnes en el procés d'ensenyament i aprenentatge:

**1.-** En una organització social de la classe en la qual cada alumne va pel seu costat, sense fixar-se ni gens ni mica amb el que fan els seus companys, diem que *no hi ha interdependència de finalitats*: Que un alumne assoleixi el seu objectiu (aprovar, tenir bona nota...) és independent (no depèn) de què els altres assoleixin o no aquest mateix objectiu.





En aquest cas, *l'estructura d'aprenentatge és individualista*: El professor es dirigeix de la mateixa manera a tots els alumnes i resol individualment els dubtes o problemes que van sorgint. El treball dels alumnes a l'aula és individual però no competitiu (cadascú treballa al seu lloc, però no es fixa amb el que fan els altres). L'ajuda mútua entre els alumnes –per tal que, per exemple, un expliqui a un altre alguna cosa que no acaba d'entendre– si es dona, es considera un mal menor: l'ideal seria que el professor la hi expliqués, però si no dona l'abast tolera que li expliqui algun company... El professor, i la majoria dels alumnes, que prefereixen treballar sols, no valora el treball en equip i es descarta aquest recurs, fonamentalment perquè no hi ha responsabilitat individual en tots els alumnes: uns s'aprofiten del treball dels altres sense aportar res o gairebé res al resultat final del treball en equip.

**2.-** Si s'estableix una espècie de rivalitat entre els alumnes –buscada i fomentada, o no, pel professorat– per veure qui aprèn més i més de pressa... , aleshores diem que hi ha una *interdependència de finalitats negativa*: Un alumne assoleix el seu objectiu (ser el millor, el primer de la classe...) si, i només si, els altres no assoleixen aquest mateix objectiu. En aquest cas, *l'estructura d'aprenentatge és competitiva*: el professor es dirigeix per igual a tots els alumnes i resol individualment els dubtes o problemes que vagin sorgint. El treball dels alumnes és individual i competitiu (cadascú treballa al seu lloc i procura ser millor que els altres). L'ajuda mútua, evidentment, no té cap sentit: si algú ajudés a un altre, aquest el podria superar i ja no seria el millor... El professor, de forma inconscient o conscient, pot fomentar la competència i la rivalitat entre l'alumnat, com una manera d'estimular-lo a aprendre més. En general, no es tolera l'ajuda mútua ni el treball en equip, amb la finalitat de ressaltar al màxim la importància de la responsabilitat individual: cadascú ha de ser l'únic responsable del seu aprenentatge.

**3.-** Si els alumnes d'una classe formen una "pinya" en la qual s'animen uns als altres i s'ajuden per aprendre cada vegada més, cadascú fins allà on pugui... , aleshores es dona una *interdependència de finalitats positiva*: Un alumne assoleix el seu objectiu (aprendre tant com pugui i el millor que pugui...) si, i només si, els altres assoleixen també aquest objectiu. En aquest cas hi ha una *estructura d'aprenentatge cooperatiu*: El professor es dirigeix a tots els alumnes, adequant allò que ensenya a les característiques de cadascú, i comparteix amb ells la responsabilitat de resoldre els possibles dubtes dels companys. El treball



dels alumnes és individual (en el sentit que cadascú és responsable d'aprendre, ja que ningú no pot aprendre per ell) i cooperatiu (en el sentit que, treballant en equip cadascú fent els seus propis exercicis, poden ajudar-se mútuament, tot resolent junts els problemes, donant-se un cop de mà, animant-se uns als altres a superar-se, a aprendre, etc.) L'ajuda mútua, doncs, es fomenta d'una forma explícita; es considera quelcom essencial, com ho és el treball en equip. Es parteix de la base que, en un futur, difícilment podran treballar en solitari i que les qualitats d'uns i altres es complementen: si cadascú és capaç de posar les seves habilitats al costat de les dels altres es poden resoldre millor els problemes comuns. Però el treball en equip, en aquest cas, perquè sigui realment en equip cooperatiu, ha d'anar acompanyat ineludiblement de la responsabilitat individual: ningú no pot aprofitar-se del treball dels altres a no ser que contribueixi amb la seva aportació a l'èxit final de l'equip.

S'ha demostrat amb escreix –l'espai disponible no em permet aportar més dades (2)– que l'estructura d'aprenentatge que dona millors resultats és la cooperativa, tant pel que fa a la qualitat de les relacions que s'estableixen entre els alumnes, com pel que fa al rendiment dels alumnes, no només d'aquells que tenen més problemes per aprendre, sinó també dels que tenen més capacitat per fer-ho.

Johnson, Johnson i Holubec (1999) utilitzen el símil d'un equip de futbol per explicar el concepte d'*equip cooperatiu*: per "definició" un equip de futbol està format per diferents jugadors que exerceixen diverses funcions en el terreny de joc (porter, defensa, mitja punta, davanter centre, extrem...) i la base de l'èxit per aconseguir el seu objectiu comú –guanyar el partit– cal buscar-la en el fet que cadascú compleixi la seva missió tant bé com sàpiga. No es pot

concebre un equip format per onze porters, o onze davanteres... L'eficàcia de l'equip, el seu èxit final, depèn de la *diversitat* i la *complementarietat* de les funcions de tots els membres de l'equip que, a més, persegueixen un objectiu comú: fer més gols que l'equip contrari... La col·laboració –que suposa el compliment responsable de la funció de cadascú– és quelcom imprescindible per assolir l'èxit de l'equip. A més, l'aportació de tots i cada un dels membres de l'equip és igualment rellevant: tots tenen l'oportunitat de contribuir, amb el mateix pes específic, a l'èxit de l'equip. Difícilment un únic jugador, per més bon jugador que sigui, aconseguirà guanyar un partit tot sol, sense l'ajuda dels seus companys d'equip. L'èxit de l'equip, en bona part depèn de que els jugadors s'animin i encoratgin mútuament, s'ajudin uns als altres, de que tots defensin i tots ataquin. Quan algun equip no en sap prou o no li surten les coses prou bé i no guanya, s'ha d'aturar a pensar què falla, entrenar-se més, aprendre millor cadascú les habilitats per ser un bon equip.

En un equip cooperatiu, doncs, hi ha d'haver "diversitat", "interdependència positiva", "interacció estimulant", "igualtat d'oportunitats", "responsabilitat individual", i els seus membres s'han d'exercitar en les "habilitats d'equip" i s'han d'aturar de tant en tant per fer una "revisió" i establir "objectius de millora". Totes aquestes són les condicions que s'han de donar en un *equip cooperatiu*. Anem a veure-les una per una.

## **2.- Elements i condicions dels equips cooperatius**

### **2.1 L'agrupament dels alumnes en diferents formes d'equips, fonamentalment heterogenis**

Ja he dit que el treball en equip és un element essencial d'una estructura d'aprenentatge cooperativa, sempre que vagi acompanyada de la responsabilitat individual dels membres que en formen part. De tota manera –tal com insistiré més endavant– un equip no es pot improvisar, els alumnes no adquireixen de cop i volta i de forma espontània les habilitats socials que es necessiten per treballar en equip. Per tant, quan s'aconsegueix que un equip funcioni no convé modificar la seva composició. Per això, el grup classe s'ha de dividir en equips reduïts de 4 o 5 membres, sempre heterogenis (en gènere, capacitat, interès, ètnia...) i com més estables millor, que anomenem equips de base.

Per altra banda, però, es bo que tots els alumnes es relacionin, en un moment o un

altre, amb tots els seus companys de curs. Les dues coses són compatibles si combinem els equips de base –estables i heterogenis– amb equips esporàdics, no estables (poden durar des d’una sessió de classe, o menys, fins a varies sessions) i que poden ser homogenis (per exemple, els alumnes que tenen competències similars i ja han assolit els objectius previstos, poden treballar de forma més autònoma, mentre el professor pot treballar amb els que no han assolit encara els objectius) o heterogenis (per exemple, quan els alumnes treballen per parelles o en equips de tres, en els quals un alumne ensenya als altres alguna cosa) (Aquesta tècnica es coneix amb el nom de Tutoria entre iguals). Una altra mena d’equips són els que anomenem equips d’experts (3), formats per un membre de cada un dels equips de base que treballen junts durant algunes sessions per especialitzar-se, “fer-se experts”, en algun coneixement, tècnica o procediment que després cada un d’ells explicarà i ensenyarà als seus companys de l’equip de base.

La necessitat de la composició heterogènia dels equips cooperatius s’entén si, per un moment, ens imaginem tot el contrari, portat fins a l’extrem: us imagineu un equip de treball en el qual tots els seus membres fossin “absolutament” iguals? En què cooperarien o s’ajudarien?. L’heterogeneïtat dels equips –la diversitat dels membres d’un mateix equip– és vista, d’entrada, com una font de nous coneixements i un estímul per a l’aprenentatge. D’aquí ve, doncs, que els equips de base siguin sempre heterogenis i estables. Això no vol dir, però, que en un moment determinat no sigui oportú i convenient –com en els equips esporàdics o en els equips d’experts– que els alumnes, per a un temps limitat i per a una finalitat molt concreta, no puguin agrupar-se i treballar en equips de composició més homogènia.

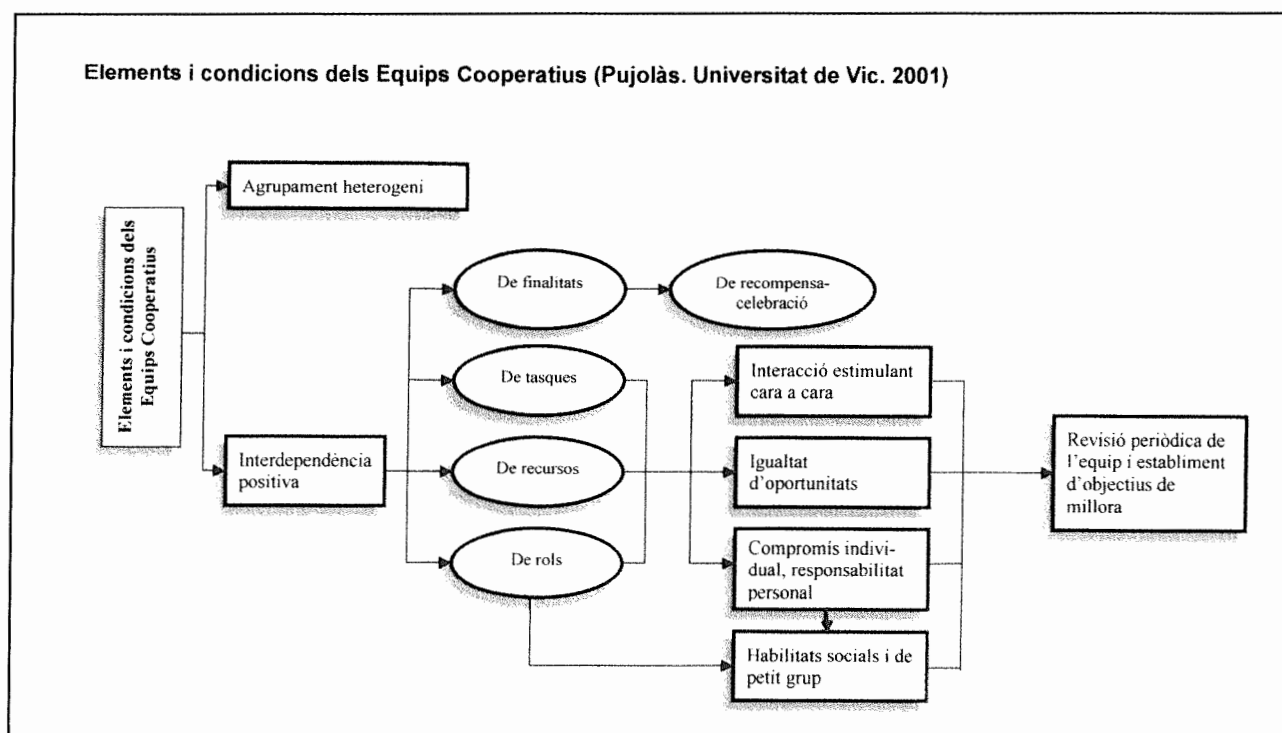
## 2.2 La interdependència positiva entre els membres d’un equip

L’existència d’una interdependència positiva entre els membres d’un mateix equip –i entre tot l’alumnat d’un grup classe organitzat de forma cooperativa– és un dels elements més determinants perquè un equip de treball arribi a ser un equip cooperatiu. Els experts senyalen que hi ha diversos tipus d’interdependència positiva (vegeu l’esquema 1).

**a).** Hi ha interdependència positiva de finalitats quan tots els membres d’un equip persegueixen el mateix objectiu: triomfar, “guanyar el partit” (en el cas d’un equip de futbol), aprendre el que el professor els ensenya, cadascú el que pugui i fins allà on pugui (en el cas d’un equip d’aprenentatge cooperatiu). Cada membre d’un equip té una doble responsabilitat: aprendre el que el professor li ensenya, i que ho aprenguin, fins al màxim de les seves possibilitats, tots els companys de l’equip. Si, a més d’aprendre ell, cadascú ha d’ajudar als seus companys a aprendre, és “imprescindible” treballar en equip (no ho seria, si cada alumne només tingués la primera responsabilitat, com passa en una estructura d’aprenentatge individualista). D’aquesta manera, el treball en equip no és només un recurs per aprendre, sinó un contingut més que s’ha d’aprendre i que, per tant, s’ha d’ensenyar. Una de les tècniques d’aprenentatge cooperatiu que fomenta la interdependència de finalitats és la que es coneix amb les sigles TAI (*Team Assisted Individualization*), en la qual es combina la personalització de l’ensenyament –tot especificant un *Pla de Treball Personalitzat* per a cada alumne– i la cooperació entre els alumnes –tot especificant un *Pla de Treball de l’Equip*– (4).

**b).** Quan l’equip i el grup (5) han aconseguit el seu objectiu comú –progressar cadascú en l’aprenentatge dels continguts de l’àrea corresponent i, alhora, aprendre cada vegada més a treballar en equip– se’ls ha de valorar, tant individualment com a l’equip i al grup. Aquesta valoració suposa, per una part, una millor qualificació (el professor pot afegir algun “punt” a la qualificació individual obtinguda per cada membre de l’equip) i alguna forma de celebració grupal, sobretot si són tots els equips d’un grup classe els que han “triomfat” (per exemple, alguna activitat extra més lúdica o divertida). En aquest cas es diu que hi ha en l’equip i en el grup *una interdependència positiva en la celebració/recompensa*.

**c).** També s’augmenta la interdependència positiva entre els membres d’un equip quan els que el componen s’han de coordinar –s’han de repartir de forma coordinada les diferents tasques i realitzar cadascú la seva pròpia tasca com més bé millor– per completar la tasca d’equip que els ha estat encomanada o que han decidit de dur a terme. Aleshores es diu que hi ha *interdependència positiva de tasques*. És el cas, per exemple, de la interdependència que es crea



entre els membres d'un equip i d'un grup quan es treballa per projectes (6).

**d).** En canvi, es parla d'*interdependència positiva de recursos*, quan cada membre d'un equip només té una part dels recursos, de la informació o dels materials que es necessiten per completar l'aprenentatge. Per tal que tots els membres de l'equip completin el seu aprenentatge cada un d'ells ha d'ensenyar als altres el que ell prèviament ha après. Aquest tipus d'interdependència es posa molt clarament de manifest quan s'utilitza la tècnica coneguda com "Trencaclosques" (7).

**e).** Finalment també hi pot haver el que s'anomena *interdependència positiva de rols* quan cada membre d'un equip té assignat un paper, complementari al que exerceixen els seus companys, de manera que, per tal que l'equip assoleixi el seu doble objectiu –aprendre els continguts de l'àrea corresponent i aprendre a treballar en equip– és necessari que cadascú dugui a terme, amb responsabilitat i eficàcia, la funció que se li ha encomanat. Es tracta de funcions directament relacionades amb el funcionament de l'equip, que s'exerceixen de forma rotativa: responsable, secretari, encarregat del material, etc. Aquests rols, però, s'han de definir operativament, d'una forma com més concreta millor, de manera que, per exemple, el responsable de l'equip sàpiga que la seva feina consisteix en animar els companys, procurar que no es perdi el temps, saber molt clarament què ha de fer cadascú, dirigir les revisions periòdiques de l'equip, etc.; el secretari, que la seva feina és anotar els acords, fer de portaveu de l'equip, avisar algú quan parla massa alt, etc.; l'encarregat del material, tenir cura del material de l'equip, assegurar-se que es neteja la taula del laboratori, recordar als companys que portin a classe tot el que es necessita, etc.

Perquè hi pugui haver els tres darrers tipus d'interdependència –la de tasques, la de recursos i la de rols– s'han de donar tres noves condicions o elements essencials dels equips cooperatius, de les quals parlaré tot seguit: l'aportació de cada membre de l'equip –sigui la *tasca* que ha de fer, els *recursos* que ha d'aportar o el *rol* que ha d'exercir– ha de ser tant rellevant com sigui possible (la interdependència positiva disminueix considerablement si un o només alguns dels membres de l'equip es responsabilitzin d'allò que és més principal i imprescindible, i els altres d'allò que és molt més secundari i prescindible). És a dir, s'ha de donar una nova condició: *igualtat d'oportunitats per a l'èxit de l'equip*. Igualment, cadascú s'ha de responsabilitzar al màxim d'allò que es compromet a fer per a

l'equip (no hi pot haver interdependència positiva si algun dels membres de l'equip "s'aprofita" dels altres sense aportar res per la seva banda). És a dir, hi ha d'haver un *compromís individual i una responsabilitat personal*. Per altra banda, la interdependència positiva que hi ha d'haver entre els membres d'un equip –sigui del tipus que sigui– també exigeix una altra condició essencial: la interacció estimulante cara a cara (vegeu en l'esquema 1 les relacions entre les diferents condicions).



### 2.3 Interacció estimulante cara a cara

La interacció estimulante cara a cara és la condició que s'ha de donar per passar d'un treball d'equip a un treball en equip (noteu que he remarcat amb lletra cursiva el "de" i l' "en"). Efectivament, un treball per a la realització del qual els alumnes que formen un equip s'han repartit la feina que després ha fet cadascú pel seu compte i al final l'han "ajuntat" es pot considerar un treball d'equip (perquè l'han fet entre tots), però no un treball en equip (perquè no l'han discutit i "treballat" entre tots, de forma cooperativa, encara que després cadascú s'hagi responsabilitzat de fer-ne una part). La interacció estimulante cara a cara que hi ha d'haver si volem parlar d'un equip cooperatiu es tradueix, en la pràctica, en els ànims, la motivació i l'ajuda que es donen uns als altres en la realització de les tasques de l'equip amb la finalitat d'assolir els objectius que s'han fixat, en l'intercanvi

d'opinions, recursos i estratègies, en les observacions que es fan uns als altres per millorar el seu rendiment, en l'esforç que s'exigeixen mútuament per arribar allà on s'han proposat, en la confiança mútua que es tenen i en l'autoestima que d'aquesta manera es genera en cadascun dels membres de l'equip.

### 2.4 La responsabilitat personal i el compromís individual

Aquesta és, sens dubte, una condició molt important. Ja he dit que, perquè no es doni aquesta condició, són molts els professors que no acaben de confiar en el treball en equip dels seus alumnes. Efectivament, no és fàcil que els alumnes –tant de primària com de secundària– siguin responsables individualment i es comprometin personalment per al bé de l'equip. Això no obstant, cal assegurar aquesta condició: cal trobar la manera que cadascú aportï la seva part a l'èxit de l'equip i evitar que hi hagi algú que s'aprofiti abusivament del treball dels seus companys. Si no, no és estrany que hi hagi alumnes que prefereixin treballar individualment. La finalitat del treball en equip no és només fer una cosa entre tots (tot i que això, evidentment, no s'ha de descartar), sinó, sobretot, aprendre entre tots a fer una cosa per saber, després, fer-la tot sol. No es tracta, doncs, que els altres deixin "copiar" a un company d'equip el que han fet, sinó, en tot cas, que li expliquin com es fa. La responsabilitat personal també passa per anar descobrint les habilitats socials que són imprescindibles perquè l'equip funcioni i per comprometre's cadascú a exercir dins l'equip aquestes habilitats.

### 2.5 Igualtat d'oportunitats per a l'èxit de l'equip

Perquè hi pugui haver interdependència positiva entre els membres d'un equip fa falta, també, que tots els seus membres tinguin l'oportunitat de contribuir amb el mateix pes específic a l'èxit de l'equip, tot progressant en el seu aprenentatge. Precisament, si gràcies al treball en equip aconsegueixen aprendre més del que saben, contribueixen a l'èxit de l'equip, ja que aquest "triomfa" –com hem dit– si tots els seus membres aprenen els continguts de l'àrea corresponent i aprenen a treballar en equip. Però, si tenim en compte que els equips de base cooperatius són heterogenis, cal que el professor ajusti (personalitzi) els criteris d'èxit i les seves expectatives i l'exigència de les tasques, adequant-les (fent-les proporcionals) a les necessitats,

habilitats i capacitats de cada membre de l'equip. Només si s'exigeix a cadascú segons les seves possibilitats i no segons una norma comuna establerta per endavant, tots els membres d'un equip podran avançar realment en el seu aprenentatge i contribuir amb el mateix pes específic que qualsevol altre company a l'èxit final de l'equip.

## 2.6 Habilitats socials i de petit grup

Johnson i Johnson (1997) adverteixen molt clarament que proposar a un grup reduït d'alumnes amb un repertori pobre d'habilitats socials que treballin junts, en equip, i demanar-los sense més ni més que cooperin entre ells, no garanteix de cap manera que siguin capaços de fer-ho de forma prou efectiva. Ningú no ha nascut sabent instintivament com ha d'interactuar de forma adequada amb els altres. Les habilitats socials i de petit grup no apareixen per art d'encantament quan les necessitem. Només hem de mirar-nos a nosaltres mateixos, els adults que treballem en l'educació: si ens queixem cada dos per tres que ens costa tant de col·laborar entre nosaltres (al si d'un equip docent, o d'un EAP, posem per cas), perquè ens estranya tant que els alumnes no en sàpiguen?

Així doncs, perquè els equips cooperatius siguin productius, hem d'ensenyar als alumnes les habilitats socials necessàries i motivar-los perquè les utilitzin. Com millors siguin les habilitats socials dels membres d'un equip i com més atenció posem a ensenyar-los-hi i a recompensar-los l'ús que en facin, més rendiment aconseguirem dels equips cooperatius. Es tracta d'un aprenentatge costós i que, per tant, ha de ser objecte d'una planificació sistemàtica i d'un ensenyament persistent. En l'aprenentatge de les altres habilitats tècniques que s'ensenyen a l'escola (com la lectura i l'escriptura, per exemple) no confiem pas que els alumnes les aprenguin espontàniament, sinó que les ensenyem de manera persistent i sistemàtica. Perquè, doncs, no planifiquem igualment l'ensenyament de les habilitats socials imprescindibles per treballar en equips cooperatius?

Els alumnes han de tenir l'oportunitat, per una banda, de *descobrir* quines habilitats han de practicar per millorar el funcionament de l'equip (per exemple, respectar el torn de paraula, parlar en veu baixa, no distreure's parlant d'altres coses, saber molt clar què han de fer, ajudar-se i animar-se a fer-ho, portar a classe el material necessari, etc.) i han de tenir l'oportunitat, per altra banda, de *comprovar* en la pràctica que si les practiquen, aquestes habilitats, el

seu equip funciona millor i assolixen amb més facilitat les fites que s'han proposat.

Estretament lligada amb aquesta condició hi ha la interdependència positiva de rols, perquè una habilitat social fonamental per al funcionament de l'equip és que cada un dels seus membres dugui a terme de la millor manera possible les tasques operatives del rol que exerceix en un moment determinat.

## 2.7 La revisió periòdica de l'equip i l'establiment d'objectius de millora

Finalment, perquè els equips aprenguin a funcionar, i funcionin de forma efectiva, han de tenir la capacitat de reflexionar sobre el seu propi funcionament com a equip, per descobrir les actuacions que realment són d'ajuda i quines no ho són, i prendre decisions sobre quins comportaments s'han de mantenir –perquè beneficien el funcionament de l'equip i possibiliten l'assoliment de les seves fites–, quins s'han d'incrementar –perquè no es donen amb prou intensitat o amb la freqüència necessària– i quins s'han d'evitar o canviar –perquè perjudiquen el funcionament de l'equip.

I per a fer això, els equips han de tenir l'oportunitat, de forma periòdica i sistemàtica, d'aturar-se i revisar el seu funcionament i, a partir d'aquí, establir objectius de millora, en forma de compromisos personals i d'equip. Aquests objectius s'hauran de fer constar en el seu Pla de Treball de l'Equip següent, i seran objecte d'una especial atenció per part de tot l'equip durant el període següent.

### 3.- Per acabar...

Si no es donen tots aquests elements o condicions que acabo de descriure, és molt possible que el treball en equip sigui improductiu i, per tant, no satisfaci al professorat que en un moment determinat l'hagi utilitzat com a mètode per ensenyar els continguts de la seva àrea. No aplicar un mètode que no ens acaba de satisfer, evidentment, és ben legítim. Però si el treball en equip, a més d'un mètode, és un contingut que també han d'aprendre els alumnes i que els professors i les professores han d'ensenyar, si no funciona, la solució no pot ser deixar de treballar en equip –així no n'aprendran mai...– sinó identificar perquè no funciona i canviar el que calgui, i insistir-hi tant com faci falta, fins que n'aprenguin... Bé que insistim tant com faci falta perquè els alumnes aprenguin a llegir i escriure... Perquè ens cansem tan aviat de fer que els alumnes aprenguin a treballar en equip? Els

elements que acabo de descriure, en la mesura que són condicions essencials perquè hi hagi pròpiament una relació cooperativa entre els membres d'un equip, ens poden ajudar a programar i planificar millor aquest aprenentatge, i a identificar els punts febles, allò que ha de ser objecte de millora per tal que els alumnes progressin cada vegada més en aquesta habilitat.

De tota manera, però, hem de saber que aquestes condicions difícilment s'assoleixen totes de cop i volta, i amb una intensitat alta; s'han d'anar introduint de mica en mica, tenint en compte que no és una qüestió de tot o res, sinó de grau: com més condicions es donin, i amb més intensitat, més fàcilment aconseguirem, o amb major probabilitat, els beneficis de l'aprenentatge cooperatiu.

#### Referències bibliogràfiques:

- COLL, C. (1984): «Estructura grupal, interacció entre alumnes y aprendizaje escolar», en *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 119-138.
- DOMÈNECH, J. (1997): "Algunas técnicas para el aprendizaje cooperativo". *Dins Aula de innovación educativa*, núm. 59, pàg. 52-53.
- JOHNSON, D.W and JOHNSON, R.T. (1994): "An Overview of cooperative Learning", *dins J.S. Thousand, R.A., Vila i A.I. Nevin: Creativity and Collaborative Learning. A Practical Guide to Empowering Students and Teachers*. Baltimore: Paul H. Brookes. Versió catalana (1997): «Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu», *dins Suports. Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat*, núm. 1, pp. 54-64.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. i HOLUBEC, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Capital Federal (Argentina): Ed. Cíncel.
- PUJOLÀS, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la Educación Obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- PUTNAM, J.W. (1993): *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion. Celebrating Diversity in the Classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- SERRANO, J.M., i CALVO, M.T. (1994): *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra cultural.
- SOLÉ, I. (1997): "Reforma y trabajo en grupo" *Dins Cuadernos de Pedagogía*, núm. 255, pàg. 50-53.

#### Notes:

- (1) És una reflexió que no he fet amb prou profunditat, però sospito que aquests elements –que ho són del treball en equip en general– també es podrien utilitzar per a l'anàlisi del funcionament de qualsevol equip, d'un equip docent o d'un EAP, posem per cas. Si aquests equips no acaben de funcionar prou bé és molt probable que sigui perquè falli alguna, o algunes, d'aquestes condicions.
- (2) Vegeu, per exemple, Coll, 1984; Putnam, 1993; Johnson i Jhonson, 1994 i 1997.
- (3) Hem manllevat aquest nom a la tècnica coneguda amb el nom de Jigsaw ("Trencaclosques"), una breu descripció de la qual la podeu trobar a Ovejero (1990), Parrilla (1992) i Serrano i Calvo (1994). A Domènech (1997) hi trobareu descrites totes les tècniques d'aprenentatge cooperatiu citades en aquest article.
- (4) Vegeu una adaptació d'aquesta tècnica i algunes suggerències pràctiques a Pujolás (2001).
- (5) Com a norma general, parlo d'equip quan em refereixo a grups reduïts (entre tres i sis membres) i de grup quan em refereixo al grup classe.
- (6) Alguns autors es refereixen a aquesta tècnica amb el nom de Grups d'Investigació (vegeu, per exemple, Ovejero, 1990; Parrilla, 1992; Serrano i Calvo, 1994). Sobre el treball per projectes podeu consultar Hernández i Ventura (1992).
- (7) Vegeu la nota núm. 3.

# CENTRE EDUCATIU I EAP: Una relació institucional, dinàmica i qualitativa

Jesús Rul

La funció de l'escola des de sempre ha estat la promoció de l'aprenentatge a través de l'ensenyament intencional. Aquesta funció social ha incidit en la socialització de nens i joves de formes diverses, però, preferentment, a través de la relació educativa. L'educació escolar, des de l'Educació Infantil fins a la Universitat, s'ha convertit al llarg del segle XX en un potent instrument que, juntament amb altres factors, com ara la democràcia, el mercat, la recerca, la tecnologia, etc. ha contribuït a la conformació de les societats complexes. Els ciutadans de les canviants societats actuals van integrant, no sense insuficiències i crisis, el bagatge de l'aprenentatge familiar, l'aprenentatge ambiental—en el grup d'amics, ciutadà, laboral, etc.—amb l'aprenentatge intencional que proporcionen els sistemes educatius. Certament es pot afirmar que les complexes societats actuals són impensables sense la contribució de l'aprenentatge escolar.

Els sistemes educatius al llarg del segle XX han anat dotant-se d'altres institucions d'educació, com ara programes i serveis educatius, amb la intencionalitat de dimensionar i qualificar la relació educativa entre l'ensenyament i l'aprenentatge que gestiona l'escola. En efecte, és en l'escola i, concretament, en cada un dels centres educatius on té lloc el fenomen de l'educació intencional. És en aquest ambient on els nens i els joves interactuen entre ells i amb els docents i es van construint els significats educatius. L'adequació, riquesa i qualitat de la relació educativa d'ensenyament-aprenentatge depèn de si el centre educatiu és capaç d'envoltar i d'implicar el subjecte que aprèn en un ambient saturat de motivacions, interessos, expectatives i d'informacions estructurades adequadament perquè generin aprenentatges en la seqüència propedèutica de l'ensenyament. Al nostre país la creació i la consolidació d'aquestes institucions educatives no escolars s'inicia i desenvolupa a partir de la dècada dels anys vuitanta. Per tant, són institucions joves especialitzades en àrees diverses com la formació permanent, la intervenció multidisciplinària i interdisciplinària en els àmbits de la psicopedagogia, sanitat i sociologia, les noves tecnologies, els recursos educatius, els idiomes, etc.

Les relacions entre els centres educatius i aquestes noves institucions d'assessorament, formació, suport, orientació i recerca han estat desiguals, però han anat consolidant-se. Els propers anys caldrà avaluar els continguts i la qualitat d'aquestes relacions, per tal d'identificar les més rellevants i útils per a l'educació escolar.

A continuació, considerarem breument alguns aspectes que afecten les relacions entre el centre educatiu i el servei d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP). Singularment, considerem que es tracta d'una relació institucional, dinàmica i qualitativa.

La relació és institucional perquè es dona entre dues institucions educatives. L'EAP és una institució pública que depèn del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Els centres educatius poden ser institucions de Titularitat pública o

privada en règim de concert educatiu o no. Les relacions institucionals entre l'EAP i els centres educatius depenen de la naturalesa de les institucions escolars. En aquest sentit es donen tres situacions:

- a) la relació entre l'EAP i els centres públics;
- b) la relació entre l'EAP i els centres privats concertats que gestionen recursos públics i;
- c) la relació entre l'EAP i els centres privats.

Fins ara la relació de l'EAP i els centres públics ha estat fluïda i sistemàtica, especialment, a través del professional de l'EAP que regularment intervé en el centre educatiu. Pel que fa als centres concertats—la gran majoria dels centres privats—la relació ha estat ocasional, circumscrita a la intervenció prescriptiva o en determinats casos puntuals.

La relació entre l'EAP i els centres públics, atesa la seva freqüència i la singularitat dels seus agents ha anat generant una cultura relacional saturada de formes de percebre i de sentir l'altre, d'actituds, d'històries que es contenen, de formes de processar la informació, de rituals, expectatives, etc.

L'estudi en profunditat d'aquestes relacions, en les interaccions entre els aspectes personals, emocionals i tècnics aportaria llum sobre el seu abast i significació.

La dinamicitat i la qualitat de les relacions entre els centres educatius i els EAP centraran la reflexió d'aquest article, especialment en els aspectes més tècnics i organitzatius. Cal no oblidar, però, que tota relació, incloses les institucionals, a més a més dels factors tècnico-funcionals, es fonamenta en aspectes personals i emocionals que han de atendre's adequadament.

A continuació analitzarem breument les dues institucions, escola i EAP, tot apuntant elements que afavoreixin les relacions, especialment des del punt de vista de la qualitat.

## 1. APROXIMACIÓ A L'ESCOLA COM ORGANITZACIÓ PER A LA GESTIÓ DE L'EDUCACIÓ

Centraré, ara, la reflexió sobre l'escola entesa com organització—en una visió interna i externa—per tal de caracteritzar-la tot identificant alguns factors rellevants que puguin suggerir elements de relació amb la tasca de l'EAP.

La percepció organitzativa de l'escola ofereix imatges analítiques i pragmàtiques. Des d'aquest punt de vista es aconsellable valorar la funcionalitat dels sistemes educatius, i de l'escola en particular, no únicament pel que expressa el seu discurs (finalitats, objectius, normes i retòrica institucional) si no per l'adequació de la seva organització i l'eficàcia en la gestió del seu projecte. La funcionalitat d'un sistema educatiu depèn de la peculiar estructuració d'un conjunt de factors que el configuren.

L'anàlisi organitzativa de l'escola a partir de les aportacions dels estudis sociològics i psicopedagògics permeten distingir dos plans interactius: el formal (racional i simbòlic) i el funcional (existencial), les relacions entre els quals estan més o menys

articulades segons la perspectiva d'estudi que s'adopti. El primer pla està format per les relacions entre els factors de l'«estructura», la «infraestructura» i la «cultura»; el segon, pels escenaris empíricament observables del «funcionament» amb totes les interaccions comunicatives mitjançades pels codis de poder, control, etc. Aquests dos plans indiquen, per un costat, les tensions entre «organització» i «interacció» i, per un altre, les pautes observables (fenòmens observables) i les ocultes d'estructuració (relacions profundes entre persones, esdeveniments i fets). La imatge derivada d'aquests factors en relació expressa un model organitzatiu d'ajustament articulat en què els factors culturals i els que anomenem infraestructurals conformen realitats articulades de forma rígida.

Tot seguit desenvoluparem aquestes idees amb l'estudi descriptiu dels factors constitutius de l'escola com a organització tot distingint entre factors estructurals, infraestructurals, culturals i funcionals.

#### a) FACTORSESTRUCTURALS

Conjunt de fites del projecte - tant de sistema com d'institució educativa-, és a dir, finalitats, plans i programes, i de mitjans materials, com ara, òrgans, funcions, normes, sistemes, procediments, etc.. Com es pot veure, són factors de tipus tecnològic-racional. Organitzativament constitueixen una força que instaura i ordena.

#### b) FACTORS INFRAESTRUCTURALS

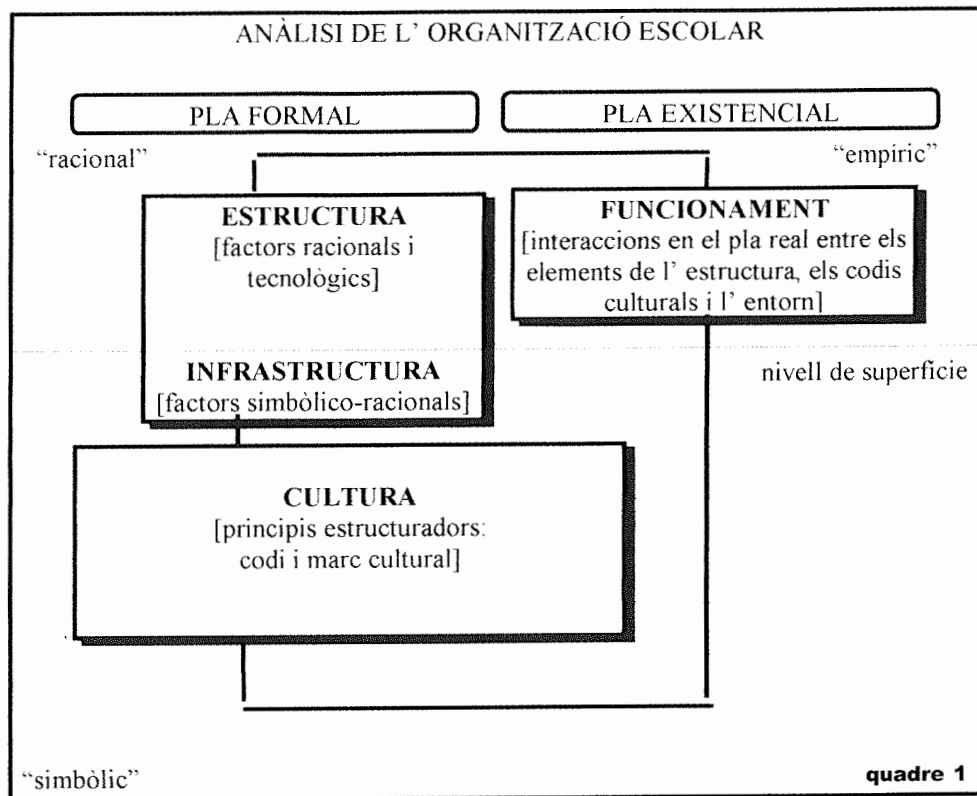
La tradició administrativa que emmarca els factors estructurals formada pel model de Dret - administratiu o ordinari -, reclutament del personal -funcionaris o contractats-, model territorial -central, regional o local-, etc. Són factors de tipus ideològic-racional, constituint una força que contextualitza i configura.

#### c) FACTORS CULTURALS

Conjunt de pautes, valors, creences i sistemes de percebre, codificar i pensar que tenen a veure amb les formes de sentir la pertinença, les modalitats d'assumpció de les responsabilitats, els nivells d'expectatives, els nivells d'assumpció dels riscos, les formes d'entendre el treball individual i en equip, etc.. Són factors de tipus simbòlic constituint una força que motiva, condiona i mediatitza. La recerca ha evidenciat que en tot sistema educatiu es donen trets culturals comuns de sistema (nivell macro) i diferencials entre centres educatius (nivell meso) i entre aules (nivell micro).

#### d) FACTORS FUNCIONALS.

Són els escenaris existencials on es desenvolupen els factors estructurals, és a dir, les conductes administratives, rols,



desenvolupaments concrets, relacions, comunicació, processos, productes, però configurats i emmarcats pels factors infraestructurals i, al mateix temps, motivats, condicionats i mediatitzats pels factors culturals. Són factors de tipus empíric-descriptius essent una força que actua i materialitza".

(veure quadre 1)

En la societat contemporània l'escola apareix com l'organització més descontextualitzada que no encontra el seu lloc en els fluxos entremats socio-econòmics i culturals. Com veurem després les ideologies reconstructores de l'escola en voga permeten dibuixar un quadre polaritzat per dos enfocaments bàsics des de la perspectiva de l'autonomia del discurs educatiu: el Gerencialista i neoconservador, fonamentat en l'eficàcia, amb un discurs tancat i, l'Humanista, fonamentat en el pluralisme cultural, amb un discurs obert.

«La comprensió de l'escola com realitat organitzada és subsidiària dels nexes i de les tensions entre els fenòmens superficials de la conducta empíricament observable i les relacions més profundes entre persones, esdeveniments i coses en una comprensió sistèmica, és a dir, oberta entre organització i entorn. Aquestes realitats més profundes no directament observables operen com una mena de paraigua protector legitimador de mites i símbols que constitueixen la cultura organitzativa. Aquesta aporta el contingut

simbòlic de l'escola i constitueix la gamassa o principi ordenador que informa i cohesiona la complexa realitat de l'organització escolar» (Rul, 1993)<sup>1</sup>, però «la cultura d'un grup no neix sobtadament, ni a través de tècniques més o menys ràpides d'aprenentatge, sinó que és el fruit del temps transcorregut per tal d'atribuir sentit a la realitat individual, de grup i social. És necessari viure la història i interpretar-la d'una manera concreta perquè participi inconscientment en el sentir, el percebre i l'actuar. És el fruit d'experiències positives i negatives en la solució de problemes que ens envolten» (Pascual, 1988)<sup>2</sup>

La cultura al si dels grups humans se estructura a partir de dos factors:

**a)** La informació que s'expressa: veus, gestos, actituds, accions, esdeveniments, valors, normes, pautes, símbols, etc. i,

**b)** L'aprenentatge social que produeix aqueixa informació mediatitzada per codis de poder i de control.

En conseqüència, sempre que hi hagi un grup humà, petit o gran, que aprengui de la informació que comparteixen els seus membres, es tenen els factors bàsics per a la generació d'una identitat cultural que serveix per adequar-se als problemes d'adaptació externa i d'integració interna, com una forma adequada de percebre, pensar i sentir en relació a les qüestions que els afecten.

Però els factors culturals, tot i ser importants, cal entendre'ls en relació amb

els infraestructurals i els estructurals. Finalment en l'acció institucional és on s'expressen les potencialitats organitzatives i es perceben les seves limitacions.

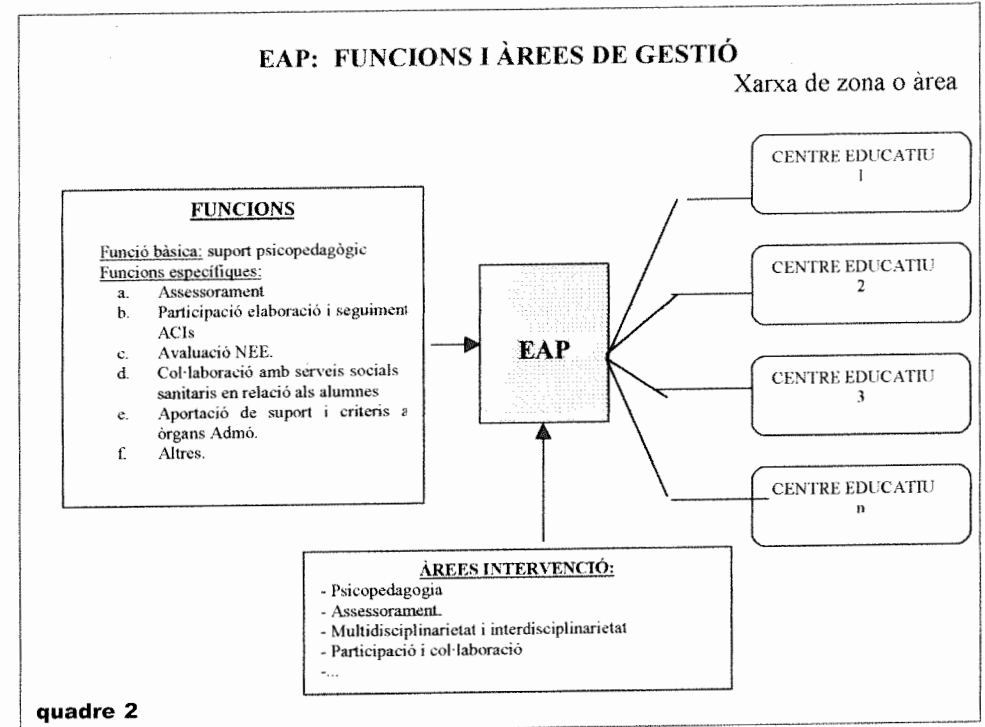
Des d'un punt de vista extern, l'escola des de sempre s'ha orientat pels valors socio-econòmics i culturals dominants i la cosmovisió de cada moment històric. Els sistemes educatius van tenir un període ric de creixement després de la segona guerra mundial, que va abastar les dècades dels cinquanta i seixanta. Des dels anys setanta del segle XX vivim en un llarg període de crisi dels models escolars caracteritzats per l'asimetria entre les finalitats educatives, que van en augment al ritme dels canvis socials, i els recursos que es posen en joc. De com evolucioni la qüestió, que podem expressar en el binomi Neoliberalisme-Estat, dependrà en gran mesura l'orientació futura de l'educació formal. El cert és que els sistemes educatius actuals, que integren tota la població en el tram d'educació obligatòria, garanteixen el manteniment social amb la formació dels quadres mitjà i superior de la piràmide social, però és un sistema incapaç d'integrar i de donar respostes educatives adequades a més del 40% de la població escolar en el tram obligatori. La diversitat de motivacions i d'expectatives d'aquestes cohorts d'alumnes exigeix un replantejament estratègic, per adequar el sistema educatiu a formes diverses d'èxit socialment reconegudes, i noves inversions en educació en simetria amb els objectius

## 2. APROXIMACIÓ A L'EAP COM A ÒRGAN D'ASSESSORAMENT I DE SUPORT

Els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), com s'ha indicat són institucions joves caracteritzades pels següents trets, a partir de la regulació establerta en el Decret 155/1994, de 28 de juny:

**a.** Són serveis educatius. En efecte, són institucions de caràcter educatiu la raó de ser de les quals és incidir, a través de l'assessorament, la col·laboració i el suport, en l'educació que proporcionen els centres educatius.

**b.** La seva composició es multidisciplinària. Actualment, les disciplines implicades són la psicologia i la pedagogia i, eventualment, els treballadors socials. Que un sistema educatiu disposi d'òrgans d'assessorament per a l'educació escolar és important, però cal dimensionar



adequadament les disciplines implicades, atesa la complexitat de les respostes, per tal d'incidir adequadament en els alumnes amb necessitats educatives especials, en l'orientació educativa, en l'atenció dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge, etc. Les aportacions de la Sociologia, Medicina, educadors de carrer, treballadors socials en els àmbits laboral, assistencial, etc. resulta fonamental per tal d'adequar les respostes professionals a les necessitats. En general, molts EAP supleen la manca d'una composició orgànica més heterogènia de l'equip amb un treball de recerca de col·laboracions específiques de professionals externs per tal de qualificar les intervencions i les respostes.

**c.** La seva funció bàsica és el suport psicopedagògic als centres educatius, tot col·laborant amb els òrgans directius i de coordinació, en estreta relació amb els professors dels centres, els alumnes i les famílies, per tal d'oferir respostes educatives adequades, especialment per als alumnes amb disminucions i per als que presenten més dificultats en el procés d'aprenentatge.

**d.** La seva organització és territorial. És a dir, la seva intervenció opera en un àmbit territorial definit i en uns centres educatius específics.

**e.** Les seves funcions específiques en relació als centres educatius són:

**1.** Assessorament curricular sobre aspectes psicopedagògics i d'atenció a la diversitat de necessitats dels alumnes, i sobre aspectes d'orientació personal, educativa i professional.

**2.** Participació en l'elaboració i el seguiment de les adaptacions curriculars d'alumnes determinats en col·laboració amb els docents, especialistes i serveis específics.

**3.** Identificació i avaluació de les necessitats educatives especials dels alumnes, en col·laboració amb els docents, especialistes i serveis específics.

**4.** Col·laborar amb els serveis socials i sanitaris de l'àmbit territorial d'actuació, per tal d'oferir una atenció coordinada als alumnes i famílies que ho necessitin.

**5.** Aportació de suport i de criteris tècnics psicopedagògics a altres òrgans de l'Administració educativa.

**6.** Altres funcions, regulades amb normes específiques, atribueixen tasques a l'EAP, com ara participar en les comissions d'escolarització i en les dels plans de formació de zona, col·laborar en l'elaboració del projecte curricular dels centres educatius, etc.

**La consideració de les funcions de l'EAP** permet identificar les grans àrees d'intervenció de l'òrgan. Fonamentalment són la intervenció psicopedagògica, l'assessorament, l'acció multidisciplinària i interdisciplinària, la participació i col·laboració amb els centres educatius, amb altres òrgans de l'Administració educativa, amb òrgans sanitaris i terapèutics, etc.

(veure quadre 2)

**La consideració normativa de l'EAP** com a servei educatiu il·lumina moltes zones del seu caràcter institucional i

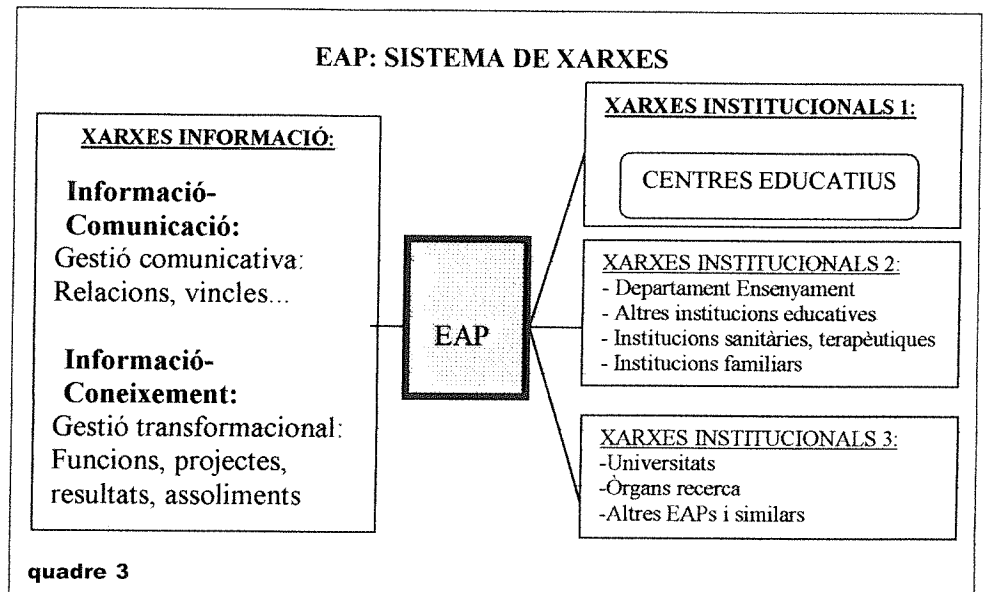
orgànic, però deixa en penombra altres zones des d'un punt de vista organitzatiu. En efecte, la norma concreta les funcions específiques de l'òrgan en relació als centres educatius, però no es concreten les funcions de l'EAP com a entitat organitzada, això és, les funcions de coordinació, de gestió, les funcions relacionades amb la multidisciplinarietat i la interdisciplinarietat.

Aquests dèficits s'han anat complementant en els aspectes més administratius pel que fa a la distribució horària (Resolució de 23.06.98), i al procediment de nomenament dels directors dels serveis educatius (Ordre de 5.05.98).

L'EAP com a òrgan format per diversos membres amb funcions especialitzades i complexes ha de funcionar i ser estudiat com una organització. Per tant li són d'aplicació els factors i criteris d'anàlisi que en l'apartat anterior han estat desenvolupats a propòsit del centre educatiu.

El repte de creixement d'aquests serveis educatius, a més a més de les de les específiques en relació als centres educatius, consistirà en desenvolupar funcions organitzatives internes que qualifiquin les respostes professionals. L'EAP ha de funcionar i projectar una imatge d' institució organitzada i eficient. Des d'aquest enfocament, la relació que estableix un professional de l'EAP amb un centre educatiu determinat presenta dues dimensions complementàries: la empremta personal del professional que crea vincles, desenvolupa tasques, respon a reptes, assumeix responsabilitats, assoleix fites, etc., i la institucional, no limitada al formalisme de pertànyer a una institució anomenada EAP, sinó a una institució, organitzativament rica que el nodreix de recursos - pautes, criteris, materials, instruments, relacions, etc.- que el professional empra adequadament en la seva intervenció en el centre educatiu.

Aquestes idees es poden ordenar en forma de proposta organitzativa, que pot ser interessant si més no com a tema de debat professional. El perfil d'un òrgan com l'EAP, per una banda, extern a les institucions educatives, però amb una acció molt enfocada cap als centres educatius, i per l'altra, amb una gestió interna que materialitzi la interdisciplinarietat al temps que s'obre i interacciona amb l'entorn familiar, educatiu, sanitari i terapèutic ens apropa als models organitzatius en xarxa. En efecte, podem interpretar l'EAP com un sistema de xarxes institucionals i informatives, la raó de ser dels quals és la funcionalitat de la seva



gestió i l'assoliment de fites. La figura següent il·lustra el model. (veure quadre3)

**La funcionalitat dels sistemes de xarxes** està relacionada amb la seva gestió, entesa com un procediment complex de transformació d'informació - que subministren les xarxes- en acció tot integrant els processos de planificació, desenvolupament i control.

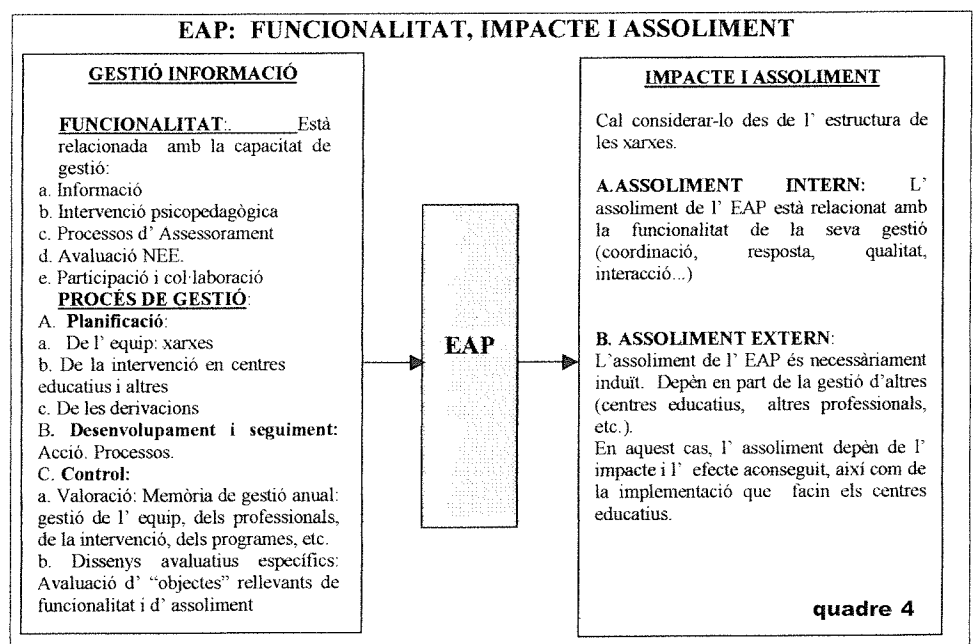
L'adopció de l'estil de gestió implica l'acció coordinada i interactiva entre les parts internes (els membres de l'EAP) i les externes (altres institucions) dotant-se de procediments i de tècniques que faciliten l'acció i la comunicació. La justificació final dels sistemes en xarxa, atesa la seva complexitat intrínseca és l'assoliment efectiu de les fites.

En la figura següent s'exemplifiquen aquestes idees. (veure quadre4)

**La consideració funcional de l'EAP** com a organització permet identificar dues qüestions que li donen caràcter. Per una banda, la funció d'assessorament i, per l'altra l'acció multidisciplinària i interdisciplinària. Les relacions entre aquestes dues qüestions i els reptes de qualitat inherents a tot servei públic han de suscitar debats, propostes, models i experiències que vinguin a desenvolupar la funcionalitat d'aquests importants òrgans d'educació.

<sup>1</sup> RUL, J. (1993): «¿Por qué es necesaria la autonomía del centro educativo?». Aula de Innovación Educativa. Barcelona. Num. 14. Mayo 1993. p. 84 i ss.

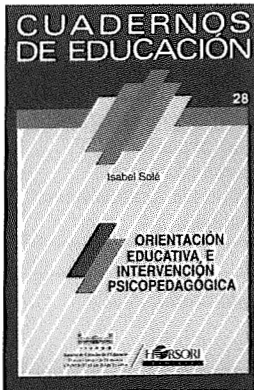
<sup>2</sup> PACUAL, R. (1988) (Coord.): «La gestión educativa ante la innovación y el cambio. La función directiva en el contexto socioeducativo actual». Ponencia II Congreso Mundial Vasco. Narcea. Madrid. p. 37 i ss.





# LLIBRES

## de psicopedagogia i educació



### ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Isabel Solé  
Barcelona: Horsori. 1998

#### “No hi ha res més pràctic que una bona teoria”.

Aquesta frase, atribuïble, segons crec, a Kurt Lewin, li hem sentit dir sovint a la Isabel Solé per tal de fer èmfasi en la idea que la pràctica professional ha d'estar sòlidament fonamentada en marcs teòrics que puguin donar sentit a les decisions i les actuacions, de manera que la teoria facilita la pràctica. La frase apareix també a les pàgines del llibre que estem comentant, he volgut posar-la a l'encapçalament de la ressenya perquè crec que reflecteix bé una de les principals característiques d'aquesta obra: la recerca de la coherència entre les opcions teòriques (i també ètiques i polítiques) i la pràctica de la intervenció psicopedagògica.

Aquesta obra representa una síntesi del treball que durant anys ha estat desenvolupant l'autora en la línia d'explorar i proposar un model d'intervenció psicopedagògica centrat en la concepció constructivista de l'aprenentatge i l'ensenyament. Aquesta línia de treball l'havia exposada ja en alguns articles i quedava palesa, com a eix vertebrador, en l'obra col·lectiva que va codirigir amb Carles Monereo (\*), aquí Isabel Solé presenta una proposta molt fonamentada i fonamentadora del que anomena el “model educacional-constructivista de la intervenció psicopedagògica”.

Malgrat que l'autora diu que l'anàlisi que fa de la qüestió no és exhaustiva (mai ho són del tot), el llibre té una estructura formal i un contingut que mostren la voluntat de deixar ben assentats els fonaments de la proposta de model. Els diferents capítols aporten successives aproximacions complementàries que abasten des de la definició històrico-conceptual del camp de la intervenció psicopedagògica fins a l'anàlisi d'algunes de les actuacions professionals típiques dins del model, passant per la seva ubicació dins de diferents enfocaments, la contextualització en el moment socio-polític del sistema educatiu o l'anàlisi del context institucional en què es dona la intervenció. El resultat és una obra que pot servir de referent en l'estudi de la tasca psicopedagògica en l'educació escolar.

En el primer capítol s'exposa una visió històrica del camp de la intervenció psicopedagògica a partir de les dues tradicions que hi han confluït: d'una banda la intervenció psicològica centrada especialment en l'estudi de les característiques dels alumnes i en aportar coneixements psicològics que millorin l'ensenyament, i de

l'altra la tradició d'orientació escolar i vocacional provinent de l'àmbit de la pedagogia (l'autora en diu ciències de l'educació). I. Solé fa notar la complexitat actual del camp de la intervenció psicopedagògica, i alguns dels interrogants que genera, en el següent fragment:

“...los psicopedagogos tienen ante sí un complejo compromiso, ya que se espera de ellos que **aporten** -¿a quién o a quiénes?- **el conocimiento necesario** -¿cúal? ¿cómo se transmite?- **para que las personas puedan superar las dificultades** -¿de qué tipo?- **que encuentran al afrontar un proceso de aprendizaje, superarlas y conseguir que aprendan más y mejor** -¿cómo se interpretan estos adverbios?”(p.28)

La resposta a aquests interrogants des del model constructivista van bastint els següents capítols i el model d'intervenció proposat.

En el segon capítol s'analitzen diverses propostes per classificar models d'intervenció i l'autora acaba proposant utilitzar dos nivells de classificació successius: en el primer caldria optar per un “enfocament general” de caire clínic o per un altre d'educatiu-preventiu. En el segon nivell les opcions estarien relacionades amb les teories explicatives sobre l'objecte d'intervenció.

Seguint aquesta classificació I. Solé proposa en el tercer capítol un model d'intervenció “educacional-constructivista”. Ampliant els seus treballs anteriors l'autora aplica la concepció constructivista no solament a l'estudi del contingut de les intervencions si no també a l'anàlisi de la construcció del context relacional de la intervenció. Conceptes com el de Zona de Desenvolupament Proper s'apliquen a l'estudi de la relació entre els psicopedagogs i el professors.

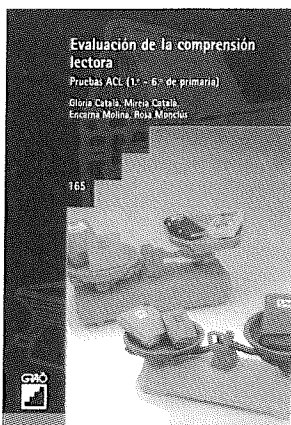
En el quart capítol es situa la intervenció psicopedagògica en el moment actual del nostre sistema educatiu i s'analitza un tema d'interès actual com és el de la relació entre els psicopedagogs que formen part dels centres i els que hi treballen des d'equips sectoritzats.

El capítol cinquè analitza el context institucional en què es dona la intervenció psicopedagògica: el centre educatiu. S'hi analitzen les possibilitats dels psicopedagogs per produir-hi o facilitar-hi canvis i s'acaben definint els àmbits d'intervenció més rellevants.

Els capítols sisè, setè i vuitè s'apropen a l'actuació pràctica tot analitzant els diferents àmbits d'intervenció definits en el capítol anterior, concretament: l'atenció a la diversitat, l'avaluació psicopedagògica i la intervenció en altres àmbits (equips de professors, famílies, sector,...).

Estem doncs, davant d'una obra que fonamenta amb rigor i claredat expositiva el model educacional-constructivista d'intervenció psicopedagògica. A més aporta elements molt vàlids per a l'anàlisi de la intervenció, de manera que pot ser una obra de referència en la reflexió sobre la nostra professió.

(\* ) MONEREO, C. i SOLÉ, I. (coords.) (1996): “El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista”. Madrid. Alianza



## AVALUACIÓ DE LA COMPRESIÓ LECTORA. VOL.1 PROVES ACL. CICLE INICIAL DE PRIMÀRIA

Glòria Català, Mireia Català, Encarna Molina, Rosa Monclús  
Barcelona: Graó. 2001

Si en una cosa estan d'acord els professionals del món educatiu, és en considerar la comprensió lectora com una capacitat cognitiva essencial per progressar en els aprenentatges.

El llibre que us presento aborda la complexitat de la comprensió lectora des d'una doble vessant: la integració en la pròpia estructura mental d'allò que els textos ofereixen i la seva avaluació. Les autores ens aporten, d'una part, una seriosa reflexió sobre la lectura i la seva comprensió, i de l'altra, una eina que ens permet avaluar les diverses habilitats i dificultats dels alumnes en aquest àmbit.

S'ha dit, i es diu encara, que "a llegir s'aprèn llegint" i això només és parcialment cert. La lectura no es pot dissociar de la comprensió i en aquest aprenentatge hi està implicat des de l'ambient d'escola fins els materials i recursos que es posen a l'abast dels nois i noies. S'aprèn a llegir i a comprendre el que es llegeix si això es fa dins d'uns determinats contextos i ambients de lectura.

Llegir, com activitat rica i complexa que és, requereix l'acompanyament dels ensenyants i altres adults. Si l'escola vol formar bons lectors ha d'ensenyar les diverses estratègies necessàries per llegir i comprendre el que es llegeix. En aquest llibre hi trobareu molts elements que us facilitaran crear condicions favorables per ajudar als joves lectors a iniciar-se en la lectura, en tot el que implica de riquesa i plaer.

La primera part del llibre tracta del concepte de comprensió lectora, dins del model interactiu, i de la gran varietat d'activitats que es poden dur a terme per assegurar el progrés dels alumnes en aquest àmbit. S'ofereixen estratègies d'aprenentatge i es parla del sentit i el clima que cal associar a la lectura.

La segona part està dedicada a les proves d'avaluació. Tal com afirmen les autores **"la comprensió lectora no és una qüestió de tot o res, és un procés i com a tal admet diferents graus o nivells de comprensió"**. Les proves que han elaborat ens permeten identificar aquests diferents graus de comprensió.

Comprendre el que es llegeix és un procés cognitiu molt complex i, per avaluar la comprensió, calen instruments que tinguin en compte les diferents capacitats implicades. Els textos que es treballen són molt diversos (narratius, expositius, poètics, matemàtics, expositius i d'interpretació de gràfics) i per respondre les preguntes s'han de posar en joc les diverses dimensions de la comprensió lectora (comprensió literal, inferencial, de reorganització i crítica).

Són proves objectives estandaritzades, cosa que ens permet relacionar la puntuació obtinguda per l'alumne amb la mitjana de la població de la seva edat.

Els resultats de les proves ofereixen unes dades **quantitatives** i també la possibilitat de fer una anàlisi **qualitativa** de les respostes, que ens informarà sobre la situació de cada alumne/a, cosa que ens permetrà ajustar la resposta educativa tant a nivell individual com del grup classe.

A més de les proves, el llibre conté altres models de textos que es poden utilitzar per treballar a l'aula.

Voldria finalment destacar dues característiques que fan d'aquest llibre una eina útil i valuosa: la primera és el fet que les autores són professionals que coneixen a fons la realitat escolar i la viuen des de diferents àmbits educatius, com a mestres i com a assessores, la segona, és el rigor en que s'ha dut a terme tot el procés d'elaboració de les proves.

Aquest llibre, dirigit al Cicle inicial de primària, complementa l'anterior "Proves ACL", editat per la mateixa editorial i col·lecció, dirigit als alumnes de cicle mitjà i superior de primària.

 Teresa Gol

## L'APRENTATGE DE LA LECTOESCRITURA DES D'UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

Ascén Díez de Ulzurn  
Barcelona: Graó

*L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva constructivista* és un text en dos volums, d'una gran utilitat pràctica, que allhora no renuncia a una base teòrica consistent.

En la primera part les autores fonamenten la seva proposta des d'una concepció constructivista dels processos d'ensenyament-aprenentatge: remarquen aspectes tan bàsics com és el paper actiu de l'alumnat en l'apropiació dels coneixements, la conveniència de partir dels seus coneixements previs, l'atenció a la diversitat dins l'aula ordinària, o el paper de la interacció entre iguals com a base de l'aprenentatge.

En la segona part, molt més extensa, despleguen un gran ventall de propostes d'activitats, agrupades per modalitats de text: llistes, notes, receptes de cuina, contes, còmics..., i per cursos: de P-3 a segon curs de primer cicle de primària.

Les autores esmenten la seva pretensió que les activitats serveixin com a models perquè cada docent les adapti a la seva realitat. De fet, tal com plantegen el recull de propostes, es poden aplicar directament, o bé poden integrar-se en unitats més complexes: temes d'interès, racons o projectes.

Però, a més de la indubtable utilitat d'aquest text per a les aules ordinàries de primers nivells, no ens poden passar desapercebuts els efectes secundaris que genera referents a la qualificació de l'assessorament psicopedagògic i dels qui hi treballem. Amb aportacions d'aquest nivell, indirectament estem comunicant una visió oberta i rigurosa de l'assessorament psicopedagògic a Catalunya, fet que es bo, sens dubte, per a tots els professionals que hi treballem.

 Joan Bonals

# GUIA LÚDICA

de la Catalunya profunda... o no tant !



## EL MONTSENY A LA TARDOR

Rosa Cornet, Dolors Sala, Mercè Altimira, Abel Soto  
EAP B-29 Sant Celoni

**E**n Guerau de Liost ha anomenat el Montseny com a «muntanya d'ametista» per les mines de quarç que antigament s'havien explotat. Nosaltres també ho relacionem amb les diferents tonalitats que la muntanya va prenent en el decurs de l'any i a l'anar passant per les quatre estacions.

Sabem que el massís del Montseny conté, segons estudis recents, 278 espècies de fauna vertebrada, unes 1.500 de flora superior i prop d'un miler de fongs, una bona part dels quals són bolets. Aquesta gran biodiversitat es distribueix al llarg de tan sols 560 quilòmetres quadrats en els quals hi ha representats els sistemes mediterrani (fins els 900m.), eurosiberià (fins els 1.600m.) i boreo-alpí. Tot plegat, implica un conjunt de paisatges diversos i de gran densitat, arguments aquests que van fer que el massís fos reconegut per l'UNESCO juntament amb altres espais, com a Reserva de la Biosfera.

El que sí és cert, és que el paisatge del Montseny és d'una gran bellesa en les quatre estacions, sobretot a la tardor i en els boscos de faig. També hi ha molts altres arbres de fulla caduca que coloreixen la muntanya amb pinzellades soltes que van del groc, passant pel taronja i fins al marró, com són el roure, el castanyer i altres arbres de ribera. Podem dir, que un bon moment per a veure el massís en plena tardor sol ser, més o menys i depèn dels anys, la primera quinzena de novembre i una mica abans, és el temps d'anar a buscar bolets i collir castanyes.

Parlant de bolets, us podem dir que al Montseny es troben la majoria d'espècies comestibles i conegudes, sobretot en els boscos de pins, roures, alzines... però, malgrat la gran varietat de fongs i bolets que s'hi troben, cal tenir en compte tres consells per a collir-los:

- Hi ha bolets que són verinosos. Colliu només els que conegueu bé, però respecteu-los tots.
- No utilitzeu rasclets ni altres eines: produeixen danys al bosc i a la part subterrània dels bolets. Per dur-los el millor és un cistell.
- Per tal de no extraviar-vos, no us allunyeu dels camins principals i fixeu llocs i hores de retrobament amb els vostres companys.

Una vegada collits, cal saber com cuinar-los i per això, us donem a conèixer alguna recepta de bolets:



### Arròs amb rovellons

#### Ingredients:

- 1/2 kg. D'arròs.
- 1/4 kg. De rovellons.
- 1/4 kg. De costella de porc.
- 1 ceba mitjana.
- 1 tomàquet.
- 1 all.

#### Preparació:

Enrossiu la costella de porc tallada a trossos en una cassola de fang amb oli, i reserveu-la. En el mateix oli, feu un sofregit amb la ceba, el tomàquet i l'all ben trinxats. Quan el sofregit estigui al punt, afegiu-hi els rovellons trossets, el porquim i una mica d'aigua, i deixeu-ho fer uns cinc minuts. Tireu-hi l'arròs i l'aigua que calgui perquè l'arròs quedi sec i solt al final, i feu que cogui a foc lent, remenant de tant en tant.



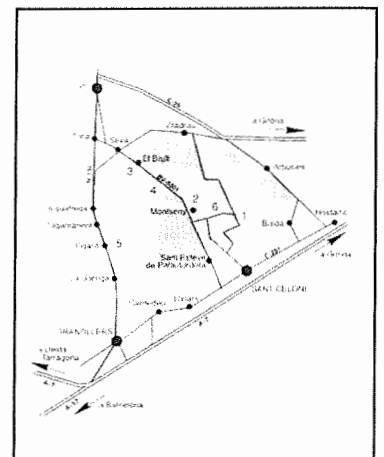
### Mollerics saltejats

#### Ingredients:

- 400 g. De mollerics.
- 4 alls
- julivert

#### Preparació:

Poseu els mollerics en una paella amb oli a foc lent i deixeu evaporar l'aigua que trauran. Quan gairebé ja no quedi aigua, afegiu-hi els alls i el julivert trinxats, remeneu i deixeu que coguin una mica mirant que no quedin gaire cuits.



Però si no teniu ganes de cuinar i la butxaca us permet anar de restaurant, us recomanem:

- CAN FAVES,**  
Tel. 93 8672851 (St.Celoni)
- CAN BARRINA,**  
Tel. 93 8473065 (El Montseny)
- M<sup>a</sup> ROSA,**  
Tel. 93 8475144 (Can Pins)
- LES ALBES,**  
Tel. 93 8475101 (Can Pins)

# NOTÍCIES

---

## de l'ACPEAP

### SABIU QUE...

- ✓ El país boletaire per excel·lència és Rússia, després Catalunya i el País Basc.
- ✓ El reig bord a part de mal d'estómac i vòmits provoca al·lucinacions i moltes ganes de moviment. Abans era una de les solucions per a les persones que volien fruir de valent, d'aquí ve la dita «està tocat del bolet».
- ✓ A Girona es diu «anar a caçar bolets».

### Els deu manaments d'un bon boletaire són:

- 1.- Respectaràs la natura, els boscos i els conreus.
- 2.- No bramaràs ni faràs esvalot.
- 3.- No barrigaràs com un porc senglar.
- 4.- Tallaràs els bolets amb cura i ganivet.
- 5.- No malmetràs els bolets que consideris dolents.
- 6.- No abusaràs dels vells ni dels joves.
- 7.- No colliràs cap bolet a la babalà.
- 8.- T'emportaràs els bolets amb el cistell.
- 9.- Tindràs les boleteres en secret.
- 10.- No en deixaràs ni mostra ni senyal.

Hem de dir, que hi ha algun itinerari o recorregut, dissenyat pels naturalistes del parc, que ens permeten veure el Montseny en plena tardor i poder-hi trobar algun dels seus fruits, com són «l'Empedrat de Morou i el Sot de l'Infern». Hi ha altres itineraris guiats pel parc i que es reparteixen al llarg del mes, com:

- **Vall de Sta. Fe:** Primer diumenge de cada mes. Informació i inscripcions: TALP, Comunicació Ambiental, tel.934155151. Punt de trobada 1.
- **Per la vall de la Tordera:** Segon diumenge de mes. Informació i inscripcions: Ademc, Activitats de descoberta de l'entorn, tel.938473060-938473136. Punt de trobada 2.
- **Pel Montseny ponentí:** Tercer diumenge de cada mes. Informació i inscripcions: Aprèn, Serveis Ambientals, tel.938429361. Punt de trobada 3,4 i 5.

També hi ha activitats diverses dins del Parc per a viure la tardor, com són:

**7 d'octubre:** al poble del Montseny « Fira d'aliments artesans catalans».

**14 d'octubre:** al poble de Seva «Festa del bolet».

**19 d'octubre:** a Campins, «Curset de cuina de tardor» a càrrec del restaurant Maria Rosa.

**20 i 21 d'octubre:** a Arbúcies «IX Fira de Tardor».

**27 i 28 d'octubre:** a Viladrau «Fira de la Castanya».

**31 d'octubre:** a Viladrau «Castanyada popular i les bruixes de Viladrau».

**1 de novembre:** a St. Esteve de Palautordera « Festa de Tardor».

**3 i 4 de novembre:** a Arbúcies «Festa del flabiol».

### ALTRES TELÈFONS I ADRECES D'INTERÈS DEL PARC:

- Oficina del parc a Fontmartina, tel. 93 8475102.
- Diputació de Barcelona, servei de parcs naturals, tel.934022428.
- Diputació de Girona, tel. 972 205700.

✓ L'activitat és contínua i no parem, ara aprofitem per explicar-vos una mica allò que està bullint o allò que s'ha cuinat.

El 22 de juny, vam tenir la sort de poder fer l'Assemblea Ordinària a Balaguer. Va ser una sort perquè tot i que era el primer cop que la descentralitzàvem, la proporció de socis i sòcies que van assistir va ser semblant a d'altres assemblees realitzades a Barcelona. Els companys de l'EAP i del CRP de Balaguer van preparar-ho molt bé i va resultar molt agradable. Ho repetirem en una altra zona! Durant el present curs intentarem organitzar Tertúlies Psicopedagògiques tot fent camí en les diferents comarques.

A l'assemblea es va aprovar, per votació la modificació dels estatuts, permetent que puguin ser socis aquells i aquelles psicopedagogues, psicòlogues, pedagogues i assistents socials, que treballin o hagin treballat en un EAP. Ara cal inscriure aquesta modificació a la Direcció General de Dret i d'Entitats Jurídiques. També es va aprovar la primera pujada de quota, que serà de 7.000ptes i al 2002 es farà la reconversió a euros. Es va presentar el Document-marc, que pretén ser una presentació del que som i del que fan els EAP. Vam fer una reflexió conjunta sobre el contingut de l'esborrany i es van presentar algunes esmenes, que també hem rebut a través del correu. Podeu consultar la primera edició del Document-marc a la pàgina web de l'Associació ([www.pangea.org/acpeap](http://www.pangea.org/acpeap)). Esperem tenir el document final a inicis del 2002.

✓ Durant el mes de juliol vam mantenir una reunió amb la Consellera, reunió en la qual vam tractar de la utilització actual del terme necessitats educatives especials. Va anunciar-nos que ens consultaria en l'elaboració del Pla director d'Educació Especial. Va mostrar interès i preocupació per l'atenció a ESO dels alumnes n.e.e., així com en com podien els EAP atendre les actuals necessitats com són, la incorporació tardana, els conflictes amb els adolescents, els conflictes entre famílies i professorat, l'aprenentatge de quatre llengües... tot convidant-nos a fer propostes de futur.

✓ S'haurà realitzat en el moment de llegir aquesta revista l'entrevista amb el Sr. Jordi Blanch per parlar del Pla director d'Educació Especial.

✓ Hem rebut l'agradable demanda de formar part del Consell Científic del Primer Congrés de Salut Mental en la Infància i l'Adolescència que es realitzarà el darrer trimestre de 2002. Esteu convidades i convidats a participar en la preparació d'alguna taula de debat. Poseu-vos en contacte amb la Junta de l'ACPEAP.

✓ Farem un escrit al Departament d'Ensenyament, recordant l'especificitat del nostre lloc de treball perquè es tingui en compte en la cobertura de vacants i vetllarem perquè es compleixi el compromís de convocar el Concurs d'accés i de trasllats.

✓ Amb els Sindicats, tenim en marxa la plataforma conjunta i la demanda al Departament d'una Comissió tècnica sobre els EAP. Consulteu la pàgina web i veureu que els temes de la plataforma són: Pas dels companys del cos B. Increment preu Km. Titulació per exercir en un EAP. Horari de 25 hores a centres, alumnes i sector amb increment del treball d'equip i possibilitat de flexibilitzar. Treballadors-es socials a tots els EAP. Administratius-ves a tots els equips. Increment línies telefòniques i equips informàtics. Serveis educatius junts. Aclariment despeses funcionament. Consolidació complement direcció.

**Feina no ens en falta! Us esperem!. Poseu-vos en contacte per col·laborar amb les Comissions de treball.**

## NORMES DE PRESENTACIÓ DELS ORIGINALS:

- Els treballs enviats per a la publicació a ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA es presentaran en suport informàtic (Word, format RTF, Times New Roman, 12) i tindran una extensió màxima de 7 folis – 300-350 ratlles – quan es tracti de treballs originals d'investigació, recerca, opinió o reflexió sobre la pràctica professional dels psicopedagogs, estratègies d'intervenció...
- Les referències bibliogràfiques es presentaran al final per ordre alfabètic i redactades d'acord amb la normativa de l'APA (Publication Manual of the American Psychological Association –4<sup>th</sup> ed.-). Les notes aniran al final de l'article.
- L'entrevista tindrà una extensió màxima de 6 folis – 250-300 ratlles – incloent-hi una breu ressenya biogràfica de l'entrevistat.
- Les ressenyes de llibres tindran una extensió màxima de 70 ratlles, i en elles cal incloure el nom de l'autor o autors i el lloc i data de l'edició.
- Les il·lustracions (quadres, gràfics, figures, esquemes, etc.) aniran en pàgines independents al final del treball.
- ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA es posarà en contacte amb els autors quan el consell de redacció hagi avaluat la conveniència o no de la publicació dels treballs.

### Butlleta de subscripció

Dades personals

Cognoms

Nom

Adreça

Població

CP

Tel.

Se subscriu a *Àmbits de Psicopedagogia. Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, mitjançant el pagament de 1.500 ptes. anuals (tres números) a partir del número \_\_\_\_\_. L'abonament es farà per domiciliació bancària.

### Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms del titular

Entitat

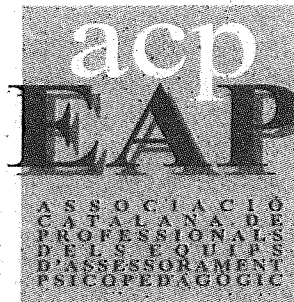
Agència

Núm. de compte \_\_\_\_\_

Senyor, li agrairé que atengui el rebut que anualment, els presentarà ACPEAP per al pagament de la meua subscripció a *Àmbits de Psicopedagogia. Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*.

Signatura

Data



Enviar a: ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA C/ Collserola, 89 08290 CERDANYOLA