

àmbits

de psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE
**PSICOPEDAGOGIA
I EDUCACIÓ**
NÚMERO 39
Tardor 2013



àmbits

de psicopedagogia

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
ambitsacpeap@gmail.com
www.ambitsdepsicopedagogia.cat



DIRECTOR

Joan Serra Capallera

CONSELL DE REDACCIÓ

Joan Agelet Profitós
Ramon Almirall Ferran
Eulàlia Bassedas Ballús
Anna Farré Riba
Jaume Forn Rambla
Carme Gisbert Otxoa
Ferran Sentis Vayreda

CONSELL ASSESSOR

César Coll (Universitat de Barcelona)
Climent Giné (Universitat Ramon Llull)
Josep Maria Mominó (Universitat Oberta de Catalunya)
Pere Pujolàs (Universitat de Vic)
Isabel Solé (Universitat de Barcelona)
Joan Subirats (Universitat Autònoma de Barcelona)
Jaume Francesch Subirana (ACPEAP)

Disseny, maquetació i portada: Vicens Edu Ayma

Impressió: Anman Gràfiques del Vallès, S.L.

Dipòsit legal: DL: B.3610-2013

ISSN: 1885-6365

Preu: 7€

TARDOR 2013

sumari

EDITORIAL

- 4 Àmbits es transforma.
Joan Serra Capallera

OPINIÓ

- 5 Escoles low-cost. **Toni Tort Bardolet**

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

- 7 Violència ascendent: què han de saber les escoles?. **Oriol Ginés Canales**
- 17 Homes en diàleg: noves masculinitats alternatives prevenint la violència de gènere a través de l'educació. **Oriol Ríos**
- 24 Grups juvenils organitzats i violents, un fenomen complex.
Oficina de Relació amb la Comunitat
- 28 M'expliques un conte? **Anna Iglesias Castelló**
- 31 Formació i desenvolupament professional en l'àmbit de les organitzacions.
Joaquín Gairín Sallán

PRÀCTICA PSICOEDUCATIVA

- 41 La xarxa d'orientació del Prat: una espai estructurat de treball col·laboratiu de ciutat per a la transició escola-treball. **Carme Villén Pérez, Ferran Sentís Vayreda**

ASSOCIACIÓ

- 49 Associació Catalana per a la integració del cec (ACIG).
- 51 AVESEDARI. Projecte que atén les dificultats d'aprenentatge de la Lectura.

LLIBRES

- 54 ¿Quién manda aquí? El libro albedrío y la ciencia del cerebro.
M^a José Cesena Santiago, Josep Alsina Calvés
- 57 Blanques juguen i guanyen. Reflexions ètiques d'un educador social. **Joan Agelet**
- 58 Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. **Jaume Forn i Rambla**

editorial

ÀMBITS ES TRANSFORMA: ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA I ORIENTACIÓ ÁMBITOS DE PSICOPEDAGOGIA Y ORIENTACIÓN FIELDS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND COUNSELLING

L'ocasió s'ho val. A sobre la taula, al costat del teclat mentre escric, el primer número del que llavors en dèiem un "somni". Han transcorregut poc mes de dotze anys. ÀMBITS es construeix al llarg d'un procés de dos-tres anys a reflux del Màster en "Intervenció Psicopedagògica i Assessorament Curricular" de la Universitat de Barcelona i paral·lelament a la creació de l'associació professional dels EAP. Aquest marc constructiu és fonamental per entendre el que han estat aquests anys, i també, per albirar el nou trajecte que es desplega a partir del 2014.

La pràctica laboral d'una ventall ampli de professionals (psicòlegs, pedagogs, psicopedagogs, mestres, professors, treballadors socials, logopedes o fisioterapeutes) vinculats als escenaris de desenvolupament i aprenentatge de les capes més joves de la població (principalment escolars, però també familiars o no-formals), ha constituït, des d'una perspectiva interaccionista de les relacions entre desenvolupament i aprenentatge, el substrat central on, durant aquest anys, no sols s'ha explicat la pràctica d'aquests professionals sinó des d'on també s'ha intentat donar resposta als reptes que n'ergeixen i a la seva construcció conceptual. El nou projecte que està prenent forma s'inscriu en aquests mateixos paràmetres. N'amplia, però, l'abast.

A partir del proper número (nº 40, Zona època) la revista abandona el format paper i de pagament i esdevé una revista en format digital i gratuïta. S'amplien també els registres lingüístics i així, al costat del català, l'edició també apareixerà en castellà i anglès. Voluntàriament, el projecte s'internacionalitza. Entenem que l'actual debat sobre les "empremtes" que regeixen els processos de construcció de les identitats personals té un abast estructural que demana d'un anàlisi ampli i internacionalitzat.

L'actual format en seccions es manté i esperem que es mantingui i s'amplii el contacte amb els nostres lectors. Es continuaran publicant tres números anuals. Malgrat l'accés lliure al contingut, la distribució de la revista es farà a partir de "registres personalitzats" els qual donaran dret a rebre-la periòdicament a la bústia de correu. Cal, per tant, realitzar aquest registre personal, en aquest sentit us animem a fer-ho.

Per altra banda, amb l'aparició de la revista en format digital s'enceta també un nou projecte editorial: la publicació d'una col·lecció de monogràfics temàtics en format paper i l'edició d'un anuari, també en format paper, de psicopedagogia i orientació. L'accés a aquests productes serà també a partir de la plataforma digital, per aquest motiu és igualment convenient el "registre personalitzat".

El projecte iniciat per en Joan Agelet Profitós, la Dolors Gispert Sala i en Joan Serra Capallera, i que veia llum el gener del 2001, queda avui com el trànsit d'una voluntat que ha pres forma i s'ha desenvolupat conjuntament amb les transformacions que s'han donat a la professió, a les lleis educatives, a les profundes transformacions socials o als canvis estructurals i d'abast general que estan incidint, de manera profunda i dràstica, en la construcció social de les identitats personals. Amb tot, al rellegir la primera editorial, l'essència d'aquella voluntat es manté. Per aquest motiu, em sembla adient cloure l'editorial que tanca una època i n'obre una altra, reproduint un paràgraf del que escrivíem el 2001. Amb petits matisos l'aposta és la mateixa: "Què vol ser ÀMBITS? Un espai de reflexió i anàlisi de la tasca professional, un escenari interdisciplinari de comunicació, diàleg i construcció conjunta. Els reptes de futur per a l'assessorament educatiu són engrescadors. I ho són, perquè incidim en àmbits dinàmics i canviants, perquè la pròpia professió aprèn i es nodreix d'aquests canvis. L'assessorament educatiu està encara en procés de construcció, la seva besant comunitària obre tot un seguit de perspectives àmplies de treball, la pròpia valoració psicopedagògica de les necessitats educatives dels alumnes tot just fa dos dies que ha abandonat una perspectiva centrada exclusivament en la casuística individual, els aspectes d'intervenció institucional són encara un full en blanc amb pocs traços..., o la pròpia definició del perfil professional dels assessors psicopedagògics escolars (o assessors educatius, i en aquest cas el nom si fa la cosa). ÀMBITS no vol ser solament un projecte més o menys ben resolt, sinó que NEIX AMB LA VOLUNTAT DE SER UNA PROCÉS COMPARTIT ON EL DISCURS TEÒRIC CONVISQUI AMB LA PRÀCTICA PROFESSIONAL I ON EL DEBAT CREÏ CULTURA."

Joan Serra Capallera

opinió

ESCOLES LOW-COST

La cobdícia no té límits. Els poders econòmics cada vegada mostren més interès en monopolitzar en benefici particular allò que ha de ser comunitari. Passa amb els aliments o l'aigua, autèntics béns comuns. I també amb l'educació, amb les escoles. Des de fa més d'una dècada comptem amb investigacions que ens expliquen amb detalls i noms propis, com fons d'inversions, institucions filantròpiques, fundacions, think tanks, han entrat amb força en el camp educatiu. No per organitzar escoles i centres d'élite, que ja els tenen, si no per gestionar i dirigir l'educació i l'escola de tothom. Ja no els interessa només el caviar, ara volen monopolitzar el pa. En alguns casos, han penetrat amb força en països en desenvolupament, a l'Àfrica i a l'Amèrica Llatina. En altres casos, experimenten processos concrets a Londres o a la comunitat de Madrid. La privatització de l'educació com a panacea enfront la suposada ineficàcia dels sistemes públics s'obre camí mitjançant iniciatives, programes, productes ben embolcallats amb eslògans positius envers l'educació.

És cert que tenim la necessitat de sacsejar un sistema educatiu amb algunes zones i sectors fossilitzats; és veritat que hi ha actors al·lèrgics a qualsevol canvi; és segur que val la pena canviar aspectes sobre la direcció de les escoles, sobre la provisió de places, sobre l'avaluació del professorat, sobre l'autonomia dels centres, etc. Però essent veritat tot això, no és segur que l'alternativa sigui només portar l'educació al terreny del mercat i del benefici econòmic. Com va escriure Tony Judt, "ens hem alliberat de l'assumpció de mitjan segle XX que és probable que l'estat sigui la millor solució als problemes. Ara cal que ens alliberem de la noció oposada: que l'estat és la pitjor solució a l'abast."

I és que en els temps que vénen veurem com s'intensifiquen les tendències i els missatges que abonen el finançament de les escoles en funció dels resultats que obtinguin en avaluacions externes; que expliquen les bondats de pagar més o menys el professorat segons els resultats dels seus alumnes; que insisteixen en l'externalització de tota mena de serveis de suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials;

tendències que pressionen per tal que empreses amb afany de lucre dirigeixin la gestió docent i l'avaluació dels centres públics. I, en conseqüència, veurem la lluita entre centres per a endur-se els millors alumnes o per aparèixer el millor possible en els rànquings que es publicaran en la premsa generalista del país. Veurem l'augment de propostes de diversificació curricular (batxillerats d'excel·lència, esports, trilingüïsmes, tecnologia...), i, sobretot, veurem com s'insisteix en la reducció i la contenció de les despeses públiques d'educació per a afavorir tant com es pugui la despesa privada, com a fórmula màgica. També veurem com l'autonomia de centres serà llegida no com a un procés indispensable i necessari per a fer créixer la democràcia i la participació sinó com a un mecanisme de pura i dura gestió econòmica en un mercat de competició entre centres educatius. Una autonomia que erosiona l'escola democràtica en comptes d'incentivar-la.

No és casual que la nova llei educativa espanyola redueixi el paper de les famílies i de l'entorn comunitari a meres comparases de l'activitat de les escoles i que, en canvi, posi una catifa vermella a la presència de corporacions i empreses com a nous actors en la configuració del sistema educatiu. En aquest escenari les nostres autoritats polítiques, com l'inefable ministre Wert, són uns admirables, fidels i humils servidors. Majordoms i majordones diligents als dictats dels amos de l'univers.

I és que l'educació, com ha assenyalat Christian Laval, és un bé que encara és parcialment un bé col·lectiu –cosa que justifica la despesa pública–, però que tendeix a esdevenir cada vegada més un bé privat, individualment apropiable i rendible –cosa que porta a fomentar el finançament privat. Tot fa pensar que la diversificació, l'externalització, la privatització a ultrança també en el terreny dels sistemes educatius, no són sinó els passos segurs, com ja ha passat amb altres sectors de les nostres societats, per a arribar unes escoles "low cost", amb tot el que hom pot imaginar-se, en quant a serveis, condicions, recursos i finalitats.

Antoni Tort i Bardolet

articles

de psicopedagogia i educació

Oriol Ginés Canales
Oriol Ríos
Oficina de Relació amb la Comunitat
Anna Iglesias Castelló
Joaquín Gairín Sallán

VIOLENCIA ASCENDENT: QUÈ HAN DE SABER LES ESCOLES?

Oriol Ginés Canales

Psicòleg

Associació CONEXUS atenció, formació i investigació psicosocials

RESUMEN

"Violencia ascendente: ¿qué han de saber las escuelas?"

La violencia ascendente o filio-parental, es la que ejercen los hijos y las hijas contra los padres y las madres y otros miembros de la familia, es un problema que cada vez se extiende más. Desafortunadamente las cifras de incidencia que conocemos no paran de aumentar mes a mes, y las denuncias por este motivo son un tanto por ciento muy importante de aquellas que se presentan por incidentes de violencia en el hogar. A pesar de ello, se destinan pocos servicios y recursos para intervenir en esta problemática y son pocas las investigaciones y experiencias que puedan explicar su origen y evolución, que son muy diferentes según la perspectiva con la que se analiza el fenómeno. El papel de la psicopedagogía, es fundamental para orientar las familias hacia los recursos existentes y para intentar evitar un incremento de la violencia. En este artículo, se presentan algunos de los aspectos a tener en cuenta cuando se abordan este tipo de problemáticas con el adolescente y las familias, se intenta aportar nuestra experiencia de intervención desde el programa AIVA de la Asociación CONEXUS.

ABSTRACT

"Rising violence: what do schools need to know?"

The rising violence or child-parent violence, which is exercised by sons and daughters against fathers and mothers or other family members, is a problem that is increasingly extending. Unfortunately the incidence figures are increasing month by month, and for this reason these complaints are a very important percentage of the incidents of violence at home. Despite of this, few services and resources are assigned to intervene in this issue and there is little research and experiences that can explain their origin and evolution, which are very different depending on the perspective that analyzes the phenomenon. The role of educational psychology, is essential to guide families to existing resources and avoiding an increase of violence. This article presents some aspects to consider when dealing with this kind of problem with an adolescent and his family. We try to bring our experience from the intervention program AIVA of CONEXUS Association.

QUÈ ESTÀ PASSANT?

Darrerament en molts dels articles sobre les problemàtiques dels joves, tan científics com de divulgació, sentim a dir les mateixes coses, els mateixos llocs comuns. Què si ara els nens no saben el que és un "no", que si els pares i mares no "posen límits", que "deleguen" i no es fan càrrec de l'educació dels seus fills i filles. O no? Potser parlen sobre la quantitat d'adolescents i joves que "pateixen un trastorn de conducta" o com molts estan "enganxats" als porros o a les consoles tot el dia, que ja no "respecten l'autoritat" i que estan educats en una societat consumista del "jo primer".

Realment aquest és el mateix imaginari que envolta el problema de la violència ascendent, *la violència que exerceixen els fills i filles cap a les seves mares i pares (o persones que en fan la funció), ja sigui aquesta física (espitjades, cops de peu o de puny, etc.), verbal (cridar, amenaçar, insultar, etc.), ambiental (trenar objectes, obstaculitzar l'accés a casa a la mare o al pare, etc.) o econòmica (extorsionar, robar diners o objectes a pares i mares, incórrer en deutes, etc.)*. Altres autors n'han donat definicions semblants, però aquesta és al nostre parer la més adient per a la problemàtica que tractem (Cottrell & Monk, 2004; Pereira, 2011).

I per què tenim aquest imaginari quan abordem aquest tipus de violència? Doncs perquè encara no en sabem ben bé les causes o el motiu de la seva incidència creixent. Els jutjats van

plens de casos de famílies trencades que com a darrer recurs presenten una denúncia a veure si "algú atura el seu fill" (més de 20.000 en els darrers anys a Espanya segons les memòries de la Fiscalia General (Fiscalia General del Estado, 2012). Els mitjans de comunicació es fan ressò d'aquest esclat de violència i busquen persones "expertes" que puguin donar una raó tranquil·litzadora a la societat. O bé en fan un "reality", on per sobre de la família s'imposa l'autoritat externa d'un "ex" o una "súper" que diu que s'ha de fer. I mutis i a la gàbia.

Si un fa un cop d'ull a Internet sobre els casos de violència ascendent, i què diuen les opinions dels "experts", pot fer-se una idea de quins són els punts de vista actuals sobre aquest tema. Exactament el mateix s'extreu de fer una recerca bibliogràfica sobre les poques publicacions nacionals i internacionals que tenim a l'abast al voltant de la violència ascendent, també anomenada filio-parental o invertida^[1]. Hem de fer constar que els estudis sobre la violència ascendent van començar als anys 50, però que no és fins a principis dels 80 que comencen a freqüentar les recerques més específiques. La majoria dels articles i estudis al nostre país són dels darrers deu anys, així com les intervencions que s'han dut a terme per abordar aquesta problemàtica.

És clar que la situació de que fills i filles agredeixin als seus pares és una cosa nova per tothom. És un fet assumit que això no podia passar a la societat espanyola fa unes dècades. Però

això no ens explica quins canvis socials, familiars i personals dels individus han fet emergir aquestes formes d'agressió entre joves i vells (Bauman, 2008).

La violència ha estat present en totes les societats, i la nostra no n'és una excepció. Ans al contrari, la nostra ha estat una societat violenta en lo polític, en lo social, molts cops en lo familiar (només cal veure els centenars de milers de denúncies de violència de gènere i les dones assassinades cada any) (Barbolla et al., 2011). Alguns autors inclòs, postulen que la família com a espai de relació privat és on amb més probabilitat es pot exercir o rebre violència (Aroca et al, 2012). La joventut, en general, tampoc s'escapa de ser una època, com a mínim, força violenta tan en les relacions escolars com en les de parella (Geldschläger et al., 2009).

Quan parlem de la violència ascendent, doncs, no podem obviar que estem centrats bàsicament en trobar una explicació sobre perquè ara, els infants i joves, que no havien exercit quasi mai aquest tipus de violència, l'estant exercint cap als seus pares i mares. I d'una manera creixent, encara que tot s'ha de dir, no majoritària.

Només el 15.6% dels delictes de violència domèstica referits a l'any 2010 van ser comesos pels fills i filles i el 0.8 per

nets i nètes o altres descendents (Fiscalia General del Estado, 2011). L'únic estudi sobre població escolar a Espanya mostra una incidència al voltant del 7% (Calvete et al., 2011). També podríem reconèixer que aquesta violència sempre ha existit, però com altres tipus de violències familiars, no havia sortit de l'àmbit privat. (Lorente, 2005)

Com sol passar amb els problemes nous, els afrontem amb idees, arguments o models que han servit o han estat útils per entendre d'altres problemàtiques anteriors. Desgraciadament, tendim a generalitzar-ne el seu origen i no som capaços, a vegades, de crear un coneixement específic que obri noves maneres de pensar i actuar davant d'aquests nous reptes.

DES D'ON MIREM EL FENOMEN DE LA VIOLÈNCIA ASCENDENT?

Podem resumir els diferents enfocaments de la problemàtica en tres "corrents" o perspectives prou delimitades: una perspectiva centrada en l'individu (normalment el fill o filla), una perspectiva centrada en la relació de mares i pares amb fills i filles, i una perspectiva centrada en les normes i actituds socials (Veure **Taula 1**). Com podem comprovar, les diferències entre els tres enfocaments es basen en les diferents epistemologies i teories que conceptualitzen la violència, i en concret, adaptades al fenomen de la violència ascendent.

	Perspectives individuals	Perspectives relacionals	Perspectives socials
Causa/origen	La violència és causada per trastorns o dèficits psicològics de fills i filles.	La violència s'origina com una forma de canviar la relació que tenen fills i filles amb mares i pares.	La violència de fills i filles esdevé d'una pèrdua de poder social de pares i mares.
Elements	Personalitat, trastorns, addiccions, dèficits, etc.	Relacions, vincles, sistemes familiars, etc.	Normes socials, límits, estils educatius, actituds davant la violència o l'autoritat, etc.
Centrat en	+ en el fill/filla.	+ en la família.	+ en la mare/pare.
Models d'intervenció	Psiquiàtric, mèdic, cognitiu conductual.	Sistèmic i familiar, psicoanàlisi relacional, teories del vincle, constructivista, narratiu.	Aprentatge social, psicoeducatiu, cognitiu conductual, social, de gènere, policial i judicial.
Tipus d'intervenció	Farmacològica, internament, teràpia psicològica de control de la ira amb fills/filles.	Teràpia familiar, de parella, individual i grupal (fills/filles o mares/pares).	Cursos i tallers per mares/pares, teràpia grupal, canvis legislatius, denúncies i mesures penals.
Canvis esperats	Remissió de símptomes, control de la ira, conductes adaptades socialment.	Millora de la relació familiar, revisió d'estils de vincle, expressió i comunicació de sentiments, empatia, abordatge de conflictes.	Canvi d'estil educatiu, normes pautades, reducció de la por, control extern de situacions violentes.

(Taula 1)

Quan l'enfocament és bàsicament individual, s'entén que la font del problema és la personalitat (narcisista, obsessiva, impulsiva, etc.), el temperament (Garrido, 2006) i els trastorns que presenta l'adolescent (desafiant, oposicionista, negativista, TLP, TD, antisocial, psicopatia, etc.). A més aquí s'inclouen, com a calaix de sastre, també els dèficits cognitius o d'aprenentatge i els "trastorns de conducta" com poden ser el TDAH, o algunes síndromes (Harwood, 2009). El que no queda clar és si tals trastorns són producte de la pròpia dinàmica familiar (Castañeda, 2012; Sanz et al., 2009).

Així doncs, la intervenció sol basar-se en la remissió de la simptomatologia associada al trastorn i concretament aquella que esdevé en conductes violentes. La majoria d'aquests trastorns no inclouen les agressions físiques i verbals com a símptomes, però des d'aquesta perspectiva es creu que emergeixen arran de la incapacitat de fills i filles d'adaptar-se socialment a causa dels propis trastorns. Per tant es relacionen amb alguns actes disruptius i de violència també a l'escola (Pagani, 2004; Romero, 2005), petits delictes i baralles (o inclòs l'assetjament, com a víctimes (Cottrell & Monk, 2004) o com agressors).

Per altra banda, aquesta perspectiva relaciona les agressions amb el consum de drogues i alcohol (Pagani, 2004; Romero, 2005), sobretot amb el consum continuat d'alcohol i haixix, encara que cap estudi ho indica com a causa de la violència. Encara que segons algunes recerques, i també per la nostra experiència, bastants nois i noies que exerceixen violència a casa en consumeixen, no és clar si és causa o conseqüència d'aquesta (Cottrell & Monk, 2004; Ponce et al, 2013).

La perspectiva individual sol proposar la teràpia farmacològica com a principal eina d'intervenció en entorns o serveis de salut mental, ja que el seu objectiu es reduir o eliminar el trastorn, que al seu temps origina la violència. Quan aquella no funciona, l'altra intervenció que sol buscar la família és l'internament en un centre per a joves, alguns d'aquests ja especialitzats en violència ascendent (Suárez, 2012; Aroca & Alba, 2013). En aquests centres, es sol intervenir a través de teràpia psicològica centrada en el control d'impulsos i de la ira, normalment des d'una perspectiva cognitiu conductual.

D'alguna forma, la perspectiva individual i la social, comparteixen el model cognitiu conductual d'intervenció psicològica, ja que teoritzen que o bé fills i filles o bé pares i mares, o ambdós, apliquen solucions desadaptatives i reforcen conductes errònies davant dels conflictes familiars. Aquesta visió implica doncs o bé canviar el comportament de fills i filles o bé el de mares i pares per aconseguir el control. És per això que en alguns d'aquests centres també s'inclou la intervenció psicoeducativa amb els adults (Suárez, 2012).

Tot i així, la perspectiva social sobre el fenomen de la violència ascendent, no assumeix que algun membre de la família hagi de patir algun trastorn o dèficit inicialment, sinó que entén que l'actitud i les normes que imposen els adults no són

efectives (Aroca et al., 2012). Normalment indiquen que és perquè aquestes no es mantenen en el temps, són discordants entre ambdós membres de la parella, o no són proporcionals i coherents amb la resta de pautes familiars (Howard, 2011; Kennair & Mellor, 2007).

La majoria de la literatura, tant científica com de divulgació, es basa avui en aquesta perspectiva social i educativa, on "l'absència de límits" és la causa primordial, no ja només al si de les famílies sinó també en la societat en general (Naouri, 2003). No cal dir, que des d'aquest punt de vista, els pares i mares, i les figures d'autoritat (mestres, entrenadors, forces de seguretat, etc.) han perdut poder per imposar el seu criteri entre infants i adolescents. Així doncs, l'espai de decisió que tenien aquestes persones adultes en la vida de fills i filles s'ha anat escurçant o han passat a ser decisions negociades o consensuades, o en el pitjor dels casos, imposades pels descendents. Aquesta posició es basa sobretot en l'estudi dels estils educatius i la seva presència en aquestes famílies (Gallagher, 2004; Laurent & Derry, 1999).

Així doncs, es presenta l'origen, i per tant la solució, en l'aplicació de programes de re-aprenentatge per mares i pares, mestres i altres figures adultes que donin peu a canvis en les normes socials i familiars, introduint (a vegades re-introduint) pautes i límits més clars dallò que el jovent pot o no pot fer, és o no normal, o és un risc a evitar. La idea fonamental és recuperar l'autoritat i perdre la por que molts pares i mares tenen als conflictes o a les reaccions dels adolescents, i si això no funcionés, la intervenció d'una autoritat externa (policia, jutges, etc.) per tal de controlar la situació i obligar el fill o filla a comportar-se (Garrido, 2006; Urrea, 2006).

La tercera, i darrera perspectiva, parteix d'una mirada a la família com a sistema de relacions humanes. És des d'aquí que s'entén que la violència entre persones d'una família no es pot deslligar del vincle afectiu i de les relacions de poder que s'hi donen. Les teories sistèmiques i les teories del vincle són la base teòrica per entendre la problemàtica, i les intervencions familiars, narratives i constructivistes les més comunes (Cyrulnik, 2005; Crittenden, 2000; Guidano, 2001; Pereira, 2011).

La mirada relacional de la problemàtica no exclou la idea que molts dels i les adolescents que exerceixen violència no reben avui en dia els càstigs i les sancions socials que rebrien fa dècades, i que més aviat són tractats com a "malalts" per institucions mèdiques i psiquiàtriques (Harwood, 2009). Però també és cert que ambdues pràctiques no són exclusives de la problemàtica de la violència ascendent, sinó que es donen en altres tipus de problemàtiques i violències, i que per tant no expliquen el seu origen específicament (Geldschläger et al., 2011).

La perspectiva relacional doncs, inclou models d'intervenció on es pugui encabir la violència com un intent de relació, entendre "per a què" s'utilitza i els significats que cada membre de la família li dona a aquests fets. Això implica centrar-se en ambdós extrems de la violència, els qui la fan i els qui la re-

ben, i proposar intervencions que permetin canvis profunds en la forma en que es vinculen mares, pares i fills i filles, incloent a vegades a germans i germanes, avis i àvies i altra família extensa.

La família doncs, com a centre de la intervenció (independentment de si és fa una intervenció o teràpia familiar) no és concebuda com a disfuncional respecte a les normes o conductes socials establertes o respecte als diagnòstics o símptomes que cada un dels seus membres pugui mostrar, sinó per la seva incapacitat de mantenir i experimentar unes relacions satisfactòries, segures i coherents, i per tant, absents de violència.

D'alguna manera s'espera, que els canvis produïts per cadascú en relació als demés membres permetin construir significats i narratives comunes que millorin la comunicació i l'expressió afectiva i eliminin la violència com a mètode de resolució dins la família. Això implica l'explicitació de conflictes latents i la presa de consciència de com estan afectant a la dinàmica de relacions entre els membres de la família.

De la mateixa manera s'espera que les relacions de poder que es produïen dintre de la família siguin explicitades, i es puguin reorganitzar d'una forma coherent i sana, que no faci mal a cap membre però que transmeti uns límits clars i segurs al conjunt, diferenciant el subsistema parental i filial (Pereira, 2011).

EL PROGRAMA D'ATENCIÓ INTEGRAL A LA VIOLENCIA ASCENDENT (AIVA)

El programa d'Atenció Integral a la Violència Ascendent (AIVA) que portem a terme des de l'Associació CONEXUS Atenció, formació i investigació psicosocials, amb el suport del Departament de Benestar Social i Família de la Generalitat de Catalunya i de la Regidoria de l'Àrea de Qualitat de Vida, Igualtat i Esports, de l'Ajuntament de Barcelona, ofereix atenció ambulatoria especialitzada per a joves d'entre 14 i 25 anys que exerceixen violència dins l'àmbit familiar i a mares i pares que la reben (o a altres persones que compleixen les funcions de cura).

El nostre programa va nàixer amb la voluntat d'oferir un suport a les famílies que cada cop més es troben en aquesta circumstància. La nostra experiència aquests anys, a més de la que ja teníem en la intervenció d'altres problemàtiques i violències familiars, ens permet copsar el procés de la violència ascendent, des de que les famílies arriben al programa (moltes vegades després de deambular per diferents serveis) fins que acaben la intervenció proposada.

Això fa que a través de les diferents fases d'aquest procés terapèutic puguem aconseguir millorar la seguretat i el benestar al sí de la família i prevenir futurs episodis de violència i la seva extensió a altres àmbits, així com evitar la intervenció judicial, sempre que no sigui necessària. És per això, que el programa té una voluntat eminentment preventiva tan pel que fa a l'augment de la violència com pel que fa al deteriorament de les relacions familiars.

Els objectius concrets són tres:

- Disminuir la violència exercida per part de fills i filles contra les seves mares i pares.
- Augmentar la protecció de les víctimes i la recuperació de les conseqüències de la violència.
- Recuperar i millorar les relacions familiars en casos de violència ascendent.

PERFELS DE LES FAMÍLIES EN LA VIOLENCIA ASCENDENT

Durant el darrer any han demanat atenció al servei 34 famílies, de les que 21 han començat la intervenció terapèutica. Moltes famílies després d'haver demanat ajuda, en els serveis socials o als Mossos d'Esquadra, acaben per desistir, o prefereixen seguir sent atesos per serveis no especialitzats. Algunes vegades són els propis serveis qui prioritzen altres tipus d'intervenció abans que la derivació. Això mostra el perquè és tan important comptar amb programes com l'AIVA, ja que el deteriorament de les famílies i les conseqüències socials i psicològiques que se'n deriven es desenvolupen cada cop més ràpid i en diferents àmbits. A més la implicació de l'adolescent sol ser difícil, ja que minimitzen o neguen la gravetat del problema.

De les 28 persones adultes ateses al Programa com a víctimes de violència ascendent durant el 2012, 21 són mares i 7 són pares. Igual que l'any 2011, es mostra com en la majoria dels casos són les mares les que accedeixen al servei. Aquest any, fins i tot, el percentatge dels homes ha disminuït ja que l'any 2011 comptàvem amb un 31%. També és important tenir en compte que durant el 2012 no ha vingut cap pare sol, els 7 casos són homes que han vingut amb les seves parelles. A més, la majoria de les trucades sol·licitant informació i atenció provenen de les mares.

Molts estudis alerten precisament, que a l'hora de conceptualitzar la violència ascendent no hem de deixar de banda la perspectiva de gènere o feminista, que està inserida en el nostre servei de manera transversal en tot el procés (Ibabe et al., 2009; Lizana, 2012; Ripoll & Pérez-Portabella, 2011). Des d'aquesta òptica, la major incidència de nois agressors i de mares víctimes reforça la idea que aquest tipus de violència familiar és d'alguna manera continuació o està relacionada amb la violència de gènere. En molts d'aquests casos, doncs, les famílies són monomarentals, on qui vindria a ocupar el rol de "l'home" a casa seria el noi adolescent.

Tenint en compte, a més, que dels 21 adolescents atesos al nostre servei durant el 2012, un 66% són nois, i que en un 40% hi havia situacions de violència de gènere o familiar anteriors, podem concloure que es corrobora bastant aquest lligam. Encara i així, els casos atesos no són suficients encara per fer un estudi estadísticament significatiu.

L'altre aspecte referent al gènere que volem ressaltar, és que en la majoria dels casos els pares no s'han preocupat en absolut per la problemàtica entre fills o filles i mares, i s'han mantingut al marge o bé com a "neutrals". Es mostra doncs,

com ja apunten algunes recomanacions, la necessitat de fer un esforç per incorporar els pares en futures intervencions encara que aquests no siguin víctimes de la violència (Aroca & Alba, 2013).

Encara que en diferents estudis moltes vegades els nois i noies atesos han estat denunciats i detinguts per la policia (o són mostres directament de l'àmbit penal), en el nostre servei però només un 15% dels casos havien estat denunciats, i sols dos tenien una condemna i/o ordre d'allunyament de la víctima (sobretot els més grans de 20 anys). Això és així, perquè a diferència dels estudis de serveis d'atenció sobre la problemàtica que podem trobar, l'AIVA, com dèiem, és un programa eminentment preventiu que justament intenta intervenir amb les famílies quan aquestes encara no han entrat en un procés judicial.

Això és important tenir-ho present, perquè segons d'on s'extreuen les dades dels estudis (dades judicials o de fiscalies, policials, centres d'internament, serveis ambulatoris, etc.) els perfils de les famílies en que es dona la violència ascendent variarà.

En general, els perfils més habituals extrets de les diferents recerques metaanalítiques i estudis fets arreu del món (principalment EEUU, Canadà, Austràlia i Europa, especialment a Espanya) que inclouen aspectes de les diferents perspectives abans esmentades, es mostren en la **Taula 2** (Aroca et al., 2012; Brezina, 1999; Calvete et al., 2011; Cottrell & Monk, 2004; Gallagher, 2004; Gesteira et al., 2009; González, 2012; Howard, 2011; Ibabe et al., 2009; Kennair & Mellor, 2007; Rechea & Cuervo, 2010; Romero et al, 2005; Routt & Anderson, 2011; Pereira, 2011; Ulman & Straus, 2003; Walsh & Krienert, 2008).

	Evidència de consens en diferents estudis nacionals i internacionals
Perfil dels agressors	Eminentment nois (60 – 85%) encara que depenent del tipus de violència (nois més física, noies més psicològica). Més incidència entre els 14 i els 18 anys. Majoritàriament sense trastorns mentals greus però amb certes peculiaritats cognitives, de personalitat i d'estat d'ànim. Baixa autoestima. Problemes d'aprenentatge, baix rendiment o fracàs escolar. Més probable si han patit violència dels pares o han presenciat violència entre el pare i la mare.
Perfil de les víctimes	Eminentment mares (75 – 95%). Mares que han patit violència de gènere tenen més risc de ser víctimes. Mitja d'edat entre 40 i 45 anys i major incidència en mares i pares grans. Estils educatius permissius i negligents o autoritaris, o ambdós alhora. Vincles afectius pobres amb fills i filles
Perfil de les famílies	Major incidència en famílies monomarentals, si a més baix nivell econòmic i poc suport familiar. Major incidència (a Espanya) en famílies de classe mitjana i acomodades. Mares i pares separats o amb grans conflictes conjugals i/o d'estils educatius. Absència física o "simbòlica" del pare. Conflictes crònics i estesos en el temps. Solen amagar la situació per vergonya fins que es fa pública.

(Taula 2)

Com el nostre servei és bastant recent les mostres de les que disposem per a comparar-les amb els perfils habituals dels estudis i recerques són limitades. Encara i així podem certificar la majoria d'evidències en les que hi ha cert consens. A part de les que ja hem esmentat relatives al sexe de víctimes i agressors i a la situació judicial, en el nostre servei també es donen similars característiques pel que fa a l'edat. Els nois i noies acostumen a estar entre els 14 i els 21 anys amb una mitja de 18 anys i les mares i pares tenen més de 45 anys en més de dos terços dels casos i més de 50 en un terç. Això concorda amb la major incidència en famílies amb pares i mares "anyosos".

Pel que fa als antecedents de trastorns o problemes psicològics, molts dels nois i noies havien estat diagnosticats amb anterioritat, sobretot de TDAH, trastorns de conducta, o pro-

blemes d'ansietat o depressió. Més d'un 70% havien assistit a alguna teràpia psicològica o tractament farmacològic, encara que amb duració i freqüència molt variable. Només en algun cas existia trastorn sever com l'obsessiu compulsiu.

També refereixen que el seu fill o filla consumeix algun tipus de substància un 42% dels pares i mares, sobretot cànnabis. Tot i que la quantitat de consum és elevada a criteri dels pares, cap dels adolescents està seguint un tractament especialitzat en drogues. Hem d'advertir que alguns d'aquests casos són els que han presentat més dificultats en la implicació dels adolescents al tractament i la seva assistència al servei, encara que també estaven entre els de major edat.

Aquesta dada ens mostra a més, com en les primeres sessions

d'acollida al servei, les mares creuen a vegades que el problema de la violència té un origen patològic, i han intentat portar el seu fill a diversos serveis i centres en busca d'una explicació "interna". Una part de la intervenció implica moltes vegades reformular la idea central de "trastorn" que per una banda desresponsabilitza a l'adolescent situant-lo com un "malalt" i per l'altra desmoralitza als adults i dificulta la seva implicació en el procés de canvi. És important no culpabilitzar a mares i pares de la violència dels seus fills però sí de la seva necessària responsabilitat i implicació en la solució dels conflictes familiars.

Tot i la demanda d'ajuda actual només reben suport d'altres serveis en alguns casos, sobretot de serveis socials i de salut mental infanto juvenil. Com es remarca sovint, a l'hora d'afrontar la situació les famílies solen amagar i avergonyir-se de la violència que reben, i majoritàriament arriben al servei directament des dels Mossos d'Esquadra (on volien informació abans de posar una denúncia) i des de les oficines judicials d'atenció a la víctima del delictes, on reben la primera orientació. Normalment la situació de conflicte s'ha allargat durant anys però la violència més greu és més recent.

Pel que fa al tipus de violència, l'ús de la violència física estava present en més d'un 60% dels casos, encara que amb diferent intensitat i freqüència. La violència verbal també venia acompanyada de l'econòmica o l'ambiental en més d'un 40% dels casos. Pel que fa a la gravetat, en un 57% la violència és considerada greu.

PERSPECTIVA D'INTERVENCIÓ I METODOLOGIA DEL PROGRAMA AIVA

L'assistència al programa és voluntària i ambulatoria, i intenta implicar tant a víctimes com a agressors en la intervenció. Per aconseguir aquest primer objectiu es cita a les famílies conjuntament a la primera sessió, encara que es mantenen entrevistes separades amb pares i mares i fills o filles. Finalment s'explica el procés d'intervenció que es seguirà.

Si l'adolescent no vol assistir a la primera visita es treballa amb els pares el seu procés de victimització i es concreten les estratègies tant per fer front a la violència com per motivar al seu fill o filla a assistir a les següents sessions.

Alguns punts importants per això, i que poden servir també als serveis derivants són: oferir l'espai d'atenció com a darrera oportunitat per arreglar la situació i no implicar el sistema judicial; explicar l'espai a l'adolescent com a propi i exclusiu per a les seves necessitats i punts de vista per a solucionar la problemàtica (no coercitiu); concebre la violència com a responsabilitat de l'adolescent però el conflicte com a compartit amb els adults; oferir el servei com una ajuda a la família en el seu conjunt per solucionar els seus problemes i conflictes. El fet que a la primera sessió hi acudeixin l'adolescent i l'adult a la vegada ha estat positiu per a la implicació dels primers en tot el procés terapèutic.

Després d'aquesta sessió s'inicia una fase d'acollida i diagnòs-

tic individual amb l'adolescent i una altre paral·lel i simultani amb els adults. Aquestes sessions suposen el primer pas per comprendre les dinàmiques familiars, els conflictes que han portat a aquesta situació, i els fets més destacats en la història familiar i vital de cada persona. Així mateix es revisen els punts de vista i les hipòtesis amb que cada membre de la família s'explica la situació de violència actual, la seva justificació o no, i les solucions intentades per aturar-la. La durada d'aquestes sessions és relativa a les necessitats i gravetat del cas però sol ser al voltant de cinc sessions amb cadascun dels membres.

Amb els adolescents s'intenta aconseguir un mínim de responsabilització sobre la violència exercida, limitar les justificacions i minimitzacions, i millorar l'empatia amb mares i pares víctimes. Així mateix, s'intenta comprendre com ha viscut les crisis i canvis en el si de la família, la vinculació que té amb mare i pare, i la seva experiència afectiva actual en aquestes relacions. S'examina també si existeix algun consum de tòxics que pugui estar relacionat amb el seu estat psicològic.

Per altra banda, amb pares i mares l'objectiu és donar-los suport psicològic davant les conseqüències de la violència, conèixer les formes de relacionar-se i educar els fills i filles, i la seva experiència familiar passada i actual així com quan van iniciar-se els conflictes. També s'espera poder revisar la situació afectiva de parella i la seva resolució si fos el cas o els conflictes amb l'ex parella, prendre decisions i plans de protecció davant la violència, i poder recuperar un mínim de confiança cap al seu fill o filla.

Després d'aquesta primera fase en format individual, es passa al format grupal. L'objectiu del grup es treballar de forma conjunta amb altres mares i pares en el grup d'adults, o amb altres adolescents en el grup de joves, els aspectes més destacats que estan en la base dels conflictes que han portat a la violència ascendent. La durada de la intervenció grupal és d'entre 10 i 15 sessions.

En el nostre programa la metodologia de treball així com els seus continguts, tan en la fase individual com en la grupal, es centren en la perspectiva psicosocial, perquè entenem que els vincles entre els membres de la família, les situacions de canvi i recomposició i la dinàmica de poder i control entre mares víctimes i joves agressors és clau en el sorgiment, i per tant, en la resolució de la problemàtica. Del total de casos atesos, no hi ha cap família que no hagi patit algun (o més d'un) d'aquests fets estressants i crisis en el seu sí:

- separació dels pares,
- recomposició i convivència amb nous membres (no ves parelles de pares o mares),
- crisi conjugal present i duradora i/o contraposició d'estils educatius (normalment autoritari i permissiu),
- trastorn mental o afectiu i/o addicció d'algun dels adults,
- violència de gènere o violència cap a fills i filles anterior,
- processos d'adopció dels fills i filles,

- mort d'algun membre de la família o proper de forma traumàtica o inesperada,
- intents o pensaments d'autòlisi o violència autoinflingida per part d'algun membre de la família.

Per tant, la majoria de conflictes que motiven l'inici de les problemàtiques en les relacions afectives, la comunicació, la no empatia, i l'inici de l'agressió com a forma de resolució comencen amb aquests fets vitals en la història de la família (Sanz et al., 2009). Això no exclou una atenció especial als estils educatius i les normes socials, però sempre en relació al vincle afectiu i als estils personals de cada membre davant de les situacions viscudes. Moltes d'aquestes famílies, es veuen incapaces de reconduir aquestes crisis i acaben derivant en una descomposició, sense jerarquies ni límits, sense comunicació ni seguretat, el que genera una confusió important en termes de poder i control

entre el sistema parental i filial (Pereira, 2011).

La violència doncs, es concebuda en tot el procés terapèutic com "la solució al problema" que encobreix i amaga les autèntiques dificultats de les famílies per seguir sent-ho a pesar dels canvis profunds que han patit. Aquí, tan adolescents com adults intenten mantenir-se pel seu compte, sobreviure, i acaben experimentant una autèntica dissolució de la família com a tal. La majoria dels membres es senten profundament sols.

Alguns dels continguts del grups es mostren en la **Taula 3**. Com es pot comprovar, i degut a la gran incidència de famílies monomarentals o amb processos de conflicte conjugal, el tema de la separació o possible separació afectiva de pare i mare és un tema prioritari i es relata com l'origen de la majoria dels conflictes que han desembocat en les situacions de violència.

Temes	Grup fills i filles	Grup mares i pares
Història familiar, separació i conflictes	Culpabilitat/ impotència davant la ruptura o conflicte. Aliança amb mare/pare. Explicació de la ruptura o conflicte. Ruptura de parella no significa ruptura familiar. Vivència de la recomposició amb nous membres com traumàtica. Depressió o trastorns afectius. Dols no elaborats.	Conflictes o separació mare/pare. Manca d'explicacions sobre la ruptura o conflicte. La ruptura de parella no significa la ruptura paterna i materna. Encaix de la nova relació i l'atenció al fill/a. Depressió o trastorns afectius. Història familiar i de vida. Concepció o adopció de fills i filles. Secrets familiars. Dols no elaborats.
Relació mare i fill/a	Incomoditat enfront de la triangulació. Evitació de la fusió. Defensa davant noves parelles. Manca de sintonia afectiva amb la mare. Cerca d'atenció i de control de la mare. Evitació de les crítiques i responsabilitats. Fracàs com a fill/a.	Estils educatius contradictoris (permissivitat i autoritarisme). Estil afectiu invasiu o negligent. Nova parella com a referent educatiu. Manca de sintonia afectiva amb els fills i les filles. Decepció, frustració i rebuig cap al fill o la filla. Evitació del problema sense solucionar-lo. Fracàs com a mare.
Relació pare i fill/a	Identificació amb el pare. Salvació del pare. Falta d'exigència i implicació mútua. Cerca d'atenció i afecte del pare o rebuig del pare. Violència del pare.	Discurs sobre els pares. Introducció del fill/a en el conflicte de parella. Vivència de traïció dels fills/es. Assumir el present i revisió de les experiències de violència.
Violència	Sentit de la violència. Explicacions, justificacions i hipòtesis sobre la violència. Suposicions sobre l'altra. persona i les seves intencions. Expectatives respecte les mares (exigències i reclamacions). Expressió de l'enuig i la ràbia, i no de la desesperança o la soledat.	Sentit de la violència. Explicacions, minimitzacions i culpabilització de la violència. Suposicions sobre l'altra persona i les seves intencions. Ús d'amenaçes i/o càstigs desproporcionats. El paper de la por i la ràbia en les relacions familiars. Expressió de tristesa i desesperança.

(Taula 3)

A través de tècniques psicològiques i educatives es construeixen les temàtiques més rellevants en cada grup i en cada moment. Així, i com apuntàvem més a dalt, la relació entre la mare i el seu fill o filla en contraposició a la relació amb el pare, ocupen també gran part del contingut dels grups.

La violència en el grup de joves s'aborda a través d'un procés de reconeixement, responsabilització i reparació, com ja es fa en altres contextos de treball amb agressors (Geldschläger et al., 2011; Ponce, 2012). Això implica el treball sobre la reconstrucció d'episodis, les motivacions i justificacions de la violència, la ràbia i l'enuig cap a les figures parentals i la reformulació d'expectatives i suposicions sobre les mares.

Quan els grups finalitzen comença una fase de seguiment. Al cap d'algunes setmanes es convoca a tota la família que ha participat en la intervenció a sessions conjuntes, per avaluar els canvis que s'han produït, els compromisos i l'estat de la relació afectiva entre els membres. Si fos el cas, i les situacions de violència es tornessin a instal·lar en el si de la família, s'ofereix un seguiment més extens, fins que les agressions remetin i es trobi una solució al conflicte plantejat.

Al cap d'un any d'haver finalitzat el procés terapèutic, es fan sessions d'avaluació conjuntes amb tota la família i es tornen a passar els qüestionaris que es van utilitzar en la fase d'acollida al servei per obtenir dades objectives de les variables de canvi i millorar el servei.

Ara mateix encara no disposem de prou dades sobre l'adherència al tractament o la seva efectivitat, encara que properament portarem a terme el primer estudi d'avaluació del servei. També són pocs els estudis sobre efectivitat d'aquest tipus de serveis i els que existeixen, per ara, no són concloents (Aroca & Alba, 2013; Gesteira et al., 2009) és necessària una major extensió d'aquests programes i una millor avaluació dels seus processos i resultats.

CONCLUSIONS I RECOMANACIONS PER A LES ESCOLES

El fenomen de la violència ascendent és un fet cada cop més indicatiu de crisis i dinàmiques familiars pertorbades per diferents motius. Les escoles, i els i les professionals de la psicopedagogia, pel seu contacte directe amb els adolescents i les seves famílies, haurien de conèixer a fons les característiques i els factors de risc per al sorgiment d'aquesta problemàtica per poder-hi intervenir a temps, de la mateixa manera que passa amb altres professionals. (Aroca & Alba, 2013; García de Galdeano & González, 2012; Pereira & Bertino, 2010).

De la mateixa manera, sabem que les actituds disruptives a classe, el baix rendiment acadèmic o el fracàs escolar, així com conductes d'assetjament (o ser-ne víctima) estan estretament relacionades amb la violència ascendent (Gallagher, 2004; Paganí, 2004; Romero, 2005).

També és necessari, que arran de la major incidència en famílies normalitzades i de nivell socioeconòmic mig o alt, es fo-

mentin intervencions preventives amb pares i mares a les pròpies escoles, ja que moltes famílies no són usuàries habituals dels serveis socials. S'ha de tenir en compte, com remarquen els estudis citats, de no culpabilitzar a pares i mares quan expressin les seves dificultats per posar límits i protegir-se de la violència o de les amenaces dels seus fills i filles, alhora que no s'estigmatitzi a l'alumne amb etiquetes diagnòstiques que dificultin la seva comprensió i responsabilització (Harwood, 2009; Ravenette, 2002).

Per últim, és necessària la formació dels equips psicopedagògics en les peculiaritats i processos de la violència ascendent, així com d'altres violències familiars relacionades (violència de gènere, violència d'adults a menors, etc.), per tal de millorar la detecció i la possible orientació i derivació als recursos assistencials disponibles (Geldschläger et al., 2009; Geldschläger & Ginés, 2013; Ginés & Barbosa, 2010).

Nota:

[1] Molts autors anomenen aquest tipus de violència com a "filioparental" (Pereira, 2011), però encara que "filio-" no significa exactament "fill" sinó "filiació", i "-parental" significa "parent i no "pare", nosaltres considerem que donat que la majoria de víctimes d'aquesta violència són mares, i que a la vegada també hi ha moltes noies que agredeixen, la forma més adient per tal de no ocultar el gènere d'aquesta violència i fer-ne una definició més inclusiva és la de "violència ascendent". Així mateix alguns autors s'hi han referit com a "violència invertida" (Barbolla et al., 2011), pel fet que la violència més habitual ha estat sempre la de pares i mares contra fills i filles i no a l'inrevés, però considerem que aquesta expressió pot portar a la idea que la violència cap a fills i filles està normalitzada (encara que entenem que no és l'ànim dels autors).

Referències Bibliogràfiques:

- Aroca, C. A., Bellver, M. C., & Alba Robles, J. L. (2012). La teoría del aprendizaje social como modelo explicativo de la violencia filio-parental. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 487-511. doi:10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40039
- Aroca, C., & Alba Robles, J. L. (2013). Revisión de programas de intervención para el tratamiento de la violencia filio-parental. Una guía para la confección de un nuevo programa. *Educación XXI*, 16(1), 281-304. doi:10.5944/educxx1.16.1.727
- Aroca, C., Cánovas Leonhardt, P., & Alba Robles, J. L. (2012). Características de las familias que sufren violencia filio-parental: un estudio de revisión. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 231-254.
- Barbolla, D., Masa, E., & Díaz, G. (2011). *Violencia invertida. Cuando los hijos pegan a los padres*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bauman, Z. (2008). *Una nova escena del drama entre el vell i el jove*. Col·lecció aportacions. Barcelona: Observatori català d'ela joventut. Secretaria de Joventut. Generalitat de Catalunya.
- Brezina, T. (1999). Teenage Violence Toward Parents as an Adaptation to Family Strain Evidence from a National Survey of Male Adolescents. *Youth & Society*, 30(4), 416-444. doi:10.1177/0044118X99030004002
- Calvete, E., Orue, I., & Sampedro, R. (2011). Violencia filio-parental en la adolescencia: características ambientales y personales Child to parent violence in adolescence: Environmental and individual characteristics. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 349-363. doi:10.1174/021037011797238577

- Castañeda, A., Garrido-Fernández, M., & Lanzarote, M.-D. (2012). Menores con conducta de maltrato hacia los progenitores: un estudio de personalidad y estilos de socialización. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 157–167. doi:10.1174/021347412800337933
- Cottrell, B., & Monk, P. (2004). Adolescent-to-Parent Abuse A Qualitative Overview of Common Themes. *Journal of Family Issues*, 25(8), 1072–1095. doi:10.1177/0192513X03261330
- Crittenden, P. M. (2000). Modear la arcilla. El proceso de construcción del self y su relación con la psicoterapia. *Revista de psicoterapia*, 11(41), 67–82.
- Cyrułnik, B. (2005). *El amor que nos une*. Barcelona: Gedisa.
- Fiscalía General del Estado. (2011). *Memoria 2010*. Madrid. Recuperado a partir de http://www.fiscal.es/Documentos/Memorias-de-la-Fiscal%C3%ADa-General-del-Estado.html?pagename=PFiscal%2FPage%2FFGE_memorias&cid=1242052134611&_charset_=UTF-8&selAnio=2010&txtPalClave=&btnBuscar2=Buscar
- Fiscalía General del Estado. (2013). *Memoria 2012*. Madrid. Recuperado a partir de http://www.fiscal.es/cs/Satellite?c=Page&cid=1242052134611&language=es&pagename=PFiscal%2FPage%2FFGE_memorias&selAnio=2012
- Gallagher, E. (2004a). Parents victimized by their children. *Australian & New Zealand Journal of Family Therapy*, 25(1), 1–12.
- Gallagher, E. (2004b). Youth who victimise their parents. *Australian & New Zealand Journal of Family Therapy*, 25(1), 94–105.
- García de Galdeano, P., & González, M. (2007). *Madres agredidas por sus hijos/as. Guía de recomendaciones prácticas para profesionales*. Diputación Foral de Vizcaya. Recuperado a partir de <http://www.psicobilbao.com/documentos/Gu%C3%ADa%20de%20recomendaciones-%20madres%20agredidas.pdf>
- Garrido, V. (2006). *Los hijos tiranos: el síndrome del emperador*. Barcelona: Ariel.
- Geldschläger, H., & Ginés, O. (2013). Abordaje terapéutico de hombres que ejercen violencia de género. *Formación médica continuada en atención primaria*, 20(2), 89–99.
- Geldschläger, H., Ginés, O., & Ponce, Á. (2009). Jóvenes en la intervención para hombres que ejercen violencia de género: dificultades y propuestas. *Revista de Estudios de Juventud*, 86, 197–215.
- Geldschläger, H., Ginés, O., & Ponce, Á. (2011). Grupo psicoterapéutico con hombres que ejercen violencia de género en el ámbito de la pareja. En N. Roca & J. Masip (Eds.), *Intervención grupal y violencia sexista. Prevención atención y evaluación* (pp. 344–368). Barcelona: Herder.
- Gesteira, C., González-Álvarez, M., Fernández-Arias, I., & García, M. P. (2009). Menores que agreden a sus padres: fundamentación teórica de criterios para la creación y aplicación de tratamientos psicológicos específicos. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 9(1), 99–148.
- Ginés, O. (2010). Cuidados con el equipo cuidador. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, 12(2-3), 297–313.
- González Álvarez, M. (2012, septiembre 18). *Violencia intrafamiliar: características descriptivas, factores de riesgo y propuesta de un plan de intervención* (phd). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado a partir de <http://eprints.ucm.es/16421/>
- Guidano, V., & Quiñones, Á. (2001). *El modelo cognitivo postracionalista. Hacia una reconceptualización teórica y crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Harwood, V. (2009). *El diagnóstico de los niños y adolescentes problemáticos. Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta*. Madrid: Morata.
- Howard, J. (2011). *Adolescent violence in the home– The missing link in family violence prevention and response*. Sydney: Australian Domestic & Family Violence Clearinghouse.
- Kennair, N., & Mellor, D. (2007). Parent Abuse: A Review. *Child Psychiatry and Human Development*, 38(3), 203–219. doi:10.1007/s10578-007-0061-x
- Laurent, A., & Derry, A. (1999). Violence of French adolescents toward their parents: characteristics and contexts. *Journal of Adolescent Health*, 25(1), 21–26. doi:10.1016/S1054-139X(98)00134-7
- Lizana, R. (2012). *A mí también me duele. Niños y niñas víctimas de la violencia de género en la pareja*. Barcelona: Gedisa.
- Lorente, M. (2005). *Mi Marido Me Pega Lo Normal*. Planeta Pub Corp.
- Naouri, A. (2003). *Padres permisivos, hijos tiranos*. Barcelona: Ediciones B.
- Pagani, L., Tremblay, R., Nagin, D., Zoccolillo, M., Vitaro, F., & McDuff, P. (2004). Risk factor models for adolescent verbal and physical aggression toward mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 528–537. doi:10.1080/01650250444000243
- Pereira, R. (2011). *Psicoterapia de la violencia filio-parental. Entre el secreto y la vergüenza*. Madrid: Morata.
- Pereira, R., & Bertino, L. (2010). Los hijos que agreden a sus padres. La actitud del profesional de atención primaria. *FMC: Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 17(1), 39–.
- Ponce, Á. (2012). Una propuesta constructiva-narrativa y con perspectiva de género: (CNPG). Un modelo para intervenir con hombres que ejercen violencia contra la pareja. En O. Menjívar (Ed.), *¿Hacia masculinidades tráfugas? Políticas públicas y experiencias de trabajo sobre masculinidad en Iberoamérica*. (pp. 81–96). San José, Costa Rica.: FLACSO. Recuperado a partir de http://www.flacso.or.cr/images/flippingbook/pdfs/libros/masculinidad_transfuga.pdf
- Ponce, Á., Geldschläger, H., Ginés, O., & Plaza, M. (2013). *Violència contra la parella i consum de substàncies. Revisió i model integrador*. Barcelona: Agència de Salut Pública de Catalunya. Generalitat de Catalunya. Subdirecció General de Drogodependències.
- Rechea, C., Fernández, E., & Cuervo, A. (2008). *Menores agresores en el ámbito familiar*. (No. 15). Castilla-La Mancha: Centro de Investigación en Criminología. Recuperado a partir de <http://llet-13198.uab.es/catedra/images/bibliofancia/Los%20menores%20agresores%20en%20el%20ambito%20familiar.pdf>
- Revenette, T. (2002). *El constructivismo en la psicología educativa*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ripoll, P., & Pérez-Portabella, M. (2011). Grupo e atención psicosocial para madres que sufren violencia por parte de sus hijos. En N. Roca & J. Masip (Eds.), *Intervención grupal y violencia sexista. Prevención atención y evaluación* (pp. 370–379). Barcelona: Herder.
- Romero, F. R., Melero, A., Cánovas, C., & Antolín, M. (2005). *La violencia de los jóvenes en la familia: Una aproximación a los menores denunciados por sus padres*. Barcelona, España: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya. Recuperado a partir de http://www.recercat.net/bitstream/handle/2072/200254/doc_28636973_1.pdf?sequence=1
- Routt, G., & Anderson, L. (2011). Adolescent Violence towards Parents. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 20(1), 1–19. doi:10.1080/10926771.2011.537595
- Sanz Rodríguez, L. J., Gómez García de la Pedrosa, M., Almendro Marín, M. T., Rodríguez Campos, C., Izquierdo Núñez, A. M., & Sánchez del Hoyo, P. (2009). Estructura familiar, acontecimientos vitales estresantes y psicopatología en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 29(2), 501–521. doi:10.4321/S0211-57352009000200015
- Suárez, B. (2012). Violencia filio-parental: aproximación a un fenómeno emergente. *Revista de humanidades y ciencias sociales*, 11.

VIOLÈNCIA ASCENDENT: QUÈ HAN DE SABER LES ESCOLES?

Ulman, A., & Straus, M. (2003). Violence by children against mothers in relation to violence between parents and corporal punishment by parents. *Journal of comparative family studies*, 34, 41–60.

Urta, J. (2006). *El pequeño dictador*. Madrid: La esfera de los libros.

Walsh, J. A., & Krienert, J. L. (2009). A Decade of Child-Initiated Family Violence: Comparative Analysis of Child—Parent Violence and Parricide Examining Offender, Victim, and Event Characteristics in a National Sample of Reported Incidents, 1995–2005. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(9), 1450–1477. doi:10.1177/0886260508323661

Correspondència amb l'autor: Oriol Ginés Canales. Psicòleg. Associació CONEXUS atenció, formació i investigació psicosocials. Avinguda Diagonal 440, 4t 1ª. 08037 Barcelona. Telf.: 932171646 / 651139090. www.conexus.cat. E-mail: oriol-gines@conexus.cat, info@conexus.cat.



HOMES EN DIÀLEG: noves masculinitats alternatives prevenint la violència de gènere a través de l'educació

Oriol Ríos
Homes en Diàleg

RESUMEN

"Hombres en diálogo: nuevas masculinidades alternativas previniendo la violencia de género a través de la educación"

Homes en Diàleg, es una asociación de hombres igualitarios que nació el año 2007 con el objetivo de abrir espacios de diálogo e impulsar actuaciones educativas que hicieran visibles las nuevas masculinidades. En estos años de existencia, la asociación ha tenido un impacto relevante que ha sido recogido por la prensa y por algunas publicaciones científicas. La base de su trabajo son aquellos aspectos que la investigación científica más relevante en masculinidades y educación plantea alrededor de la prevención de la violencia de género, el bullying y la homofobia. Estos aspectos son: los modelos de atractivo, el lenguaje de la ética y del deseo y las nuevas masculinidades alternativas. En este artículo se describirán los fundamentos de estos aspectos y su concreción en las actuaciones que "Homes en Diàleg" lleva a cabo.

ABSTRACT

"Men in Dialogue: New alternative masculinities preventing gender-based violence throughout education"

Men in Dialogue (Homes en Diàleg) is an association of egalitarian men that was born in 2007 with the aim of opening spaces of dialogue and promote educational actions that made the new masculinities visible. In these years of existence the association has had a significant impact which has already been collected by the press and some scientific publications. The basis of its work is those relevant aspects that scientific research on masculinity and education raises about preventing gender violence, bullying and homophobia. These aspects are models of attraction, the language of ethics and the language of desire and new alternative masculinities. This article will describe in detail all these aspects and their translation in the actions carried out by Men in Dialogue.

1. INTRODUCCIÓ

La literatura científica sobre masculinitats, que internacionalment és coneguda com els *men's studies*, ha aprofundit sobre l'estudi de la construcció social de la masculinitat i els efectes que ha tingut la persistència d'un model dominant: la masculinitat hegemònica-tradicional (Connell, 2005; Giddens 1995; Gómez, 2004). Així doncs, la conceptualització al voltant d'aquest model ha anat acompanyada de l'estudi de la seva perpetuació i per tant en la seva traducció en determinades problemàtiques socials. Aquestes problemàtiques generades per les bases d'aquest model són principalment les situacions que condueixen a la violència de gènere, la criminalitat i la violència entre iguals (Messerschmidt, 1993; Straus 2004, Oliver & Valls, 2004).

La recerca comença a utilitzar aquest concepte en l'àmbit de l'educació. De manera que s'avalua la desigualtat social en diferents centres escolars d' Austràlia en els quals s'estudien els patrons de gènere que desenvolupaven els nois i les noies (Kessler, Ashenden, Connell, & Dowset, 1985). Una de les argumentacions que s'efectuaven aleshores en relació a aquesta temàtica vinculava els patrons de gènere amb la naturalització d'ambdós sexes, en una, tal i com s'esmenta a la recerca, "hegemonic masculinity" i una "empowered femininity". Ambdós conceptes es centren en l'anàlisi de la diversitat de models de masculinitat i feminitat existents en la societat, com s'han anat articulant i quins han tingut una major acceptació. En aquest darrer cas el model masculí amb més influència ha sigut el vinculat a la violència i el poder.

Un dels principals referent teòrics al voltant d'aquesta conceptualització és Raewyn Connell de la Universitat de Sidney. Connell (1983, 1985, 2005) recupera en el seu anàlisi sobre la masculinitat la teorització de Gramsci (1986) sobre l'hegemonia. Segons Gramsci les classes socials mantenen llocs de poder per perpetuar els seus privilegis i el control social sobre les classes baixes a través de diferents sistemes socials: l'educatiu, els mitjans de comunicació i les institucions religioses. Aquests instruments permeten formar als grups més desfavorits perquè interioritzin la seva situació de desigualtat. En base a aquesta anàlisi Connell desenvolupa el què significa per a ella la masculinitat hegemònica. Així doncs, l'autora considera que és un model que predomina sobre d'altres i que pot causar una discriminació en aquells que no el segueixen. D'altra banda, també argumenta que aquest tipus de masculinitat va més enllà, i no significa només l'exercici de la violència i la dominació sinó que suposa la legitimació del poder masculí a través de les organitzacions socials i la pròpia cultura.

En els següents apartats entrarem amb més detall en com aquest model de masculinitat s'ha articulats en l'àmbit educatiu i en quina realitat ens trobem en l'actualitat. Certament, les dades sobre bullying escolar i homofòbia al sistema educatiu ens demostren que encara perduren moltes desigualtats vinculades a la reproducció de la masculinitat tradicional o hegemònica (Serrano & Iborra, 2005; COGAM, 2005). Per tant, calen actuacions educatives que considerin la masculinitat com a eix vertebral però incidint amb aquells aspectes claus que la

comunitat científica ha assenyalat com essencials: l'atractiu i el llenguatge de l'ètica i del desig (Flecha, Puigvert i Rios, 2013). Així doncs, l'article primerament introduirà els plantejaments teòrics, pràctics i institucionals al voltant de la masculinitat i l'educació, a continuació aprofundirà en la influència dels models d'atractiu masculins en la socialització i finalment descriurà les passes assolides per l'associació Homes en Diàleg i les seves actuacions en l'àmbit educatiu.

2. MASCULINITAT I EDUCACIÓ

El camp propi del tractament de les diferents identitats de gènere a les escoles i instituts és la coeducació. Des de la coeducació es planteja l'organització escolar des del tractament igualitari entre els dos sexes. Així, parteix de la voluntat d'aconseguir una millora en la formació dels i les alumnes, posant un especial interès en l'educació de les nenes. Al llarg de la història la coeducació ha estat una realitat que ha tingut moltes conseqüències positives i d'altres que encara necessiten d'una revisió i una reformulació. La coeducació neix en el marc de la revolució francesa fruit de la lluita per aconseguir la igualtat entre totes les persones. No serà, però, fins el s. XX quan s'assenti definitivament l'ensenyament mixt a les escoles. Malgrat que a principis de segle ja podem trobar experiències educatives on la coeducació serà una realitat, com per exemple l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, i, tot i que durant la segona república es va avançar molt en aquest àmbit, no serà fins a 1970, amb l'aprovació de la *Ley General de Educación* que no es podrà parlar d'educació mixta amb un currículum unificat. L'assentament definitiu de la coeducació vindrà l'any 1985, quan totes les escoles públiques i concertades de l'estat espanyol passen a ser mixtes. Sent conscients que resten encara millores en el camp de la coeducació, una aproximació històrica ens pot servir per recordar que l'educació mixta és present a les nostres aules gràcies a l'esforç de les persones que van lluitar per a fer arribar l'oportunitat d'aprendre a totes les persones per igual, independentment del seu gènere, ja fossin nens o nenes.

En l'actualitat la coeducació és un camp d'estudi que compta amb gran varietat d'aportacions. Són molts els autors que, després d'analitzar-la amb profunditat, afirmen que tot i els esforços que s'han dut i s'estan duent a terme, el model mixt no està conduint a la superació de les desigualtats de gènere (Brullet i Subirats, 1988; Gómez, 2003; Málík et al, 2001; Tomé, 2001; Feminario de Alicante, 1987; Altable, 2000). En aquest sentit, tal i com apunta Málík (2001), tot i que s'han aconseguit eradicar moltes de les discriminacions existents en el passat pertanyents a l'àmbit legislatiu i normatiu, encara podem trobar moltes pràctiques escolars que ajuden a perpetuar les desigualtats existents. Així, Gómez (2004) considera que l'escola continua reproduint i potenciant els valors negatius propis de la masculinitat hegemònica com l'agressivitat i la competitivitat. D'alguna forma, a través de determinades actuacions, s'està legitimant el model de masculinitat hegemònica (Connell, 1983).

Arribats a aquest punt, la qüestió que plantejem és la se-

güent: ara que sembla que la igualtat d'oportunitats és una realitat i que les pràctiques sexistes han disminuït en gran mesura, com és que l'escola no acaba de trobar el camí per prevenir situacions de violència causada pel model de masculinitat hegemònica, com podrien ser la violència de gènere, el bullying o l'homofòbia? Poc a poc al llarg d'aquest article, mirarem de donar una possible resposta a aquesta important qüestió basant-nos en les aportacions que fa la recerca científica més recent i rellevant en l'àmbit de les relacions afectives-sexuals.

En primer lloc hem de destacar les aportacions de dos congressos, un primer celebrat l'any 2002 i un segon l'any 2005. El primer fou el *Congreso Estatal de Coeducación*, que se celebrà l'any 2002 a Còrdova. En aquest congrés es va destacar la importància del treball de la coeducació a les escoles incidint en la necessitat d'incorporar la masculinitat en el seu discurs. El segon congrés destacat fou el celebrat tres anys més tard a Castelló, al *Congreso Estatal Isonomía sobre igualdad entre Mujeres y Hombres*. Aquest obrí una nova via d'actuació al destacar la necessitat de treballar en el processos de socialització com a via de prevenció de la violència de gènere. Ja en aquest sentit, un any abans, Carlos Lomas (2004) va posar de relleu la necessitat d'incloure pràctiques co-educatives que integressin i afavorissin noves formes d'entendre la identitat masculina.

Les aportacions que hem destacat d'aquests dos congressos ens permeten mostrar dues de les necessitats que considerem bàsiques en el treball en *masculinitat i coeducació*. Per una banda, la necessitat d'afavorir models alternatius de masculinitat, via per a la que aposten diferents autors, i, per altra banda, la necessitat de focalitzar el treball en els processos de socialització com a via de prevenció de la violència de gènere.

Socialització a l'escola

Tot i que els processos pels quals els i les joves es socialitzen és un camp molt ampli que s'allunya del que volem presentar, voldríem destacar el consens que hi ha en considerar a l'escola i al grup d'iguals com un dels principals agents socialitzadors dels i les joves. Tomé i Rambla (1997) ja ens mostraven com els docents tenen la capacitat de transmetre valors o imatges concretes del que significa ser home o dona. Per això, l'escola ha estat i és una organització molt rellevant que està influenciant i determinant els processos de socialització dels joves. És per aquest motiu que podem afirmar que l'escola és un dels espais on es poden reproduir les desigualtats de gènere i on es pot potenciar, en alguns casos, situacions d'homofòbia, violència de gènere i bullying.

Com ja hem assenyalat anteriorment, la majoria de contribucions al voltant del concepte de construcció de la masculinitat mostren que hi ha un model de masculinitat que s'ha imposat, que és el model de masculinitat hegemònica-tradicional, caracteritzat per aquelles qualitats més negatives com poden ser l'agressivitat, l'abús de poder, el menyspreu i el rebuig a la feminitat (Kimmel, 2000). Un model que, malgrat els avenços en l'àmbit de la coeducació, continua estant molt present

i continua generant processos de desigualtats de gènere, homofòbia, bullying i violència de gènere a les nostres aules. Un exemple el tenim en aquells nens que no es mostren afins al model hegemònic i com aquest fet comporta que es sentin assetjats i exclosos en escoles i instituts (Klein, 2006).

Mesures educatives relacionades amb la masculinitat

Si ens parem a observar aquelles actuacions educatives que s'estan duent a terme al voltant del tractament de la masculinitat, podem veure elements coincidents en totes elles. Destaquem portals d'Internet com Xtec.cat, que compta amb una àmplia informació en coeducació, o l'Institut Metropolità d'Educació de Barcelona, així com projectes com *Relaciona*, *Premios Irene* o *Programa Intercambia*.

Tal i com hem assenyalat anteriorment al descriure el paper de la coeducació en els centres escolars, el tractament que es fa sobre aspectes de gènere, entre ells, la identitat masculina, està centrat en el concepte d'igualtat com a paritat i de trencament de les actuacions sexistes. Així, per exemple trobem gran quantitat d'esforços en la gestió i organització de l'espai lúdic comú com el pati, on es busca i es pretén uns usos menys sexistes i més inclusivament de totes les diferents identitats de gènere (Subirats i Tomé, 2007). També trobem altres exemples on els esforços es concentren en fer que els nois i noies identifiquin la identitat masculina no sexista relacionant-la amb aspectes com la repartició de les tasques domèstiques com a paradigma de la igualtat entre homes i dones amb la intenció d'eradicar la violència masclista promocionant la igualtat real de gènere. Si bé és cert que la lluita contra el sexisme és imprescindible, i ens ha ajudat a acabar amb gran quantitat d'estereotips sexistes i cada dia ens acosta més a la igualtat entre homes i dones, malauradament problemàtiques com la violència de gènere, l'homofòbia i el bullying continuen presents a les aules de les nostres escoles. En aquest sentit volem assenyalar tot un seguit de mancances existents en les diferents recerques dutes a terme en aquest àmbit a partir de les aportacions de la comunitat científica.

Mancances de la recerca existents

Un primer aspecte a tenir present és *la necessitat d'abordar la masculinitat de forma específica*. Tal i com hem apuntat les recerques científiques mostren com el model de masculinitat amb més presència entre els i les joves a l'interior de les nostres aules és el model de masculinitat hegemònic. Tot i això hi ha altres maneres de representar la identitat masculina. En aquest sentit, tal i com hem exposat anteriorment, la literatura científica mostra que aquells joves que en les seves actituds i accions quotidianes no segueixen el patró hegemònic acostumen a patir assetjament i exclusió. Cal posar més atenció en aquests models alternatius, i aplicar mesures efectives. Posant com a exemple l'organització del pati, als esforços realitzats caldria afegir un treball previ de potenciació i valoració positiva dels nens que no segueixen el model hegemònic de masculinitat. Només canviant l'organització del pati per a que totes les identitats tinguin espai per mostrar-se, sense haver tractat aquells aspectes que provoquen que els nois que no

segueixen els patrons hegemònics siguin ridiculitzats i assetjats, i que els nois que sí que el segueixen rebin tot el protagonisme, difícilment podrem avançar cap a l'eradicació de la homofòbia, el bullying i la violència de gènere, sinó que fins hi tot, podem ajudar a produir aquest assetjament i, per tant, ajudant a reproduir les desigualtats de gènere.

Un altre aspecte a tenir en compte és *el tractament dels models d'atractiu masculins, així com la base social de les relacions afectives-sexuals*, el qual tractarem en el següent apartat. A títol introductorí volem destacar que la recerca científica recent mostra com aquells joves que tenen actituds relacionades amb la masculinitat hegemònica tenen més èxit (Gómez, 2004; Duque, 2006). Considerem que aquest és un aspecte clau en la prevenció de la violència de gènere i que hauria de ser tractat en profunditat per tots els agents educatius implicats (famílies, professionals, docents, administració i entitats socials), entenent que focalitzar l'atractiu amb persones amb valors igualitaris implicarà tenir relacions igualitàries.

Finalment destacar *la necessitat de fonament científic a l'hora de dissenyar i aplicar les diferents mesures educatives*. Tal i com hem indicat, la recerca científica posa de relleu que no s'estan aconseguint els objectius d'eradicació de la violència de gènere a les escoles, i que es continuen repetint els problemes de convivència produïts per les actituds properes a la masculinitat hegemònica. De forma paral·lela, la recerca científica també ens mostra l'èxit que s'atorga als nois que reproduïen comportaments més agressius, homòfobs, de menyspreu, etc. En aquest sentit trobem molts esforços invertits en la prevenció de la violència de gènere, tant de temps com de recursos, basats en teories científiques o en ocurrències sense fonament científic, desmentides per la comunitat científica internacional, i que, com és d'esperar, no estan contribuint a l'eradicació de la violència de gènere a les nostres aules. Mentre anem *provant* mesures educatives que no tenen una base científica, la violència de gènere segueix present entre les i els joves. En contraposició a aquestes actuacions, trobem experiències que sí han tingut presents les aportacions de les recerques que s'han dut a terme en aquests àmbits i que, en aquest cas, sí que estan ajudant a eradicar la violència de gènere, l'homofòbia o el bullying de les seves aules.

MODELS D'ATRACTIU: ATRACCIÓ CAP A LA VIOLÈNCIA

Un dels aspectes que més influència té en la construcció de la identitat de gènere és el concepte d'atractiu, és a dir, aquelles característiques que fan més o menys desitjats i valorats als homes i les dones pel grup d'iguals i també, aquelles característiques i valors que generen més desig cap a una altra persona. La construcció del model d'atractiu dels individus no és un procés aïllat ni individual, sinó que sempre es produeix en un context d'interacció social on tenen molta influència els agents socials i, molt especialment, el grup d'iguals. Conèixer els mecanismes pels quals els individus van construint els models d'atractiu és un element clau per a poder cercar actuacions d'èxit que ajudin a promoure models d'atractiu que contribuïxin a tenir relacions afectives-sexuals més satisfactòries i

que no generin problemàtiques com les assenyalades en els apartats previs.

La pregunta clau per tal de plantejar aquesta realitat als instituts o centres educatius és: quines persones són les que agraden més i per què? Si tenim en compte que el present article es centra en masculinitats, cal preguntar-se: quins són els homes que agraden més i per què?

Avui en dia hi ha nombroses expressions que defineixen l'atractiu com a quelcom misteriós i imprevisible. Per exemple, qui no ha sentit o dit alguna vegada frases com que "l'amor és cec", "amor a primera vista", "sentir una fiblada (flechazo)", "un sentiment incontrolable", "sentir un nus a l'estomac". Aquestes expressions, tot i que s'utilitzen amb molta freqüència, no ajuden a donar una resposta científica a la pregunta plantejada anteriorment sobre quins homes atrauen i per què. Al contrari, justifiquen l'atracció com un procés biològic o "químic" que experimentem de manera instintiva i fora del nostre control i raonament.

Igual que les expressions populars, els autors i autores de les ciències socials, sovint han abordat la idea de l'atracció com quelcom que s'escapa de la possibilitat de raonament. Tal com explica Gómez en el seu llibre *El amor en la sociedad del riesgo* (2004, p.23), "Ortega y Gasset justificava l'atracció com la màquina de preferir i descartar; o Giddens com una manifestació del cor; o Beck quan afirma que l'amor succeeix, cau com un raig o s'apaga seguint lleis no obertes a la intervenció individual ni al control social".

La perspectiva presentada en aquest article, que es basa en els estudis de Gómez (2004), Duque (2006), planteja que l'atractiu és una construcció social: quelcom que anem definint al llarg de la nostra vida i que ho fem, dins d'un context d'interaccions amb d'altres individus, especialment amb el grup d'iguals. És a dir, les persones que es consideren atractives i no atractives es queden interioritzades mitjançant la interacció amb altres persones, però no només l'atractiu físic, sinó els comportaments que resulten atractius i els que no. Per exemple pot ser atractiva la nostra parella el dia que és protagonista en un sopar i deixa de ser-ho el dia que fa les tasques de la casa. Per què augmenta o disminueix l'atractiu? No té el mateix físic? (Duque, 2006)

Per tant, si la construcció de l'atractiu és social, ara cal analitzar quins són aquests models d'atracció sobre els quals es van desenvolupant els ideals d'atractiu. En aquest article en presentarem tres, des de la perspectiva de la masculinitat: el model de masculinitat tradicional dominant (MTD), el model de masculinitat tradicional oprimida (MTO) i el model de noves masculinitats alternatives (NMA). En aquest secció desenvoluparem aquestes tres modalitats a partir de l'anàlisi efectuat per Flecha, Puigvert i Rios (2013).

Masculinitat tradicional dominant i masculinitat tradicional oprimida, dues cares de la mateixa moneda

Per entendre el model de masculinitat tradicional dominant

(MTD) només cal rescatar de la memòria els referents masculins d'una gran part de la literatura o cinema universals. Quins són els homes "què fan tornar boges a les dones al llit"? Són aquells que tenen valors més igualitaris, que fan les feines de casa, que tracten a la seva parella amb respecte i tendresa? O en canvi són els homes que actuen de manera més dominant, que humilien els seus companys, que enganyen les seves parelles o que utilitzen la violència per reforçar la seva dominació i lideratge?

Només cal revisar la història del cinema per trobar-ne exemples clarificadors. Una de les pel·lícules que més va rellançar la figura de "sex-symbol" de Marlon Brando fou *Un tramvia anomenat desig*, pel·lícula en la qual l'actor interpreta un personatge violent, que pega la seva dona, humilia els seus amics, però que, alhora és vist com una gran seductor, especialment per la seva pròpia dona, malgrat el maltractament que pateix. Un altre exemple el podem trobar a la pel·lícula espanyola *Átame* de Pedro Almodóvar, on la protagonista s'acaba enamorant del seu propi segrestador. També la recent sèrie de TV *Sin tetas no hay paraíso* reproduceix el mateix patró. Aquesta sèrie va contribuir a potenciar la imatge d'icona sexual de l'actor (Miguel Ángel Silvestre) que interpretava el personatge principal, (Duque). Per entendre el model de masculinitat del personatge només cal reproduir l'anunci que en va fer la cadena Tele5 per promocionar la sèrie en el qual, es descrivia el Duque com a *desafiante, atrevido y peligroso. Persistente, vengativo y seductor. Dulce, cruel y divertido. Y malo, muy, muy malo.*

Observem, doncs, que el model de masculinitat tradicional dominant ha estat, i segueix sent un model d'atractiu masculí directament lligat a la violència. Tots els exemples descrits anteriorment i molts d'altres que en podríem trobar, tant en la ficció com en la realitat, tenen en comú que vinculen desig i violència, excitació i perill, patiment i amor. Aquest model de masculinitat és la llavor per la qual moltes relacions afectives-sexuals acaben amb situacions de violència de gènere. El més preocupant, doncs, del model de masculinitat tradicional dominant és que existeix un vincle directe entre desig i violència: allò perillós, violent i dolorós resulta més excitant i desitjable.

En contraposició al model de masculinitat tradicional dominant, trobem la masculinitat tradicional oprimida. Si es planteja un model alternatiu a la masculinitat tradicional dominant es podria pensar en una masculinitat igualitària i respectuosa que no té interioritzats els valors de dominació i violència característics del model dominant. A priori aquest model de masculinitat no generaria conductes violentes i per tant tampoc generaria violència de gènere i podria ser una alternativa a la MTD. Però com veurem tot seguit, la masculinitat tradicional oprimida tampoc es pot considerar com una alternativa a la MTD.

Seguint amb les referències cinematogràfiques, un exemple clar dels dos models de masculinitat presentats anteriorment, MTD i MTO, el trobem a la pel·lícula *Somnis d'un seductor*. El personatge principal (Allan) interpretat per Woody Allen (MTO), es troba en una crisi d'identitat de gènere després

que la seva parella el deixi, segons ella mateixa diu a la pel·lícula perquè "no et trobo divertit, no em sento atreta cap a tu". A partir d'aquí l'Allan intenta canviar la seva manera d'actuar per guanyar atractiu i pren com a model a imitar l'actor Humphrey Bogart, un clar exemple de MTD. L'exemple d'aquesta pel·lícula mostra clarament dos aspectes que limiten les possibilitats del model de masculinitat tradicional oprimida com a model alternatiu a la masculinitat dominant: 1) la MTO és un model mancat d'atractiu, 2) precisament al estar mancat d'atractiu reforça el rol de la MTD com a model masculí d'atractiu. Per tant, el model de masculinitat tradicional oprimida, enlloc d'oferir una alternativa real a la masculinitat tradicional dominant, el que aconsegueix és ampliar l'atractiu d'aquesta última. En aquest sentit podem comprendre que la MTO, tot i que no genera violència de gènere per ella mateixa, sí que té l'efecte secundari de reforçar el model tradicional dominant que sí que en genera.

De fet, podem entendre tant la MTD com la MTO com dues cares de la mateixa moneda. Aquesta moneda no és altra que el model tradicional de relació afectivo-sexual (Gómez, 2004) basat en la separació dels binomis desig-ètica, passió-amistat, excitació-estabilitat. Aquest és un model de relació que neix en el sí de la societat patriarcal, on l'home domina l'esfera pública i de poder i la dona queda limitada a l'esfera privada, a la llar. Aquest model de relació es basa en la doble moral, l'home té l'amant per a l'excitació i la dona, la muller, per a l'estabilitat. Tot i que el model tradicional d'atracció-elecció afectiu-sexual ve de lluny, encara segueix vigent avui dia. Prenem com a exemple una de les veus d'adolescents recollides en el llibre de Gomez (2004): *Yo, me gusta este tipo de chicos, el duro, el chulo, el que tiene un buen coche, que te mire...Pero luego ya en verdad, verdaderamente todo el mundo, para un hombre para casarte, pues que el niño sea bueno, formal.* (p.117)

El sociòleg Anthony Giddens es preguntava (1995): *per què no pot ser sexy un home bo i per què no pot ser bo un home sexy?* Aquesta pregunta planteja exactament el problema descrit anteriorment, és a dir, la separació entre ètica i desig.

Aquesta separació suposa un problema greu per a la socialització de gènere ja que aboca a molts adolescents a haver de triar al llarg del seu procés socialitzador entre adquirir valors i actituds vinculats al llenguatge de l'ètica (respecte, tendresa, implicació) però sacrificar part d'atractiu com a homes o, per contra, desenvolupar actituds pròpies de la masculinitat tradicional dominant, vinculada al desig, però que generen relacions de dominació i violència i que no aporten relacions afectives-sexuals satisfactòries.

Per tal de trobar models de masculinitat alternatius a la masculinitat tradicional dominant caldrà, doncs, anar més enllà del model de masculinitat tradicional oprimida i cercar models que puguin incorporar alhora l'ètica i el desig. Aquestes són les noves masculinitats alternatives (NMA). Aquestes masculinitats no reproduïen la doble moral anteriorment exposada, però de fet el seu objectiu tampoc és acabar amb aquesta doble

moral. Les noves masculinitats alternatives escullen estar amb aquelles persones que sí desitgin estar amb elles, parteixen de la igualtat però sense oblidar la passió i l'entrega. Vinculen aquesta ètica i desig que abans hem mencionat a través del que la recerca científica han anomenat com llenguatge de l'ètica i llenguatge del desig (Flecha i Puigvert, 2010). El llenguatge de l'ètica implica parlar des de les normes i la igualtat i el llenguatge del desig incorpora l'atractiu. Normalment en coeducació s'ha emprat exclusivament el primer, oblidant que durant l'adolescència, infància i joventut el més utilitzat és el segon. Per tant les NMA són homes que aglutinen ambdós llenguatges perquè lluiten i treballen per la igualtat però evitant ser uns oprimits pels qui ningú sent desig o sense valoració social. De manera que el llenguatge del desig és la base per la qual es desenvolupen, ja que la seva actitud de seguretat i fortalesa solidària, genera paral·lelament aquest desig. Un bon exemple de les NMA és l'associació Homes en Diàleg del que se'n descriuran les principals característiques a continuació.

4. HOMES EN DIÀLEG: ACTUACIONS EDUCATIVES QUE FOMENTEN NOVES MASCULINITATS ALTERNATIVES

Història

Creada per continuar amb el treball iniciat per Jesús Gómez, l'associació Homes en Diàleg neix l'any 2007 impulsada per la iniciativa d'un grup d'homes provinents de diferents àmbits socials, sobretot relacionats amb el món de l'educació i la investigació, però amb un ampli ventall de professions. Des dels inicis, Homes en Diàleg ha centrat tots els seus esforços en potenciar els models de masculinitat alternatius a la masculinitat tradicional dominant[1]. Responent als plantejaments exposats amb anterioritat, el centre d'atenció sempre va ser potenciar masculinitats alternatives que representessin models atractius, que estiguessin basats en la igualtat, la solidaritat, la passió i el sentiment com a trets radicalment oposats a la violència i a la dominació. Cal assenyalar que Homes en Diàleg és una associació sense ànim de lucre, no rep cap remuneració econòmica per les diferents actuacions que realitza. De fet, les activitats són realitzades pels seus membres de forma voluntària, amb els seus propis recursos i en el seu temps lliure.

Lluny de limitar-se únicament a evidenciar trets vinculats a la masculinitat tradicional, l'associació Homes en Diàleg va ser creada amb una ferma voluntat d'impulsar el canvi social. Mostra d'això és la primera jornada organitzada per l'associació l'any 2013, *Homes en Diàleg: masculinitats i atractiu*, on es van difondre els valors de les noves masculinitats alternatives i es van crear espais de debat on es va dialogar molt activament sobre les masculinitats i els seus efectes en la violència de gènere. La jornada va ser un èxit rotund d'assistència i participació, exhaurint les places disponibles als pocs dies d'obrir les inscripcions. A part cal assenyalar que des dels seus inicis va adherir-se a la Plataforma Unitària contra les violències de gènere, més endavant es detallaran les passes donades en aquest moviment social[2].

En l'actualitat, Homes en Diàleg aglutina a homes provinents

de sectors professionals molts diversos, així com de diferents orientacions sexuals i confessions religioses. Es gràcies a aquesta diversitat que és possible crear espais on les diferents visions de les masculinitats alternatives poden ser desenvolupades i potenciades a través del diàleg entre elles en un entorn fortament fonamentat en la igualtat i el respecte.

Actuacions educatives

Com ja s'ha comentat, un dels objectius d'Homes en Diàleg és donar a conèixer a la societat els diferents models de masculinitats, en la línia de prevenció de violència de gènere i basant-se en la recerca científica més rellevant en ciències socials. A partir d'aquesta base duu a terme diferents actuacions en diferents àmbits. A continuació es descriuen les principals característiques:

- a. **Plataforma unitària contra la violència de gènere.** Com a associació, Homes en Diàleg forma part de la Plataforma Unitària Contra la Violència de Gènere, amb l'objectiu de fer un front comú amb d'altres associacions per la lluita contra la violència de gènere. En el marc de la Plataforma Contra la Violència de Gènere, cada tercer dilluns de cada mes s'organitza una concentració a la plaça Sant Jaume per a denunciar la violència contra les dones, reivindicar una major implicació de la societat en la lluita contra aquesta violència i solidaritzar-nos amb les dones que han patit o pateixen maltractaments físics o psicològics. També, la Plataforma organitza anualment el Fòrum Contra les Violències de Gènere, on participen i reflexionen la comunitat educativa, el teixit social i associatiu que treballa per la prevenció, i la ciutadania, en la sensibilització i eradicació de les violències de gènere. Homes en Diàleg col·labora i ha participat en aquestes jornades del Fòrum, tant en les taules rodones, com en tallers. Alguns d'aquests tallers estan destinats a adolescents procedents de visites d'instituts d'educació secundària, com altres tallers oberts a tot el públic assistent al fòrum enfocat a un públic més adult.
- b. **El món educatiu i acadèmic.** Homes en Diàleg realitza tallers i xerrades en escoles d'educació primària, instituts d'educació secundària i universitats en diferents disciplines de ciències socials. Les activitats que s'organitzen en aquest sentit van encaminades a fomentar el debat entre els i les assistents per reflexionar sobre els models de masculinitats, els models d'atractiu, els comportaments de dominació i violència associats al model de masculinitat tradicional. Aquests debats s'organitzen molt cops a partir de pel·lícules, sèries televisives, magazines, xats i fòrums d'internet, compartint les diferents visions que cadascú ha tingut sobre el paper dels homes i del rol que desenvolupen. En l'anterior secció s'han posat alguns exemples que s'utilitzen en aquestes sessions. L'experiència d'aquestes xerrades i tallers mostra la desconexió del problema de fons que hi ha dar-

ra la problemàtica de les violències de gènere, la seva vinculació amb els models d'atractiu masculins i per tant denota la importància de fer arribar aquests debats a tota la societat, en especial als i les joves i adolescents.

- c. **Altres espais públics i contextos de debat.** Com a associació Homes en Diàleg també té el repte de promoure el debat de la masculinitat i dels rols de l'home a altres espais públics, així com fer palesa la necessitat d'oferir models alternatius a la masculinitat tradicional. En aquest sentit Homes en Diàleg ha participat en jornades, actes i diferents mitjans de comunicació on s'han debatut temes relacionats amb la masculinitat.

Alguns d'aquests espais i contextos on Homes en Diàleg ha participat són[3]:

- Participació al programa de ràdio "Amb veu de dona" de Ràdio Mataró (21 de novembre de 2011) on es van reflexionar sobre les relacions amoroses.
- Article publicat a la revista on-line Canal Solidari (10 de novembre de 2009) sobre el treball preventiu d'Homes en Diàleg.
- Xerrada al Fòrum Social Català (25 de gener de 2008) sobre la rellevància d'incorporar al debat social les masculinitats alternatives.

5. CONCLUSIONS

La informació que hem presentat en aquest article, ja sigui des de la ciència com des de la pràctica quotidiana de la nostra associació, ens mostra la feina que des de l'educació cal continuar fent per assolir la igualtat de gènere i l'eradicació de totes les problemàtiques anteriorment esmentades. La nostra experiència pretén ser un revulsiu per plantejar actuacions educatives en aquest àmbit que siguin efectives. Tant la recerca com el nostre treball ens indiquen que plantejar-ho així, com ho hem explicat en l'article, obtén efectes preventius molt positius.

Per tant, si plantejament una coeducació que estigui en relació amb les necessitats de l'actual societat hem de considerar la masculinitat com un aspecte primordial. Les associacions d'homes igualitaris tenen molt a dir en aquest camp, però considerant que cal partir de la combinació del llenguatge de l'ètica i del desig en el tractament de les noves masculinitats alternatives.

Notes:

[1] <http://homesendialeg.org>

[2] <http://www.violenciadegenere.org>

[3] Es pot trobar més informació d'aquestes activitats al següent link: <http://homesendialeg.wordpress.com/que-fem/>

Referències Bibliogràfiques

- Altable, Ch. (2000). Educación sentimental y erótica para adolescentes. Madrid: Miño y Dávila.
- Brullet, C. & Subirats, M. (1988). Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Madrid: Alianza.
- COGAM. (2005). Homofobia en el sistema educativo. Madrid: COGAM.
- Connell, R. W. (1983). Which way is up? Essays on sex, class and culture. Sydney, Australia: Allen and Unwin.
- Connell, R. W. (2005). Globalization, imperialism, and masculinities. A Handbook of studies on men & masculinities. Thousand Oaks, CA: Sage
- Duque, E. (2006). Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Feminario de Alicante. (1987). Elementos para una educación no sexista. Alicante: Víctor Orensa.
- Flecha, A., & Puigvert, L. (2010). Contributions to social theory from dialogic feminism. In P. Chapman (Ed.), Teaching social theory (pp.161-174). New York, NY: Peter Lang.
- Flecha, R., Puigvert, L. & Ríos, O. (2013). The New Alternative Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 2 (1), 88-113
- Giddens, A. (1995). La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Madrid: Cátedra. (p.o 1992)
- Gómez, J. (2003). Las relaciones afectivas y sexuales en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria: Un reto educativo. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Gómez, J. (2004). El amor en la sociedad del riesgo. Barcelona: El Roure.
- Gramsci, A. (1986). Cuadernos de la Cárcel: El Risorgimento. Juan Pablos Editor: México. (p.o. 1975)
- Kimmel, M. (2000). The Gendered society. New York: Oxford University Press.
- Kessler, S; Ashenden, D.J.; Connell, R.W; Dowset, G.W. (1985). Gender relations in a secondary schooling. Sociology of education; 58, January, 34-48.
- Klein, J. (2006). An invisible problem: Everyday violence against girls in schools. Theoretical Criminology; 10; 147 – 177.
- Lomas, C. (2004). Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. Barcelona: Paidós.
- Málik, B.; Sánchez, M.F.; Sebastián, A. (2001). Educar y orientar para la igualdad en razón de género. Perspectiva teórica y propuestas de actuación. Madrid: UNED.
- Messerschmidt, J. W. (1993). Masculinities and crime: Critique and reconceptualization of theory. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Oliver, E. & Valls, R. (2004). Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, porqué y cómo superarla. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Serrano, A & Iborra, I. (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. Madrid: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Straus, M. (2004). Prevalence of violence against Dating Partners by Male and Female Students Worldwide. Violence Against Women, 10 (7) 790-811.
- Subirats, M; Tomé, A. (2007). Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación. Barcelona: Octaedro.
- Tomé, A. (2001). La investigación-acción coeducativa con el profesorado y las familias. A Rambla, X. & Tomé, A. (Eds.). Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela (pp. 85-92). Madrid: Editorial Síntesis.
- Tomé, A.; & Rambla, X. (1997). Quaderns per la coeducació. La coeducació de les identitats masculines a l'educació secundària. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Correspondència amb l'autor:

Oriol Ríos. Homes en Diàleg. E-mail:homesendiale@gmail.com

GRUPS JUVENILS ORGANITZATS I VIOLENTS, UN FENOMEN COMPLEX

Oficina de Relació amb la Comunitat

ABP Nou Barris. RPM Barcelona

Polícia de la Generalitat - Mossos d'Esquadra

RESUMEN

El objeto de este artículo es facilitar elementos de contexto que permitan entender las circunstancias sociales, educativas, familiares y sobretodo delincuenciales que hacen que determinados jóvenes, **en edad escolar**, integren estos grupos juveniles organizados i violentos (GJOV). Valorar la necesidad y viabilidad del abordaje coordinado entre departamentos, instituciones y entidades para favorecer las desvinculaciones y evitar el ingreso de nuevos miembros. Así como explicar los motivos que impulsan a estos jóvenes a formar parte, rompiendo algunos de los estereotipos y prejuicios alrededor de los grupos juveniles que se concentran en la zona metropolitana de Barcelona y Cataluña.

Nos encontramos ante un fenómeno complejo donde existe el riesgo de atribuir a los grupos presentes en Cataluña las características y conductas de grupos similares en otros países. No se trata únicamente de un problema delincencial donde determinados jóvenes deciden unirse para cometer acciones delictivas, si no de chicos y chicas con unas carencias y necesidades, sobretodo de carácter afectivo, que no encuentran en casa o la escuela. En definitiva, se trata de un problema social y delincencial que, desde el punto de vista de la seguridad, nos tiene que preocupar sin generar alarma.

ABSTRACT

The main objective of this article is to facilitate contextual elements that allow us to understand the social, educational, personal and criminal circumstances that drive certain teen youths to become a part of these violent and organized youth groups, otherwise known as gangs. As well as determine the need and viability of a coordinated effort between the various departments, institutions and entities involved, with the common goal of disfavouing and preventing the recruitment of new members. Many of the stereotypes and prejudices surrounding the gangs that can be found in the Barcelona Metropolitan Area and throughout Catalonia, will have been dissipated in the intent to explain what motivates these youths to want to become a part of a gang or a violent youth group.

We find ourselves immersed in a complex phenomenon where we could easily grant the violent youth groups found in Catalonia, the same traits and behaviours of those found elsewhere. We're not only referring to a criminally rooted problem where a group of youngsters decide to get together and commit criminal offences, as much as we are to a group of youths who lack affection and the right kind of attention from their adult peers. In conclusion, we have a socially and criminally related problem that, from a policing standpoint, must worry us without creating alarm.

INTRODUCCIÓ

Són les tres de la tarda d'un dia lectiu del mes de febrer. Rebem trucada telefònica de la integradora social d'un institut de secundària del districte de Nou Barris de Barcelona. Ens explica que un alumne de 4t d'ESO, de nom Erik, li ha demanat ajuda per sortir de la "banda". El motiu és que, des de fa un temps, ha deixat d'assistir a les reunions que el grup juvenil realitza periòdicament en una plaça cèntrica del barri. Té por de les possibles represàlies per part dels seus membres. De fet, dies abans va ser víctima d'una agressió a la sortida del metro, de camí a l'escola, per part de dos dels membres més actius d'aquest grup. L'objectiu d'aquest acte violent era, segons paraules textuales del mateix Erik, "posar-lo ferm com a càstig per incomplir les normes internes de la banda". La direcció de l'escola ens fa arribar la seva preocupació i demana la intervenció del cos policial per evitar noves agressions.

La història de l'Erik representa un exemple més del treball de prevenció, detecció i suport que, actualment, l'oficina de relació amb la comunitat del cos de Mossos d'Esquadra del districte de Nou Barris i altres del territori, juntament amb els centres educatius, realitza en l'abordatge integral del fenomen de Grups Juvenils Organitzats (GJO).

No es tracta d'una història qualsevol entre un grup d'iguals, sinó

d'un fenomen complex, on nois i noies de diferent edat i nacionalitat, sense cap motivació ideològica, s'organitzen sota un codi de normes internes fent de la violència el seu eix conductual.

Davant d'aquesta nova realitat social i delinqüencial, i en el marc d'un treball preventiu i multidisciplinar, el que més ens ha de preocupar, a part dels noms que defineixen aquests grups juvenils (Latin kings, Ñetas, Mara Salvatrucha13, Trinitarios...), són els motius pels quals aquests joves troben en les diferents etiquetes o grups, una referència o model alhora de crear una identitat individual pròpia que no troben en altres llocs com l'escola, la família o el seu entorn immediat.

DE QUÈ ESTEM PARLANT?

Aquests grups són popularment coneguts com a "bandes d'origen llatí", però aquest concepte és inexacte:

- Primer, perquè malgrat que els llatinoamericans són majoria, cada cop incorporen més joves catalans i d'altres procedències, com del Marroc o la Europa de l'est.

- Segon, perquè la seva utilització pot generar un efecte estigmatitzador en el conjunt de joves d'aquesta procedència que viuen a Catalunya.

- Tercer, perquè quan utilitzem aquest concepte correm el risc d'atribuir als grups presents a Catalunya, les característiques i conductes de grups similars a d'altres països, on el grau

de violència, la dimensió delinqüencial i l'entorn immediat d'aquests joves és molt diferent.

Actualment el concepte que s'utilitza i millor resumeix les característiques d'aquest fenomen juvenil és el de Grups Juvenils Organitzats (GJO), es a dir, Grups de joves, menors i majors d'edat, que copiant o emulant el model de les anomenades "Street Gangs" nordamericanes, s'identifiquen amb un nom de grup concret, una simbologia singular (emblemes, gesticulacions, colors, tatuatges, expressions), una estructura interna piramidal i jeràrquica, caracteritzada per la presència d'un líder que dóna instruccions i un espai públic o zona d'oci que consideren el seu territori i on mantenen reunions periòdiques".

Per encaixar en la definició de GJO també han de mantenir actituds o activitats amenaçadores, agressives i/o violentes (ús de la violència per fomentar la cohesió social). Aquesta violència es pot dirigir a tres col·lectius: membres del mateix grup, membres d'altres grups rivals (atacs planificats que es coneixen amb el nom de "caigudes"), o persones que no pertanyen a cap grup i es mouen en el seu entorn més immediat.

MOTIUS QUE IMPULSEN ALS JOVES A FORMAR PART D'AQUESTS GRUPS

Els principals motius que impulsen a determinats joves, **en edat escolar**, a formar part dels GJOV són de caire social i delinqüencial.

Des del punt de vista sociològic, si l'adolescència és una etapa vital on l'acceptació dels altres i del grup és quelcom necessari, on el jove es construeix la seva identitat i es rebel·la contra la figura de l'adult i l'autoritat, en el cas dels joves que formen part d'aquests grups juvenils, aquests canvis venen acompanyats de situacions personals i familiars que els fan més vulnerables i influenciables davant la pressió del grup d'iguals. En aquest aspecte, es tracta de nois i noies que, en la majoria de casos, provenen de famílies desestructurades, sense normes i horaris al carrer i amb unes importants mancances afectives, comunicatives i de reconeixement.

Des del punt de vista delinqüencial, els motius de pertinença a molts d'aquests grups responen a un accés fàcil i directe a la comissió d'il·lícits penals aprofitant la seva estructura i ocupació del territori. Hem de pensar que els GJOV són organitzacions on el seu principal objectiu és la realització d'activitats delictives violentes tant a nivell intern com extern i on el veritable nexa d'unió dels seus integrants, no és una defensa de la cultura llatina o una defensa de presumptes abusos "socials" dels que són víctimes, sinó que es tracta de grups clarament orientats a delinquir i fortament jerarquitzats.

En resum, els factors més importants a l'hora d'entendre el perquè aquests joves troben en el grup juvenil unes necessitats determinades són:

A. Entorn familiar

La família té un paper clau alhora de fomentar un alt grau de

cohesió familiar, reforçar els comportaments correctes i aconseguir el compliment de les normes. En el cas dels joves que ens ocupa, aquesta realitat familiar és molt diferent. La falta de supervisió parental, la despreocupació, les discussions entre pares i fills, la violència intra-familiar i la poca implicació, per part dels pares o tutors, en la trajectòria educativa dels joves, són factors determinants que expliquen els motius pels quals aquests nois i noies troben en el grup d'iguals la efectivitat i la comunicació que no tenen a casa. En altres casos, la pertinença d'altres membres de la família als GJO (germans, tiets, cosins..) és un aspecte també que, malauradament, influeix en la decisió del jove.

B. Entorn social: marginació, pobresa i desigualtats

Tot i que no podem parlar en termes absoluts, la situació personal i condició social de molts dels joves que ens ocupa es troba condicionada pel seu entorn físic immediat. Un entorn caracteritzat moltes vegades per un sentiment de marginalitat i precarietat econòmica. En els barris els joves tenen la tendència a agrupar-se en els seus espais de temps lliure per orígens culturals. Passen moltes hores al carrer i acostumen a socialitzar amb nois i noies amb les mateixes necessitats, persones vulnerables que sovint troben en aquests nous amics la pertinença i unes senyes d'identitat concretes i reconeixibles. La presència de bandes juvenils al veïnat, l'accés a drogues i armes i la necessitat d'afecte i protecció són elements que augmenten el risc d'integració dels joves en un d'aquests grups.

C. Manca de referents i de models

La incorporació dels joves a grups violents està sovint relacionada amb la recerca de referents i vincles afectius que, de vegades, no troben en la família ni l'entorn. S'ha de tenir en compte que molts d'aquests joves es troben vivint en una societat que no la consideren com a pròpia, han perdut les seves referències familiars i els seus amics del país d'origen. En molts casos els envaeix un sentiment de solitud i rebuig. El seu sentit de pertinença, autoestima i efecte depèn, moltes vegades, de la presència de referents positius o models consolidats com és l'escola. La manca d'aquests factors els fan molt influenciables davant d'un grup juvenil on els seus membres s'anomenen entre si "hermanitos" i actuen com una autèntica família.

D. Les pròpies característiques del grup juvenil

Sens dubte, un dels factors claus per entendre el perquè aquests joves decideixen formar part d'aquestes bandes juvenils és fixar-se amb tot allò que el grup dóna o ofereix a tots aquests nois i noies que, a conseqüència d'aquesta realitat social i manca de vincles afectius i de confiança, es veuen abocats a formar-hi part activa. Protecció, prestigi, identitat, respecte, disciplina, autoritat.. són valors inherents que defineixen al col·lectiu. El grup és convertit en una veritable família on el jove troba la comunicació, comprensió i enteniment que no troba a casa, un lloc on ser acceptat, un augment d'autoestima i estatus, companyerisme i un reconeixement i sentiment de pertinença que no troba fora del grup d'iguals.

Un moment clau en tot aquest procés i que influeix decisiva-

ment alhora de formar part del grup juvenil és la captació de nous membres. Aquesta captació, que es realitza a l'entorn de centres educatius o espais de relació, té com a finalitat mostrar el costat divertit del grup. És el moment on membres actius d'aquest (sovint les noies acostumen a ser l'esquer), es posen en contacte amb altres joves amb l'objectiu de fer arribar un missatge positiu de la banda i la idea de pertànyer a un grup on se'ls ofereix una identitat, una pertinença, així com accés a drogues, festes i sexe.

E. Motivació delinqüencial

Com hem assenyalat anteriorment, molts dels joves que formen part d'aquests GJOV, independentment de la seva "fragilitat social" i mancances afectives, troben en aquests grups juvenils un accés fàcil i directe a la comissió d'il·lícits penals aprofitant la seva estructura i ocupació del territori. La violència es converteix en el seu eix conductual i un recurs per aconseguir els seus objectius. Cal destacar que totes les policies, a nivell mundial, dels països amb presència de GJOV, coincideixen en definir a aquests grups juvenils com un greu problema de seguretat i remarquen el perill de la derivació de la totalitat de les seves activitats a la realització d'actes delictius.

EL PAPER DE L'ESCOLA I ALTRES AGENTS SOCIALS

El centre educatiu és el principal espai de socialització en la vida del jove després de la família. El professor/a es troba en una posició òptima per a les tasques de prevenció, detecció i suport vers als joves amb necessitats no cobertes per pràctiques parentals inadequades. El professorat té l'oportunitat d'observar els alumnes, aportar seguretat i ajuda, proporcionar bon tracte i protecció i crear un ambient de tranquil·litat i confiança que afovereixi la comunicació amb alumnes en situació de risc.

Davant d'alumnes que siguin susceptibles a formar part d'aquests GJO, el professor, la integradora social, el director... s'han de convertir en autèntics referents positius d'aquests nois oferint alternatives, nous amics, centres d'esbarjo, activitats extraescolars; en definitiva fer de l'escola el seu territori, o de la colla d'amics la seva banda.

Sovint membres de la comunitat educativa són els primers en conèixer la situació personal d'un alumne que verbalitza la seva intenció de deixar la banda juvenil. Es troben davant de nois vulnerables que després d'un temps de permanència en el grup, expressen els motius que els impulsen a donar el pas:

- Prioritzen els seus estudis, formació, treball, constitució familiar
- Descobreixen la realitat del grup
- La hipocrasia de la seva filosofia, dels líders i de la resta dels membres
- Pateixen, i veuen com pateixen altres
- Por a les baralles, agressions i comissió de delictes
- Procés de maduració cognitiva

Paral·lelament aquesta voluntat ve acompanyada per les dificultats dels joves alhora de deixar la banda:

- Tenen por a represàlies i càstigs per part dels membres de la banda
- Por a tornar al començament
- Por a quedar-se sols, aïllament social
- Manca d'alternatives
- Perdre el seus lligams afectius, amics, parelles, família
- Pèrdua de referents, sentiment de pertinença i protecció

És en aquest moment quan el treball de prevenció, detecció i suport té un paper cabdal amb la participació d'altres actors socials (treball en xarxa). Prevenir és eliminar factors de risc. Mitjançant actuacions transversals i multidisciplinars s'han de crear i fomentar eines que serveixin per cobrir aquestes necessitats perquè els joves se sentin segurs, integrats, útils i reconeguts. En aquest sentit la creació de protocols d'actuació, com el signat pel departament d'Interior i Ensenyament, demostren una clara voluntat de promoure equips transversals a nivell local per tractar els diferents casos que es detectin.

En aquest treball en xarxa s'han de marcar uns objectius clars:

- Preferentment la figura del referent ha de recaure en una sola persona
- Pot ser un professor, un educador, un monitor de pati, un conserge..
- Utilitzar el referent com a interlocutor amb el jove
- Guanyar-se la seva confiança
- No tenir pressa, i no pressionar
- Mantenir discussions aprofitant la seva mala experiència dins el grup, reforçant sempre les decisions positives
- Contrastar informacions de forma objectiva
- Mostrar-li alternatives, nous amics, centres d'esbarjo, activitats extraescolars
- No enganyar-lo mai, no donar-li falses expectatives
- Fer un seguiment constant i manifest
- Guiar-lo en els recursos, no proporcionar-los sense que ell s'esforçi

EL PAPER DE LA POLICIA

Un dels objectius del cos de Mossos d'Esquadra sobre el fenomen dels GJOV és augmentar l'eficàcia policial i abordar de forma íntegra i transversal aquests grups, tant des de la vessant preventiva i pro-activa, evitant la proliferació, expansió i activitats violentes, com des de la vessant reactiva amb la investigació i la supressió d'aquests grups, ja que per les seves accions i característiques clarament s'encabeixen sota els preceptes de Grup/Organització Criminal.

Actualment les accions policials, a nivell preventiu, es basen:

- Localització, identificació i ubicació concreta dels grups presents al territori mitjançant dispositius d'identificació i de prevenció de la seguretat ciutadana.

- Afavorir les **DESVINCLACIONS** mitjançant la interposició de **denúncies**.

- Evitar el **INGRÉS** de nous membres mitjançant la interposició de **denúncies**.

Aquestes accions estan dirigides en base a la informació i el coneixement de la realitat canviant dels grups, els seus membres i les seves activitats, perseguint la desactivació de les activitats violentes, delictives i perturbadores de la seguretat ciutadana i la convivència.

Una vegada que un jove passa a formar part d'un GJOV, i participa en accions delictives, s'ha d'actuar mitjançant la reacció i la investigació dels fets seguint la normativa penal d'obligat compliment.

Els principals il·lícits penals (faltes i delictes) que es desprenen de l'activitat dels GJO són entre d'altres:

- Robatoris i furtis
- Robatoris amb violència i intimidació
- Amenaces i coaccions
- Lesions (Baralles)
- Consum, tinença i tràfic de drogues
- Tinença d'armes prohibides
- Agressions sexuals

Sense oblidar la intervenció i repressió davant dels fets esmentats, aquesta estratègia policial té en compte el treball transversal i multidisciplinar, ajudant a reduir els nous ingressos, afavorint les desvinculacions i dirigint l'acció supressora més contundent vers els individus més violents i líders negatius.

En aquest sentit des del cos policial, i en el marc d'aquest treball en xarxa, es realitzen les següents accions:

- Xerrades informatives de coneixement i informació policial adreçades a entitats, escoles i serveis en general que teneu contacte amb joves vinculats amb GJO i que treballen a nivell preventiu.
- Campanyes informatives adreçades als joves sobre Drogues i Lleis, Riscos per Joves i prevenció de les conductes discriminatòries.
- Cooperació amb la resta d'implicats en el sistema penal, per reduir la reincidència i esmorteir l'impacte que l'àmbit peni-

tenciari i de justícia juvenil suposa en la dinàmica dels GJO.

- Millorar la qualitat de la informació que sobre aquest fenomen es transmet als mitjans de comunicació.

CONCLUSIÓ

Davant la problemàtica dels GJO ens trobem davant de dos components complexos:

1. Què fan els membres d'aquests grups juvenils
2. Què fan i què han de millorar les institucions, organitzacions socials i entitats

Sobre el primer, l'homogeneïtzació de criteris, les investigacions, actuacions, recopilació d'informació així com l'intercanvi d'experiències i coneixements entre els professionals dels diferents àmbits que han d'interactuar amb els joves en el seu dia a dia, ens permetrà conèixer millor aquests grups juvenils organitzats i violents, amb l'objectiu d'establir estratègies adequades que ens permetin crear i fomentar eines que serveixin per evitar l'ingrés d'aquests joves a les bandes i afavorir les desvinculacions.

Sobre el segon, pensem que el treball en xarxa és bàsic per aconseguir aquests objectius. La realitat actual, quan parlem de joves en edat escolar obligatòria (12-16 anys), és que els diferents serveis, entre els quals destaquem els centres educatius, davant d'un problema de (in)seguretat en general i sobretot en el cas que ens ocupa, la primera mesura que es pensa i s'adopta és trucar a l'agent policial de referència convertint-lo en el principal actor en l'abordatge i resolució del problema. Les accions preventives requereixen quelcom més. En molts casos, la manca de continuïtat en els projectes, la falta de coordinació entre els diferents serveis i la poca implicació dels agents socials es converteixen en forts entrebancs a l'hora de fomentar el treball en equip i donar solucions als diferents problemes que se'ns plantejen.

La idea de seguretat és multidimensional. Davant els problemes complexos de la seguretat, es veu la necessitat que hi hagi visions transversals i globals.

M'EXPLIQUES UN CONTE?

Anna Iglesias Castelló
Psicopedagoga

RESUMEN

"Cuéntame un cuento"

Explicar cuentos a los niños es una tradición que se mantiene en la actualidad porque aporta muchos beneficios a los niños y adultos. Como veremos en este artículo, los cuentos tienen una importancia a nivel personal, relacional, fomenta los valores, las emociones y los sentimientos, la imaginación, las habilidades lingüísticas y aritméticas y la creatividad. Es decir, favorecen habilidades y capacidades que ayudarán en el desarrollo de la persona y a resolver problemas cotidianos.

ABSTRACT

"Tell me a story"

Telling stories to children is a tradition that continues today because it provides many benefits for children and adults. As we will see in this article, the stories have a personal significance, relational, promote the values, emotions and feelings, imagination, language and arithmetic and creativity. That is favoring skills and abilities that will help in the development of the person and solve everyday problems.

Quantes vegades un nen ha demanat a algú que li expliqui un conte? Segurament, ho haurà aconseguit sense massa dificultat; però hauré donat tota la importància que es mereix a aquest moment?

Explicar un conte és un moment d'interacció entre l'adult i el nen on es comparteix un temps i s'estableix una complicitat alhora que un aprèn de l'altre. És un espai de comunicació positiva que afavoreix o reforça el vincle afectiu entre els membres. Només per això, el conte en un instant màgic que no ens podem prendre només com una rutina o ràpidament perquè tenim pressa. És un moment que cal assaborir i gaudir perquè si ho fem així, és possible que de gran no ho recordi de forma conscient, però hauré fet viure a aquell nen una experiència emocional positiva que quedarà emmagatzemada en la base de dades seu cervell i podrà ser utilitzada en conductes futures ja que la cognició, l'emoció i el comportament estan relacionats.

Fa uns quants anys, probablement no es tenien aquests coneixements; tot i això es donava molta importància als contes i s'utilitzaven sovint amb aquesta i d'altres finalitats; al vespre vora la llar de foc, al llit abans d'anar a dormir, com a recordatori davant d'alguna conducta,... I és que els contes a més d'aportar aquest benefici a **nivell relacional i personal** també són una font inqüestionable d'aprenentatge. A través de molts contes basats en llegendes s'aprèn una part de la nostra història i cultura com per exemple *La llegenda de Sant Jordi* (conte popular) que explica l'origen d'aquesta diada o *El timbaler del Bruc* (conte popular) que ens introdueix en un episodi de la Guerra del Francès. Però també ensenyen **valors** com el de la solidaritat i la unió de forces per aconseguir menjar per a tothom com en *La sopa de Pedres* (de Marcia Brown). O bé, els ensenyen per omissió o contra valors com en el con-

te de *La gallina dels ous d'or* (conte popular) que mostra les conseqüències de la cobdícia o en *La llebre i la tortuga* (conte popular) que ensenya les conseqüències de la supèrbia de la llebre i de la constància de la tortuga.

A través dels contes també s'aprèn a distingir les **emocions i els sentiments**. Per exemple *L'aneguet lleig* (de Hans Christian Andersen), ens ensenya a identificar l'alegria de la mare al pondre els ous i veure sortir els pollets, la vergonya d'aquesta quan veu que un dels pollets és molt lleig, la tristesa que sent l'aneguet lleig quan pateix el rebuig dels altres ànecs, la sorpresa quan es veu reflectit a l'estany i la felicitat de ser acceptat i sentir-se a gust amb ell mateix; i també les **actituds** derivades de les emocions i els sentiments com la de la formiga que després d'haver treballat durant tot l'estiu per aconseguir menjar i considerar que la cigala hagués pogut fer el mateix, no la va voler ajudar (conte de *La cigala i la formiga*, conte popular).

Els contes, també ens serveixen com a suport per explicar o ajudar a entendre **l'entorn familiar** com per exemple l'adopció (per explicar aquesta, ens pot ajudar la col·lecció de contes de la Galera *Vaig arribar de...* i diferents països per escollir). O **situacions difícils d'acceptar** com la mort d'una persona estimada que es pot explicar amb *La Júlia té un estel* d'Eduard José o *El mar del cel* de Cristiana Cerretti o una malaltia com per exemple l'Alzheimer a través de *L'àvia necessita petonets* d'Anna Bergua i Came Sala o el TDAH (Trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat) amb *Biel, què et passa?* d'Estela Tomas. A vegades, molts nens que es consideren diferents als altres ja sigui per diferències físiques o creences negatives, un conte els pot ajudar a pensar que no tothom és igual, que pot treure un aspecte positiu de la seva diferència, que trobarà persones que no el veuran diferent,... És a dir, que els sen-

timents negatius no han de durar sempre, sinó que a través de l'**acceptació d'un mateix** pot trobar la felicitat. Com per exemple el cas de *Elmer* (de David McKee), l'elefant de colors que va convertir-se en gris igual que els altres, però al final decideix que és millor ser com realment és o *Sóc realment diferent?* (d'Evelien Van Dort-Gerda) que explica el cas d'una marieta que es sent diferent a la resta perquè només té una taca, però al final s'adona que tots som diferents.

Un altre aspecte que ens ensenyen els contes és el **codi moral**, és a dir, a distingir el comportament correcte i incorrecte. Per exemple el conte d'*En Tabalet* de Roser Rius, ens ensenya que hem de fer cas als pares perquè encara que a vegades no ho entenem, tenen un motiu per prohibir-nos certes coses, o el *Flautista d'Hamelín* (Germans Grimm) que ens ensenya que no fer allò a què ens havíem compromès ens pot portar problemes més grans que els que tenim actualment.

Així doncs, podem dir que els contes, en moltes ocasions ens expliquen i ajuden a comprendre la realitat a través d'històries imaginades que succeeixen a uns personatges. Per això, també afavoreixen el desenvolupament de l'**empatia** ja que el nen es posa en la situació del protagonista descobrint els sentiments que experimenta; i identificant-se amb ell i amb la situació que viu, pot entendre i afrontar la seva situació d'una manera semblant a la del protagonista. És a dir, es pot utilitzar el conte per resoldre un conflicte de la vida real, perquè utilitzem una comunicació indirecta i així evitem el dolor emocional i l'activació dels mecanismes de defensa.

També hem de tenir present que aquesta empatia o identificació pot provocar a vegades certa **angoixa** pel futur del protagonista; però això els dona l'oportunitat d'afrontar-se a aquestes situacions acompanyats de la figura de l'adult que proporciona seguretat i confiança i d'aprendre que les respostes no són sempre immediates. D'aquesta manera aprenen a controlar l'angoixa. Paradoxalment, també aporten una sensació de **calma** perquè sabem que tot allò que passa no és real i segurament tindrà un final feliç. Tot i acostar-se a la realitat, en major o menor mesura tenen parts de ficció (llocs, animals que parlen, situacions inversemblants,...) que estimulen la **imaginació** ja que el nen imagina allò que li estan explicant. Aquesta capacitat li serà molt beneficiosa quan s'iniciï en la lectura ja que tindrà facilitat per imaginar-se allò que llegeix, facilitant així la lectura comprensiva. A més, el conte es pot utilitzar per **iniciar el nen en la lectura** a través de la lectura global i del reconeixement posterior de les lletres per progressivament, llegir parts del conte. Així doncs, els avantatges no són només a nivell psicològic, sinó també a **nivell lingüístic** ja que explicar un conte és fer ús de la nostra llengua per narrar un fet, de manera que l'oient reforça el vocabulari après i n'adquireix de nou. Però també aprèn morfologia, perquè es consoliden els canvis de gènere i nombre de les paraules i la concordança (*el gegant*, però *la mongetera màgica* o *la cabreta*, però *les cabretes*) i sintaxi, perquè es detecten estructures simples i repetitives utilitzades en moltes oracions i les reprodueix o les utilitza com a model de construcció d'oracions

(*El llop es va aturar i va començar a bufar i bufar fins que la caseta de palla va caure*. Conte dels Germans Grimm de *Les set cabretes i el llop*). A part de l'estructura de les oracions, també aprèn l'estructura d'un relat ja que sempre hi ha un inici que ens situa els personatges i la història (plantejament), el desenvolupament de la història (nus) i el final d'aquesta (desenllaç). Aquesta estructura tan definida acompanyada de frases simples afavoreix el desenvolupament de diverses capacitats com la **memòria auditiva**. Ens n'adonem en aquell moment en què canviem alguna paraula, frase o ordre i el nen ens rectifica. A més, aquesta estructura facilita l'**anticipació** de la història de manera que es fomenta la capacitat de pensar abans d'actuar.

Però els avantatges dels contes no es limiten només a la història que s'explica sinó al diàleg que es pot establir mentre es narra, la reflexió posterior o la referència que es faci d'aquesta en un moment determinat per recordar el missatge del conte. En la conversa posterior al conte es pot afavorir el pensament alternatiu, és a dir, jugar a pensar nous finals per tal de fomentar la capacitat d'imaginar el major nombre de solucions possibles. O el pensament causal o conseqüencial perquè definim quin és el problema, quines són les seves causes i les conseqüències. Tots aquests tipus de pensaments els apliquem en la **resolució de situacions conflictives**, per aquest motiu, són tan importants pel desenvolupament de la persona. D'aquesta manera, modificant la història, també estem estimulant la **creativitat** i tal i com va dir Albert Einstein, "*Si vols un adult amb un pensament creatiu, de petit explica-li contes; si el vols més savi, explica-li més contes*".

Finalment, els contes també són útils per aprendre **conceptes matemàtics** com la numeració. Per exemple, en el conte popular de *La rateta presumida* podem comptar els pretendents o complementar-lo amb activitats; treballar l'espai en *La caravana de la Júlia* o el creixement exponencial en *El rei i el savi* (contes extrets d'Una mà de contes). D'aquesta manera es viu com un aprenentatge lúdic i manipulatiu i s'afavoreix l'aprenentatge i el desenvolupament d'actituds positives cap a les matemàtiques.

Fins ara, hem intentat explicar les utilitats i els aprenentatges que podem extreure dels contes posant exemples per a cada una d'elles, però hem de tenir present, que un mateix conte pot tenir-ne més d'una i en potenciarem una o altra en funció del nostre objectiu.

També hem parlat sempre des del punt de vista dels infants, però pels adults, els contes també són una eina molt útil a nivell personal i psicològic fins al punt de ser utilitzats com a tècnica terapèutica.

Explicar contes és una tradició estesa a tota la humanitat que ha perdurat al llarg dels segles pels beneficis que ens aporta. Esperem que ser-ne conscients, ens ajudi a seguir portant-la a terme per contribuir en la seva continuïtat. Desitgem haver despertat l'interès pels contes amb aquesta lectura, refrescat

algun record dolç i augmentat les ganes de llegir-ne i buscar-ne molts. Penseu que sempre hi haurà un conte esperant a ser descobert per ajudar-vos a assolir el vostre objectiu, només cal saber-lo buscar. I com es diu en els contes: *Vet aquí un gos, vet aquí un gat, aquest conte s'ha acabat.*

Referències Bibliogràfiques:

Abeyà, E. (Ed.) (2010). *M'expliques un conte?* Barcelona: Temes d'infància.

Caballeria, S. i Codina, M^a C. (2010). *Contes populars catalans*. 4a ed. Barcelona: Farell.

Lussà, J. (coord) (1999). *Mil anys de contes d'animals*. Saragossa: Baula.

"Alfin libros",

<<http://www.alfinlibros.com/cas/index.php?idT=15&desc=Cuentos%20para%20ni%F1os&pg=llistatLibres>> [consulta: 9 de novembre del 2012]

"Contar contes i fer matemàtiques: una experiència globalitzadora",

< <http://www.ua.es/personal/SEMCV/Actas/IIJornadas/pdf/Part36.PDF>> [consulta: 8 de novembre del 2012]

"El calaixet de recursos per a l'educació infantil", <<http://blocs.xtec.cat/>

[elcalaixet/?page_id=28](#)> [consulta: 7 de novembre del 2012]

"Estudi dels processos emocionals",

<<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7974/tjab.pdf;jsessionid=F1C47EA1BDFB23DDDF17C600D1D7C23.tdx2?sequence=1>> [consulta: 8 de novembre del 2012]

"Inteligència emocional", <<http://dspace.universia.net/bitstream/2024/195/1/Trabajo+imprimible.pdf>> [consulta: 8 de novembre del 2012]

"Tot contes", <<http://www.totcontes.com/grans-classics>> [consulta: 8 de novembre del 2012]

"Un conte clàssic com a eina terapèutica",

<http://www.copc.org/Documentos/files/Delegacions/PREMI%20COL%C2%B7LEGIATS_%20En%20Joan%20sense%20por,%20per%20N%C3%BAria%20Ti%C3%B3.pdf> [consulta: 16 d'octubre del 2012]

"Una mà de contes", < <http://www.super3.cat/unamadecontes/web/blog/blog/151>> [consulta: 8 de novembre del 2012]

Correspondència amb l'autora: Anna Iglesias Castelló.

E-mail: anna.iglesiasc@gmail.com



FORMACIÓ I DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL EN L'ÀMBIT DE LES ORGANITZACIONS

Joaquín Gairín Sallán

Psicopedagog

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

Formación y desarrollo profesional en el contexto de las organizaciones

La realización de actividades profesionales con calidad exige conocimientos, habilidades y actitudes, que son adquiridos y desarrollados mediante la formación y la práctica profesional. La formación se considera así necesaria, útil y clave para el ejercicio profesional, aunque cabe matizar el grado de idoneidad de la que se necesita, se ofrece y se realiza y el sentido que adquiere en la realidad actual.

La presente aportación revisa modalidades de formación y su relación con la actividad profesional e institucional, presentando elementos vinculados con las comunidades de práctica profesional y con la utilización que puedan hacer de modelos de creación y gestión del conocimiento colectivo.

ABSTRACT

Training and professional development in the organizational context

The development of professional activities of quality demands knowledge, skills and attitudes that are acquired and developed throughout training and professional practice. Training then, is considered necessary and useful as well as a key issue for the professional practice, although it should be clarified their degree of adequacy that is needed, offered and carried out, as well as the sense that it acquires in the current reality.

The present contribution revises different training modalities as well as its relation with the professional and institutional activities, presenting as well elements linked with communities of professional practice and with the use that may be made of models for cooperative knowledge creation and management.

La societat actual ha impulsat la consideració del coneixement i la formació de les persones com a element estratègic de les organitzacions, entenent que el capital intel·lectual individual i col·lectiu és un dels recursos principals de que disposen per a dur a terme la seva missió. Les organitzacions cerquen, en aquest context, noves estratègies que permetin als seus empleats compartir coneixements, conscients de que el que les fa competitives és la seva capacitat per a desenvolupar el capital humà del que disposen.

Els professionals aïllats, que interaccionen amb si mateixos o amb els materials, ja no tenen sentit quan el realment important és la configuració de grups humans que estiguin en constant interacció directament o a través de xarxes. Les organitzacions són depositants de coneixements, a la vegada que poden convertir-se en creadores de nou coneixement si possibiliten i ordenen adequadament el treball col·lectiu dels seus components. No és d'estranyar, per tant, que d'una manera persistent es busqui potenciar els processos col·laboratius i el desenvolupament d'entorns que ho facilitin.

"Des d'una perspectiva socio-professional, assumir que les organitzacions són productores de coneixement i que tenen l'obligació de gestionar-lo de manera eficient té una gran transcendència. Per una banda, es reconeix el protagonisme clau de les persones en el funcionament de les organitzacions; per l'altre, es planteja la necessitat d'establir mecanismes que permetin identificar, compartir i generar col·laborativament nous coneixements. La nova realitat inclou actuar sota valors diferents (la

col·laboració és millor que la competència, els compromisos col·lectius inclouen compartir idees i certs compromisos ètics, el valor de la iniciativa i creativitat, etc.), assumir l'existència i desenvolupament d'una intel·ligència col·lectiva, la co-creació compartida, la possibilitat d'estàndards oberts enfront a models propietaris i la primacia del immaterial sobre els productes". (Gairín, 2012: 19)

De totes formes, el treball col·lectiu en la perspectiva personal-organitzacional no és senzill i queda afectat per múltiples variables de l'estructura i dinàmica organitzativa. La formació es configura com a variable bàsica que pot fer efectiu el treball col·laboratiu al proporcionar continguts i eines que el facin efectiu; també, la formació surt beneficiada d'un treball col·laboratiu que permet augmentar el capital intel·lectual dels que hi participen.

Novament, es relacionen aspectes com el coneixement, el desenvolupament personal, el desenvolupament organitzatiu i la formació. La base, de totes maneres, és la reflexió col·lectiva sobre la pràctica professional que alimenta el procés d'interacció entre les persones, justifica la seva col·laboració i proporciona respostes que augmenten el bagatge personal i organitzacional. Tot i així, resultarà productiva quan lluny de l'espontaneïtat i sense eliminar-la s'ordena en un sentit determinat, tal com esmentem a continuació i seguint reflexions anteriors (Armengol i Gairín, 2003; Gairín, 2008, 2010 i 2011).

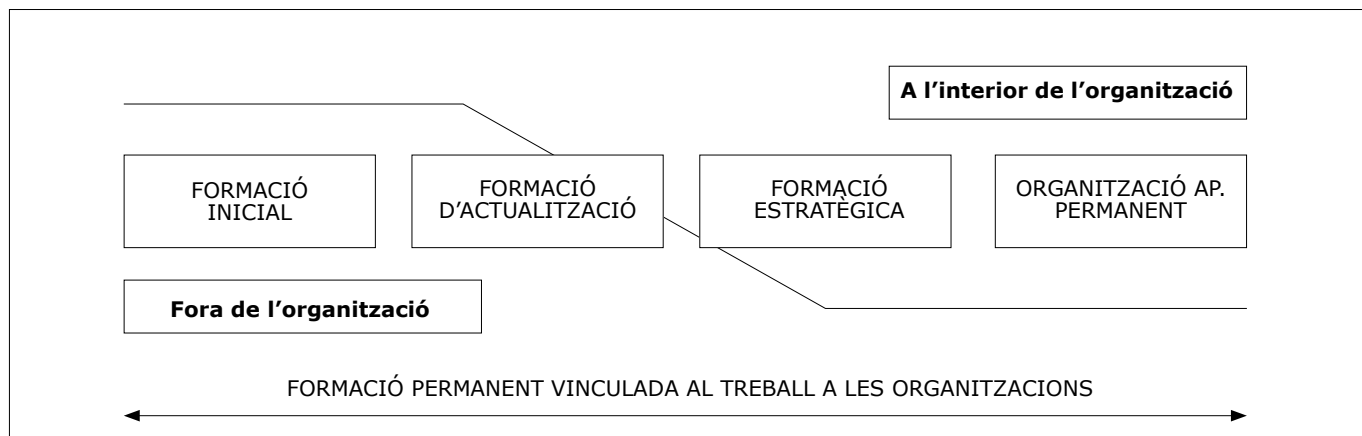
LA FORMACIÓ EN EL MARC DE LES ORGANITZACIONS

La revisió realitzada en el Congrés EDO 2012 sobre els nous

enfocaments de la formació (Gairín, 2012:121-140) remarca-va la necessitat de la formació i de la formació al llarg de la vida com a part substancial de la construcció personal i social; també, deixava clar que la precisem sota paràmetres diferents als tradicionals, que siguin capaços de respondre a les necessitats que planteja la societat del coneixement, de la multiculturalitat, de la globalització, de la complexitat i, perquè no, de la crisi permanent.

La figura 1 ens aproxima al que podrien ser les tipologies de formació en relació a la seva vinculació amb les organitzacions

i amb el principi de la formació al llarg de la vida. La formació inicial pot i ha de tenir continuïtat amb processos generals i específics d'actualització i d'adequació a les polítiques institucionals fins a formar part dels processos de canvi i innovació. Pot així passar de ser instrumental a nivell personal i organitzacional fins a convertir-se en el centre del procés de canvi, quan s'orienta a enfortir o promoure el canvi cultural. El desenvolupament de l'organització es basa, en aquest cas, en el desenvolupament de les persones i en la seva capacitat per a incorporar noves formes de fer a la institució en la que treballen.



(Figura 1. Esquema del continu formatiu en relació a les organitzacions (Pont, 1997, p.321))

Pensem en l'organització que aprèn com a un model integrat de desenvolupament de recursos humans en el que tots els professionals d'una organització s'integren en un procés d'aprenentatge permanent. Les persones no es formen i es desenvolupen només per a satisfer les finalitats de l'organització delimitades i prescrites, sinó per a ampliar la seva funció. Aquest nou plantejament pot arribar a qüestionar aspectes relacionats amb el lideratge, la presa de decisions i els mecanismes de control que s'estableixen; també obliga a explorar noves estratègies d'aprenentatge i a modificar els sistemes de formació.

És precisament la cerca de noves formes que permetin situar a les organitzacions en les millors condicions possibles per a complir els seus objectius el que ha propiciat un canvi en l'orientació de la formació. Si inicialment es va centrar en la millora dels processos interns (detecció de problemes relacionats amb la missió establerta, més eficiència en l'execució d'una tasca, major comprensió del funcionament dels grups), la irrupció dels temps bojos, en referència a la turbulència dels entorns, les crisis tecnològiques, la imparcialitat i, en certa mesura, el caos, van propiciar una orientació cap als processos externs.

La formació es centra, en aquestes circumstàncies, cap a la reestructuració, la cultura –la fortlesa d'una organització són els valors i els vincles que s'estableixen-, l'aprenentatge –la capacitat per a "llegir" i interpretar personalment una realitat mudable i difícilment universalitzable-, els equips –la construcció d'unitats autònomes, autodirigides i amb capacitat de canvi-, la qualitat –vector transversal dels processos i productes en el si de l'organització-, i la visió –el pensament global, la saviesa compartida- (Pont, 1997, pp.320-321).

En coherència amb el continu formatiu establert, podem pensar en diferents modalitats de formació en funció del moment en el que es situen les persones i les organitzacions. El quadre 1 sintetitza algunes de les qüestions que podem considerar i assumeix que el sistema de formació ha d'adaptar-se al moment professional on es situen les persones i emprar les eines més coherents amb el mateix. Tot i així, la formació no sempre s'organitza i es desenvolupa considerant els diferents moments i tipologies ni es manté la relació establerta en la esmentada figura.

TIPOLOGIA DE FORMACIÓ	PROPÒSIT PRIORITARI	MODALITAT PREDOMINANT	METODOLOGIA PREDOMINANT	FOCUS DE L'AVALUACIÓ
Formació inicial	Proporcionar fonaments i eines bàsiques per a l'exercici professional	Cursos reglats	Transmissora	Aprenentatges
Formació d'actualització	Actualitzar coneixement professionals	Seminaris especialitzats	Estudi de casos	Transferència formativa
Formació estratègica	Proporcionar coneixements precisos per a nous plans institucionals	Grups de treball, amb o sense assessors	Estratègies participatives de tipus cultural	La innovació i el canvi de cultura aconseguits
Organització en aprenentatge permanent Formació en la innovació	Resoldre problemes de la pràctica professional	Comunitats de pràctica professional	Investigació-acció	El impacte organitzacional

(Quadre 1. Coherència entre els moments i les estratègies de formació.)

Així, tan important en la formació és la qualificació (actualització/ampliació de coneixements i/o habilitats, reciclatge professional, ús de les TIC), com el domini de processos de treball (unificació de criteris d'actuació, desenvolupament de l'autonomia personal o grupal, capacitat per a intervenir en nous processos, etc.) o la identificació amb un clima i cultura determinats (desenvolupament de pautes de conducta adequades, potenciant relacions interpersonals positives, participant en la re-definició dels valors de l'organització i adaptant-se a les reformes organitzatives).

Situats en la formació continua i permanent, i lluny ja de perspectives de formació a través d'experts o d'altres radicalment oposats que confien en el multiculturalisme organitzatiu on cadascú "té la seva veritat", cada vegada s'imposen més els plantejaments que consideren la persona en la seva interrelació amb les demés persones i amb el medi. Com senyala Fernández Rodríguez (2009, p.40) en referència a la formació permanent del professorat:

"(...) el coneixement sobre l'organització únicament és possible a partir de la incorporació del subjecte del coneixement en allò que coneix i que, per tant, construeix. Siguin aquests subjectes del coneixement els "membres d'una empresa" o els "participants d'un grup de reflexió sobre la seva pràctica professional", el cert és que en la mesura en que pensen en l'espai que els rodeja o que intenten establir processos de diàleg intersubjectiu en benefici de la institució, en ambdós casos: <<la tasca de

conèixer esdevé en construcció de la realitat que pretén transformar>>".

Ens aproximem així a un enfocament anomenat per l'anterior autor "sistema-observador", on l'important és tenir contextos o plataformes d'observació en les que a la vegada som observadors i observats. Es parla d' "ecologia de l'acció" en el sentit de que la informació que proporciona el sistema ens permet qüestionar, alterar, modificar o reconstruir el que es realitza. És una reflexió sobre l'acció o, dit d'una altra manera, el pensar en professionals com a pràctics reflexius que comparteixen els seus problemes de la pràctica diària i cerquen conjuntament les alternatives, enllaçant així el desenvolupament professional amb el desenvolupament organitzacional.

Els nous episodis de producció i gestió del coneixement professional a partir de la reflexió sobre la pràctica relacionen la professionalitat i la tecnologia amb els processos d'aprenentatge organitzacional, al considerar que tota acció es realitza en un context determinat. És en els contextos on es fan específics els coneixements i on es validen determinats plantejaments teòrics; també, són l'espai adequat per a promoure i impulsar la innovació i el canvi en la formació.

Tot i així, no totes les maneres de reflexió col·lectiva i contextualitzada són pertinents en relació a les necessitats de les organitzacions i eficients en els seus processos i resultats. Al respecte, adquireixen particular importància les propostes que combinen el treball col·laboratiu amb els processos de creació i gestió del coneixement col·lectiu, pel que poden aportar tant

al desenvolupament de les persones com al de les organitzacions. Combinar ambdues finalitats no és senzill i quedar-se amb la primera d'elles obvia el sentit instrumental de les organitzacions com a realitats socials i el compromís de les persones amb la realitat que les envolta.

LES COMUNITATS DE PRÀCTICA PROFESSIONAL

L'aportació al Congrés EDO (Gairín, 2012: 121-125) analitza les diferents possibilitats d'organitzar i desenvolupar processos de formació, tenint en compte els graus de formalització del procés, els moments, la modalitat (presencial, semipresencial i virtual), els implicats, la tipologia de continguts o les estratègies metodològiques. També evidencia les noves perspectives de la formació, les exigències per als implicats i les noves eines.

Parlem de comunitats formatives, d'aprenentatge o sota altres denominacions (sense entrar en detalls) en referència a agrupacions de persones que s'organitzen per a construir i involucrar-se en un projecte organitzatiu i professional propi, que aprenen a través del treball cooperatiu i solidari; és a dir, a través d'un model de formació més obert, participatiu i flexible que altres models més tradicionals. O dit d'una manera més senzilla, és aquell grup de persones que aprenen en comú, utilitzant eines comunes en un mateix entorn.

El desenvolupament de les comunitats formatives d'aprenentatge s'afavorirà en la mesura en la que s'insereixin en estructures organitzatives adequades (els departaments/seminaris, altres modalitats d'equips de professors o la implicació en xar-

xes, són propostes que es mostren vàlides), es focalitzen en problemes de la pràctica professional, analitzen les opcions internes i externes existents (formació existent o necessària) i incorporen i revisen les seves decisions (investigació operativa) d'acord al programa d'actuació establert.

Parlem, en tot cas, de treball col·laboratiu, cultura compartida, compromís amb la institució, etc. on el protagonisme és del professional. Constitueix aquesta la base sobre la qual es fonamenta una nova filosofia, sempre i quan comptem amb un professional capaç de treballar en equip i que assumeix l'acció col·lectiva com una condició lligada a la qualitat del servei públic a atendre.

La posada en funcionament de comunitats de pràctica professional i la gestió del coneixement col·lectiu s'identifiquen, en aquest context, amb alternatives, més que viables, a les tradicionals trobades formatives massives (tallers, cursos presencials i a distància), que més que respondre a les necessitats dels professionals responen a interessos informatius/formatius de la pròpia Administració pública. Parlem de propostes formatives molt més vinculades al projecte institucional i als processos de revisió i millora permanent dels centres educatius, que es poden donar tant dins com fora de les institucions. Parlem, també i en aquests casos, d'un aprenentatge indirecte que vincula el desenvolupament professional, el desenvolupament personal i el desenvolupament de les organitzacions (Quadre 2).

	Dins de l'organització	Fora de l'organització
Aprenentatge directe	Consultories, mentoria	Conferències, tallers, seminaris, cursos
Aprenentatge indirecte	Mentoria, coaching, investigació-acció, equips de treball	Investigació, xarxes, col·laboració escola-universitat, etc.
	Comunitat de pràctica professional	

(Quadre 2. Modalitats de desenvolupament professional a les organitzacions (a partir de Gairín i Rodríguez-Gómez, 2010).)

Les Comunitats de Pràctica (CoP, d'ara endavant) són, al respecte, una modalitat de treball interessant per als psicopedagogs i altres professionals, en la mesura que permeten superar l'aïllament professional amb el que conviuen habitualment i faciliten la Creació i Gestió del Coneixement (CGC, d'ara en endavant).

La CGC constitueix, per tant, una estratègia fonamental per a promoure la revisió i millora permanent dels centres educatius, al combinar el desenvolupament personal/professional i el desenvolupament organitzacional, a més de fer-ho respectant les condicions de contextualització i reforçant el treball col·laboratiu i la reflexió sobre els problemes i reptes que plan-

teja la pràctica professional (Gairín i Rodríguez-Gómez, 2010).

Per a Wenger (2007), algunes de les característiques que expliquen el interès de les organitzacions en les CoP, com a mitjà per al desenvolupament de capacitats estratègiques són:

- Permeten que els practicants assumeixin una responsabilitat col·lectiva en la gestió del coneixement que necessiten, reconeixent així que, si disposen de l'estructura adequada, es troben en la millor situació per a fer-ho.
- Creen un enllaç permanent entre aprenentatge i ren-

diment, ja que les persones que formen part de les mateixes també són membres d'altres unitats organitzatives.

- Els participants poden abordar tant els aspectes dinàmics i tàctics de compartir i crear com els aspectes més explícits.
- No estan limitades per estructures formals. Les connexions entre els seus membres estan per sobre dels límits geogràfics i organitzatius.

La integració de les CoP en les organitzacions implica la consideració dels quatre desafiaments proposats per McDermitt i O'Dell (2001):

- Gestió: s'ha de centrar en aspectes importants per a l'organització i els seus membres, trobar un membre respectat de l'organització per a coordinar la comunitat, assegurar-se que les persones disposen de temps i estan predisposades a participar i basar la comunitat en els valors centrals de l'organització.
- Comunitat, que suposa: implicar els líders clau; desenvolupar relacions personals entre els membres i desenvolupar un grup nuclear apassionat/altament implicat; crear fòrums per a pensar junts i sistemes per a compartir informació.
- Tecnologia, amb el que implica de facilitar l'accés i les contribucions a la comunitat.
- Personal, relacionat amb la generació d'un diàleg real sobre temàtiques importants i actuals.

La importància de les CoP per als processos de CGC en el marc de les organitzacions radica en la seva capacitat per a integrar totalment els coneixements i els aprenentatges dels professionals en les seves pràctiques socials, sense tractar-los com a processos aïllats i aliens a la quotidianitat. La seva utilitat

depèn, així mateix, no només del coneixement que puguin compartir, sinó d'altres elements bàsics com són una identitat i valors compartits. Si aquests elements estan presents, els processos de coneixement es faciliten i la comunicació del coneixement tàcit es simplifica, ja que la seva existència genera les condicions socials i de confiança necessàries per a la CGC (Hislop, 2005).

De totes maneres, el desenvolupament efectiu d'una CoP implica el domini teòric i pràctic de processos per a la mesura, creació i difusió del coneixement individual i col·lectiu i la participació de diversos agents amb una clara delimitació i, per tant, l'èxit de l'estratègia de la CoP i de l'estratègia de CGC (veure Gairín, Rodríguez-Gómez i Armengol, 2012).

Una metodologia de treball contrastada per a professionals de l'educació és la proporcionada pel projecte ACCELERA (veure <http://accelera.uab.cat/>; Gairín i Rodríguez-Gómez, 2012). El quadre 3 esquematitza el que és un cicle de CGC col·lectiu utilitzant la Xarxa com a suport.

El procés de treball s'inicia convidant a persones vinculades a un àmbit professional determinat (psicopedagogs, per exemple) a participar voluntàriament d'una comunitat en la que es debaten i analitzen temes del seu interès. Seleccionada una problemàtica d'interès comú i vinculada a l'activitat professional, s'organitza el procés de reflexió i debat a partir de preguntes que successivament permeten delimitar un concepte, caracteritzar-lo, exemplificar-lo (per augmentar la seva univocitat), diagnosticar una realitat, identificar expressions que adopten en la realitat professional i debatre sobre alternatives d'intervenció. El procés també permet que els participants realitzin avaluacions d'impacte, acumulin noves formes d'intervenció o delimitin nous problemes, si desitgen continuar treballant la temàtica.

PREGUNTES DE REFERÈNCIA	OBJECTE D'ANÀLISIS	EINES	TEMPORITZACIÓ
Què entenem per motivació del professorat?	Concepte i característiques	FÒRUM	Presa de contacte Del 24 d'octubre al 7 de novembre
Com podem identificar a un professorat motivat o desmotivat?	Exemples	FÒRUM/XAT	Del 8 al 22 de novembre
Com podem diagnosticar el grau de motivació del professorat?	Els instruments de diagnòstic	WIKI/FÒRUM	Del 23 de novembre al 20 de desembre
Com podem incidir sobre la motivació?	Les pautes d'intervenció	WIKI/XAT	Del 10 de gener al 24 de gener
Com podem verificar l'efectivitat de les intervencions?	L'anàlisi de l'impacte	WIKI/FÒRUM/XAT	Del 25 de gener al 28 de febrer

(Quadre 3. La seqüència d'activitats en relació al tema de la motivació del professorat.)

El resultat és que professionals reunits presencialment o virtualment són capaços en un temps limitat de generar un producte complet sobre com conèixer, diagnosticar i actuar respecte a temes diversos (l'assetjament escolar, la motivació del professorat, la motivació de l'alumnat, la disciplina, la imatge de l'escola, la satisfacció de les famílies, etc.) que els són problemàtics. El coneixement generat i difós pot servir tant a la seva activitats professional com a la d'altres professionals. D'aquesta manera, el coneixement implícit i personal es fa explícit i compartit per a convertir-se en un coneixement social que enriqueix i millora l'existent.

Tan fonamental com la qualitat de l'eina tècnica és l'existència d'una persona que, a més de coordinar el intercanvi del grup virtual, promogui la creació de coneixement. El rol d'aquest gestor del coneixement es centra, fonamentalment, en (Armengol i Rodríguez-Gómez, 2006): motivar i crear un clima agradable facilitador de la construcció del coneixement, estructurar i proposar el treball, oferir "feed-back", establir els criteris de moderació i assegurar que es compleixin, aprovar els missatges segons els criteris establerts, conduir i reforçar les relacions entre les persones i proposar conclusions. Són activitats de tipus organitzatiu, social i intel·lectual que tenen a veure amb els moments d'actuació.

Els grups de CGC col·lectiu es consideren com a comunitats transformadores en la mesura en la que transcendeixen el coneixement de la realitat i tracten d'intervenir sobre la mateixa. Assumeixen, així mateix, la necessitat de reflexionar sobre la pràctica però es tracta, a més, que el resultat d'aquesta reflexió es registri per a que puguin servir a d'altres professionals i ajudi a conformar organitzacions que avancin mitjançant una adequada gestió del coneixement col·lectiu.

La promoció de grups de CGC col·lectiu pot beneficiar-se, so-

bretot quan parlem de professionals que treballen en organitzacions diferents, de les possibilitats que aporten les tecnologies de la informació i la comunicació. Les noves eines (sobretot, l'arribada de la web 2.0 i de la web social) afavoreixen la CGC col·lectiu, la resolució de problemes de forma més àgil (coneixement organitzatiu) i, en general, la generació i difusió de bones pràctiques (coneixement social). Les persones que comparteixen el treball col·lectiu obtenen així reconeixement social i veuen reforçada la seva identitat professional, pel reforç motivacional que suposa descobrir les pròpies habilitats per a compartir coneixement i pel que implica d'ampliar el seu camp de coneixement i contribuir amb la seva experiència a ampliar el de la comunitat.

Darrera d'una gestió adequada del coneixement conflueixen propostes com la desenvolupada pels grups de CGC col·lectiu, però també altres com les de crear i utilitzar un banc d'experiències, difondre i debatre projectes, promoure intercanvis amb d'altres institucions, crear xarxes per al desenvolupament d'idees o donar sentit al compromís amb la millora de l'organització i entorn, entre d'altres que no podem oblidar.

En definitiva, la manera com s'identifica, crea i gestiona el coneixement de les organitzacions és clau per al seu desenvolupament. Unes adequades estratègies i procediments permeten incorporar la iniciativa i la creativitat de les persones al quefer col·lectiu, potenciant la capacitat innovadora de l'organització i enfortint el sentiment de pertinença dels seus membres que es senten identificats amb formes de funcionar que assumeixen i utilitzen els seus plantejaments.

A MODE DE CONCLUSIÓ

La multiplicitat i diversitat dels coneixements actuals sobre qualsevol aspecte de la realitat i la varietat d'eines formatives

existents fan cada vegada més possible i necessari els models d'aprenentatge experiencial i situat i menys útils els formats de transmissió mecànica del coneixement abstracte.

Les evidències s'acumulen en dos qüestions: (a) la tecnologia ha de permetre que s'aprenui més, millor i diferent; i (b) ensenyant s'aprèn i aprenent s'ensenya, fent realitat la idea d'aprendre junts.

Comprendre les organitzacions com comunitats professionals on es realitza el treball col·laboratiu o com a estructures formals en les que es realitza una tasca prefixada té àmplies connotacions en les maneres d'actuar i d'entendre els processos de millora. Evitar l'aïllament al que han portat determinades pràctiques tan sols pot ser superat potenciant els processos col·laboratius, que, a més de servir de marc per a un potent intercanvi professional poden proporcionar suport mutu en els moments en els que es generen dificultats dins de l'organització.

La formació col·laborativa que es pretén ha de tenir com a horitzó final la comprensió de la realitat de l'organització i de les seves funcions i el descobriment de les estratègies que millor permetin respondre a les necessitats dels usuaris i a les exigències que, al respecte, realitza el sistema administratiu i l'entorn. Podem dir que el treball col·laboratiu no és important "per se", sinó en la mesura en que permeti complir els objectius de la institució, que s'adaptin contínuament a les canviants necessitats de l'entorn.

Els processos de treball col·laboratiu presencials o en xarxa iniciats han d'evolucionar a aprofundir des de l'intercanvi d'informació a processos de CGC col·lectiu (assolint el creixement personal i el de la xarxa); des d'entorns restringits a entorns oberts a d'altres professionals i referents externs (per evitar l'endogàmia); des de plantejament centrats en la pràctica a enfocaments que també incloguin la teoria (evitant la rutinització i només tecnificació); dels plantejaments conservadors als progressistes (incloent la crítica i la reivindicació com a estratègies per al canvi); i de l'espontani a l'estructurat encara que flexible (que faci possible sedimentar les millores, etc.) (Gairín i Rodríguez-Gómez, 2013).

Paral·lelament, hi ha alguns perills a defugir i, entre aquests, entendre que una conceptualització comunitària de les organitzacions no pot obviar el coneixement d'altres formes més liberals d'intervenció que conjuguen de manera rellevant la professionalitat i el treball conjunt. També, el fet que l'ús del terme de comunitats no sempre sigui el més adient quan s'aplica a organitzacions públiques, si considerem que les seves possibilitats d'elecció poden quedar condicionades pel servei públic que han de realitzar.

Tot i l'anterior, les xarxes d'intercanvi de coneixement poden ser eines de present i futur que facin front a les tendències globalitzadores i uniformadores que els sectors conservadors sempre volen imposar. A través d'elles tenim l'oportunitat de construir pràctiques alternatives a la situació actual, constituint de fet un repte tant per als sistemes com per als centres

educatius i als professionals que actuen en elles.

Referències bibliogràfiques

- Armengol, C. i Gairín, J. (2003) (Ed.). Estrategias de formación para el cambio organizacional. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Armengol, C. i Rodríguez-Gómez, D. (2006). La moderación de redes, algunos aspectos a considerar. En *Educación* 37, págs 85-100.
- Fernández Rodríguez, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *REIFOP*, 12 (3), 39-57.
- Gairín, J. (2008). Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional. En varios. *Las comunidades formativas de aprendizaje: Una experiencia en los institutos normales superiores de Bolivia*. La Paz: AECID - Ministerio de Educación de Bolivia.
- Gairín, J. (2010) (Ed.). *Nuevas Estrategias Formativas para las Organizaciones*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2011) (Coord.) (Ed.). *El trabajo colaborativo en red. Actores y procesos en la creación y gestión del conocimiento colectivo*. La Coruña: DaVinci.
- Gairín, J. (2012) (Ed.). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. i Rodríguez-Gómez, D. (2010). Fomento del desarrollo profesional mediante redes de creación y gestión del conocimiento: El caso de la facultad de educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: FODIP, *II Seminario Internacional RELFIDO*, 1, 59 - 68.
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. (2012). El Modelo Accelera de creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 357.
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. i Armengol, C. (2012). Agents and Processes in Knowledge Creation and Management in Educational Organisations. En Hou, H.T. (Ed.). *New Research on Knowledge Management Models and Methods*. Rijeka: Intech, 333- 354.
- Gairín, J. i Rodríguez-Gómez, D. (2013). *Escuelas nodo, aprendizaje distribuido y trabajo colaborativo del profesorado*. Montevideo: CEIBAL.
- Hislop, D. (2005). *Knowledge Management in Organizations. A critical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- McDermott, R. i O'Dell, C. (2001). Overcoming Cultural Barriers to Knowledge Sharing. *Journal of Knowledge Management*, 5 (1), 6-85.
- Pont, E. (1997). La formación de los recursos humanos en las organizaciones. En Gairín, J. i Ferrández, A. (coord.). *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis, 317-341.
- Wenger, E. (2007). *Communities of Practice. A brief Introduction*. En http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro_WRD.doc (consulta 25/09/2013).

Correspondència amb l'autor: Joaquín Gairín Sallán. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Edifici G-6, 247. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). E-mail: joaquin.gairin@uab.es

ÀMBITS

en format digital, gratuïta i trilingüe (català, castellà i anglès) a partir del 2014



Sol·licita el número zero i registrat: a partir del febrer del 2014 - nº 40 segona època - rebràs gratuïtament a la teva bústia de correus un exemplar de la revista

[adreça per a sol·licitar el número zero: "ambitsambitosfields@ambitsdepsicopedagogiaorientacio.cat"

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA I ORIENTACIÓ **ÁMBITOS DE PSICOPEDAGOGÍA Y ORIENTACIÓN** **FIELDS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND COUNSELLING**

CRÈDITS / CRÉDITOS / CREDITS

Director / Director / Director:
Joan Serra Capallera

Secretari Redacció / Secretario Redacción / Secretary:
Jaume Forn Rambla

Consell de redacció / Consejo de redacción / Editorial Board:

Joan Agelet Profitós
Ramon Almirall Ferran
Eulàlia Bassedas Ballús
Maria Reyes Carretero Torres
Ramon Coma
Anna Farré Riba
Carme Gisbert Otxoa
Teresa Huguet Comelles
Ferran Sentis Vayreda
Cesc Notó Brullas
Cristina Vall Sánchez

Col·laboradors territorials / Colaboradores territoriales / Local contributors

Vicenç Arnaiz (Balears)
Paco Buigues (Alicante)
Maria Teresa Castilla Mesa (Madrid)
Ana Cobos (Andalucía)
Manuel López Sánchez (Granada)
Asunción Manzanares (Castilla La Mancha)
Juan Vaello Ors (Valencia)
Consuelo Velaz del Medrano (Madrid)

Consell editorial / Consejo editorial / Editorial Advisory Board:

Pilar Arnaiz (Universidad de Murcia)
César Coll (Universitat de Barcelona)
Gerardo Echeita (Universidad Autónoma de Madrid)
Climent Giné (Universitat Ramon LLull)
José Ramon Lago (Universitat de Vic)
Josep Maria Mominó (Universitat Oberta de Catalunya)
Elena Martín (Universitat Autònoma de Madrid)
Àngel Mestres (Trànsit)
Pere Pujolàs (Universitat de Vic)
Emilio Sánchez (Universidad de Salamanca)
Isabel Solé (Universitat de Barcelona)
Joan Subirats (Universitat Autònoma de Barcelona)
Ignasi Vila (Universitat de Girona)

Direcció d'art i maquetació / Dirección de arte y maquetación / Head of artwork and page layout:
Sole Garzón

Disseny de portada / Diseño de cubierta / Cover Design:
Anna Rodríguez -la fàbrica espai creatiu-

Internet i xarxes socials / Internet y redes sociales / Internet and social networking:
Mario Hinojos



práctica

psicoeducativa

Carme Villén Pérez
Ferran Sentís Vayreda

LA XARXA D'ORIENTACIÓ DEL PRAT: una espai estructurat de treball col·laboratiu de ciutat per a la transició escola-treball

Carme Villén Pérez

Tècnica d'Educació de l'Ajuntament del Prat de Llobregat. Coordinadora de la Xarxa d'Orientació

Ferran Sentís Vayreda

Assessor psicopedagògic i director de l'EAP del Prat de Llobregat. Coordinador de la Xarxa d'Orientació

RESUMEN

La Red de Orientación del Prat es una experiencia de trabajo colaborativo, en red entre las dos administraciones –el Departamento de Educación de la Generalidad de Catalunya y la Concejalía de Educación del Ayuntamiento–, los centros educativos, entidades y servicios de la ciudad. Éstos trabajan conjuntamente para la mejora de la orientación académica y profesional y la transición de los jóvenes hacia procesos formativos profesionalizadores y el mundo del trabajo.

En este artículo se describe el proceso que se ha seguido en esta experiencia, cómo se articula el trabajo en red y también algunas consideraciones para su desarrollo.

ABSTRACT

The orientation network in the city of El Prat de Llobregat is a collaborative work experience associated with the two administration authorities – the Generalitat de Catalunya's Education Department and the Local Government's Education Council –, schools, entities and city services. All of them work together to improve the academic and professional orientation and the transition of young people to professionalizing educational processes and the working world.

This article describes the process that has been followed in this collaborative work experience, how is network working organized and it also includes some considerations for its development.

INTRODUCCIÓ

L'orientació acadèmica i professional dels alumnes és una de les tasques clau del nostre sistema educatiu. Té com a finalitat última aconseguir que tots els joves que segueixen estudis secundaris obligatoris continuïn els seus estudis i la seva formació, un cop finalitzats aquests, en base a un projecte personal i professional de futur, meditat, conscient i realista. També és un repte del sistema educatiu i un indicador europeu de qualitat del sistema (2010), que tots els joves segueixin estudis postobligatoris per obtenir una segona titulació abans dels 24 anys.

Aconseguir aquest objectiu no és fàcil, doncs es posen en joc molts factors de tipus educatiu, social, familiar, econòmic i personal, i requereix importants esforços que clarament sobrepassen a la capacitat d'acció dels propis centres educatius. En aquest sentit són necessàries complicitats i actuacions conjuntes de col·laboració entre les administracions –Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i Ajuntament–, centres educatius de secundària i entitats locals que ofereixen serveis als joves, creant una xarxa de treball i de recursos flexible i àmplia, capaç d'impulsar i concretar accions orientades a l'assoliment d'aquest objectiu.

En aquest article volem descriure la nostra experiència i a la vegada compartir algunes reflexions entorn a la pràctica i els resultats que hem obtingut, i el reptes que queden oberts en relació a l'orientació professional i la transició al món el treball dels joves.

ANTECEDENTS

En l'any 2007, l'Ajuntament del Prat de Llobregat [Departament d'Educació] amb la col·laboració del Servei Educatiu i

la Inspecció d'Educació es crea el Projecte **Punt 16**. Aquest projecte es vincula a la Xarxa TET del Baix Llobregat el qual agrupa a la majoria dels municipis de la comarca.

Amb aquest projecte local s'inicia el procés de col·laboració i coordinació entre les administracions educatives i altres serveis i entitats locals, amb l'objectiu d'orientar i acompanyar als joves que abandonen l'ESO sense finalitzar-la, i també als joves que acaben l'ESO sense acreditar i que no es vinculen, des de l'orientació que es fa en els centres educatius de secundària, a cap procés formatiu postobligatori reglat o ocupacional. Es tracta, doncs, de reorientar i inserir de nou a processos formatius, a aquells joves que, per diferents motius, no han pogut construir-se un projecte personal i professional de futur i que poden quedar al marge de les oportunitats socials, laborals i educatives-formatives que ofereixen els serveis públics i privats de la ciutat.

Hem observat que, generalment, aquesta població de joves respon a un perfil de "fragilitat" o de "risc d'exclusió social" per l'entorn social, cultural i familiar en què es troben. Per aquest motiu, el projecte es proposa, no sols l'orientació sinó també l'acompanyament d'aquests joves en tot el procés. Aquest acompanyament implica, per part dels agents que intervenen, una atenció personalitzada i continuada que faciliti una relació de confiança per poder reconstruir amb el jove noves expectatives i recursos personals per seguir el procés amb la suficient seguretat i autonomia.

El **projecte Punt 16** impulsa i crea:

- Una xarxa de professionals i agents que promou la

pràctica psicoeducativa

coordinació i la col·laboració entre ells:

- o Tècnica d'educació de l'Ajuntament, que gestiona i coordina el projecte
 - o Centre de Promoció Econòmica de l'Ajuntament (orientació, formació i inserció laboral)
 - o Orientadors/es educatius dels Instituts i centres de secundària concertats
 - o Psicopedagogs de l'EAP referents dels centres
 - o Entitat SAÓ, en conveni de col·laboració amb l'Ajuntament (orientació, acompanyament i oferta formativa)
- Un circuit de derivació, acompanyament i seguiment per a la detecció i orientació d'aquests joves a processos formatius per a la continuació d'estudis i/o a la inserció laboral que segueix el següent procés:
 - o S'elabora una fitxa de derivació dels joves des dels centres educatius a la xarxa TET i una altra per derivacions per part dels tècnics/es municipals i/o altres serveis. Amb posterioritat, s'implementa un aplicatiu informàtic on es recullen les dades dels joves que es deriven i el seguiment en els diferents serveis.
 - o Comissions TET amb els orientadors/es educatius dels centres on es traspassen i es valoren les necessitats de cada jove.
 - o En el cas que l'alumne/a necessiti d'un seguiment i acompanyament acurat i personalitzat per presentar manca de motivació, desorientació, dificultats d'aprenentatge, dificultats socials, risc d'exclusió social..., es deriva al projecte TET de l'Associació SAÓ-Prat amb qui l'Ajuntament del Prat té conveni de col·laboració.
 - o En el cas de l'alumnat (major de 15 anys) que presenti absentisme crònic i/o que abandona l'escolarització en qualsevol moment del curs escolar, el referent del centre educatiu contacta amb la tècnica del projecte PUNT 16 per tractar el cas. Es convoca la comissió -transició escola-treball- on s'analitza el cas concret i es procedeix com en la situació descrita anteriorment. En aquest cas es tindrà present també la coordinació i el treball conjunt amb la comissió d'absentisme del centre i el Pla local per a la prevenció de l'absentisme escolar.

Al llarg de tres cursos es treballa amb aquesta xarxa de coordinació i orientació dels joves que resten fora dels circuits formatius. Un nombre important de joves són incorporats de nou a diferents recursos formatius o d'inserció laboral, com ara: PQPI, Centre de Formació d'Adults, formació ocupacional, serveis d'orientació i inserció laboral...

De l'avaluació i la reflexió feta amb aquest treball en xarxa

sorgeixen algunes qüestions que cal considerar i incorporar per poder anar avançant en el projecte.

Aquestes qüestions són:

- Consolidar la xarxa amb la participació i col·laboració d'altres agents i serveis de la ciutat ampliant així l'entramat de suport i de coresponsabilitat cap els mateixos objectius.
- Necessitat de millorar els processos de tutoria i d'orientació personal, escolar, acadèmica i professional que es desenvolupen en els centres educatius per tal de promoure el màxim possible la continuació dels estudis de tots els joves que acaben l'ESO.

En el curs 2010-11 i en el marc del projecte de la Zona Educativa del Prat[1] es constitueix la Xarxa d'Orientació del Prat, en la qual s'incorpora, entre altres projectes, el projecte Punt 16-Xarxa TET.

XARXA D'ORIENTACIÓ DEL PRAT

La Xarxa d'Orientació del Prat es constitueix com a xarxa de suport als centres educatius de secundària de la ciutat en el desenvolupament de l'orientació acadèmica i professional i l'impuls d'activitats que promoguin la informació i el coneixement per part de l'alumnat i les famílies dels estudis postobligatoris i l'oferta formativa i professional.

La Xarxa s'inicia amb la **intenció** de:

- potenciar el treball conjunt i coordinat entre els centres educatius, serveis públics i entitats vinculats als joves i a la formació;
- promoure les interrelacions entre els centres i els serveis de l'entorn per afavorir el trànsit i l'acompanyament dels joves, especialment dels joves en situació de risc social, a processos formatius i/o d'inserció social i laboral;
- donar suport i potenciar els processos d'orientació dins i fora dels centres educatius, per part dels diferents serveis d'atenció als joves, per tal de construir de manera conjunta una proposta d'orientació i d'assessorament flexible, complementària i oberta a la ciutat.

La **composició** de la xarxa és àmplia i representativa dels diferents serveis:

- Orientadors/es dels centres educatius
- Coordinadors/es de FP
- Referents dels PQPI
- Director del Centre de Formació d'Adults (CFA)
- Referent de la UEC
- Inspecció d'Educació
- Cap d'Educació de l'Ajuntament i tècnica d'Educació
- Servei Educatiu, director de l'EAP i psicopedagogs/gues referents dels centres
- Servei de Joves de l'Ajuntament
- Promoció Econòmica de l'Ajuntament
- SAÓ. (Servei d'Assessorament i Orientació) Entitat privada de serveis col·laboradora de l'Ajuntament
- Orientadora Professional Formativa del SE (Pla educatiu d'Entorn de Sant Cosme -PEESC-)

També es consolida una estructura participativa i de coordinació dels diferents serveis i agents que el componen, en la qual es posa a debat diferents temes i propostes relacionats amb l'orientació i els objectius de la xarxa i s'acorden criteris i actuacions a dur a terme durant el curs escolar. Es realitzen 4 o 5 reunions al llarg del curs convocades pel Departament d'educació de l'Ajuntament i la Inspecció d'Educació.

Els **objectius prioritaris** que es proposa i orienta el treball d'aquesta xarxa són:

- Potenciar l'orientació i l'acompanyament de l'alumnat de 4t d'ESO per assegurar la continuïtat dels processos formatius de tot l'alumnat que no es gradua[2].
- Difondre l'oferta dels estudis postobligatoris i superiors entre el conjunt de serveis, centres, famílies i alumnes.
- Elaborar recursos i promoure activitats per a l'orientació adreçats als professionals i a l'alumnat.
- Potenciar l'orientació i l'acompanyament de l'alumnat per afavorir la continuïtat dels estudis i la reducció de l'abandonament prematur dels estudis postobligatoris.
- Coordinar les activitats generals de tutoria, orientació i acompanyament entre els centres i els serveis de la ciutat per tal d'evitar l'absentisme i l'abandonament i afavorir l'èxit escolar i la continuïtat formativa.

Quines actuacions es duen a terme i com es concreta el treball en xarxa al voltant d'aquestes prioritats?

La nostra Xarxa pretén compartir objectius, recursos, activitats i "bones pràctiques" dels centres educatius amb la finalitat de sumar esforços intentant que l'orientació sigui el més efectiva possible entre tots els agents i serveis que estan implicats en aquest procés de construcció de possibles itineraris

formatius i d'inserció laboral dels joves.

Destaca l'elaboració de la *Guia d'Orientació* i la posada en marxa del bloc <http://orientaprat.blogspot.com/>. Pretén ser un espai per compartir la coordinació, el treball i les orientacions que es van construint entre tots els professionals i agents educatius i socials de la ciutat que formen part de la xarxa.

En relació a les activitats que s'organitzen podríem destacar la ja consolidada **JOAP** (Jornada d'orientació acadèmica i professional). Fa 15 anys que es celebra, està adreçada bàsicament a l'alumnat de 2n de batxillerat i organitzada per les regidories d'Educació i Joventut.

En una jornada de tot un matí l'alumnat assisteix a diversos espais del municipi (equipaments cívics i instituts) on es presenten els graus universitaris o cicles formatius de grau superior que han tingut més demanda entre els i les joves. L'elecció dels estudis a presentar es fa gràcies al buidat d'enquestes dels interessos de l'alumnat realitzades a través dels tutors i tutores. Fa dos cursos es va incorporar una xerrada per a tot l'alumnat que obre la jornada que porta per títol "I després del batxillerat, què?" a càrrec d'Educaweb[3].

Amb l'objectiu de fer difusió específica de l'oferta formativa de cicles de grau mitjà entre l'alumnat de 4rt d'ESO de tots els centres del municipi, la Regidoria d'Educació i els centres que imparteixen la FP al Prat organitzen, ara fa cinc anys, la Jornada d'orientació de cicles formatius. En dos dies i franges horàries consecutives l'alumnat visita els instituts, espais i tallers i assisteix a sessions informatives conduïdes pel professorat amb el suport de joves que estan acabant o bé ja han acabat el cicle formatiu.

Gràcies a les sinèrgies generades des de l'inici d'aquest espai de treball comú, l'Escola per a persones adultes CFA Terra Baixa, va fer demanda a la regidoria d'Educació d'accions de suport a l'orientació i acollida per al nou alumnat que fan des del centre. Donat que el centre matricula anualment prop de 800 persones i suposa un espai clau per promoure el retorn de joves i adults al sistema educatiu, des de l'any 2010 s'han organitzat un promig de dues sessions informatives anuals amb el suport d'Educaweb i els centres d'FP del municipi[4].

Per tal d'abordar temes molt específics que han anat sorgint en les reunions de la Xarxa d'Orientació del Prat, s'han anat programant altres reunions complementàries. Les trobades de coordinació pels mòduls C entre tutors de PQPI i del CFA Terra Baixa, les reunions entre tutors de programes organitzats per l'Àrea de Promoció Econòmica (SUMA'T i Joves per l'ocupació) i l'equip directiu del CFA Terra Baixa i les trobades entre els orientadors dels instituts i tutors del PQPI-PTT són un bon exemple.

Es tracta, doncs, amb aquestes accions de coordinació entre els diferents serveis, depromoure i facilitar l'intercanvi d'informació i de coneixement concret del perfil i característiques dels joves per acompanyar millor el seu itinerari formatiu.

Tanmateix, esdevé un bon procediment per prevenir possibles abandonaments prematurs de la formació escollida.

Com a novetat, el curs passat es va presentar als centres una activitat innovadora i atractiva organitzada per la UPC: *Mart XXI, és possible una colònia humana?* L'activitat està adreçada a l'alumnat de 3r i 4rt d'ESO amb capacitats però amb el risc que la desmotivació o desinterès pugui fer perillar la seva continuïtat formativa.

Es consideren també integrades al treball en xarxa les experiències de diversificació curricular dels centres i, de forma recent, la posada en marxa de dos projectes d'Aprenentatge Servei a càrrec de la Fundació Catalana de l'Esplai que fan possible oferir altres entorns d'aprenentatge i noves experiències de participació a l'entorn que poden oferir elements nous d'autoconeixement personal pels joves.

Quina és la nova línia de treball per a la prevenció de l'abandonament prematur a la finalització de l'ESO?

Fruit del treball endegat en la Xarxa d'Orientació del Prat i de l'objectiu compartit amb el Pla Educatiu d'Entorn de Sant Cosme, fa un parell de cursos que s'exploren noves formes de donar suport als joves que tot i acreditant l'ESO, ho fan en unes condicions poc favorables per accedir a la formació professional o batxillerat (motivats per dificultats d'aprenentatge; manca d'hàbits i tècniques d'estudi; no comptar amb l'estímul o suport familiar adequat; dificultats de tipus socioeconòmic greu,...).

És en aquest context on s'inicien noves línies de treball al municipi:

- En el marc de les comissions TET de finals de curs, compartir les dificultats econòmiques d'algunes de les famílies (o de suport en el propi tràmit) que posi en risc la formalització de la matriculació als estudis postobligatoris. L'Ajuntament, prèvia valoració dels S. Socials, assumirà el cost dels alumnes que s'acordi que estan en situació d'aprofitament i assisteixin amb regularitat i puntualitat al curs. L'ajut serà als centres i en consonància amb el projecte de ciutat SORELL (Sostenibilitat i Reutilització de Llibres).
- Projecte d'acompanyament a joves d'ètnia gitana del municipi que accedeixen a la formació postobligatòria. Suport en la campanya de preinscripció i matrícula, seguiment de l'assistència i aprofitament en coordinació amb els tutors/es dels centres de referència. L'acompanyament i seguiment el realitza l'Orientadora Professional Formativa i el Promotor Escolar del Servei Educatiu en el marc dels objectius del Pla Educatiu d'Entorn de Sant Cosme.
- Es proposa als joves amb més dificultats un espai de relació, acompanyament i de suport a l'estudi a càrrec de l'entitat SAÓ-Prat en el projecte BASSA (Bas-

tida i Suport a l'Alumnat).

- Suport, per part de diferents serveis, a la tramitació d'ajuts i beques per a l'estudi.

Podem concloure que, per donar resposta de forma efectiva a l'alumnat amb més dificultats, es fa necessari el treball en xarxa que integri i coordini les accions que es poden fer per part dels diferents agents educatius, socials i entitats col·laboradores. Caldrà definir i assignar a tots els agents els rols i responsabilitats que els corresponen per tal de rendibilitzar les actuacions amb els joves.

ALGUNES CONSIDERACIONS ENTORN AL TREBALL DE LA XARXA I L'ORIENTACIÓ

- ✓ En l'actualitat, l'orientació professional, dins i fora del sistema educatiu, esdevé una tasca clarament necessària i compromesa socialment si la finalitat és promoure generacions de joves capaços i competents per participar plenament de la vida social i laboral. Aquesta fita ha de ser i és compartida per tots els agents educatius i socials que interactuen, d'una manera o altra i des dels respectius serveis, amb els joves.
El treball que es realitza des de la Xarxa d'Orientació intenta, des d'un compromís educatiu i social de ciutat, construir i facilitar els nòduls i les interaccions necessàries per potenciar, ampliar i coordinar les accions de l'orientació professional que es desenvolupen des dels diferents serveis i entitats. En aquest sentit, l'experiència del treball en Xarxa ha demostrat ser engrescador per a tothom i especialment potent.
- ✓ En l'educació obligatòria i postobligatòria s'inicia l'orientació professional però cal que aquesta estigui inserida en un Pla d'Acció Tutorial que contempli també l'orientació personal, escolar i acadèmica de l'alumne. L'orientació professional i la transició de l'escola al treball no és només informació de l'oferta formativa i d'ocupabilitat laboral, sinó que és necessari acompanyar i orientar als alumnes, des de la tutoria i des de tota acció docent, el seu procés d'aprenentatge escolar per assegurar el desenvolupament de les competències bàsiques i transversals vinculades als coneixements i al creixement i maduresa personal. Especialment, amb els joves amb més dificultats per les seves condicions personals o socials de l'entorn, aquest seguiment i acompanyament tutorial és fonamental juntament amb totes aquelles mesures de flexibilitat organitzatives i curriculars que el centre pugui implementar per tal d'assegurar el màxim possible l'assoliment de les competències bàsiques de l'etapa.
- ✓ La identificació de l'abandonament en l'educació obligatòria i l'abandonament prematur en l'educació postobligatòria és un element fonamental de treball des de la xarxa. El coneixement d'aquesta realitat ens ha de permetre analitzar les causes i endegar accions educatives preventives més enllà de les que permeten ubicar i orientar de nou als joves en processos formatius formals o laborals.

Notes:

[1] Les Zones Educatives es van crear l'any 2008 com a experiència pilot en alguns territoris per part del Departament d'Ensenyament com acords de corresponsabilitat entre aquest i els Ajuntaments. En l'actualitat les Zones educatives ja no existeixen.

[2] Al curs 2011-12 es va fer seguiment sobre un total de 70 joves que no van acreditar l'ESO.

[3] Educaweb és proveïdor de l'Ajuntament des de l'any 2010. Assumeix l'Assessoria d'Orientació Acadèmica i personal ubicada a El Lloro, l'equipament municipal de la Regidoria de Joventut. El servei és coordinat per la Regidoria d'Educació. Suposa un recurs obert a la ciutat que resol dubtes específics en relació a estudis, proves, convocatòries, tramitació de beques, estudis a l'estranger, etc.. Al llarg de l'any 2012 es van atendre 137 consultes, la franja d'edat més habitual va ser de 17 a 20 anys (36%). Les consultes més habituals són sobre estudis universitaris, cicles formatius i itineraris de batxillerat.

[4] El passat 2 de juliol 2013 es va impartir la ponència *Treball en xarxa al Prat de Llobregat pel suport a l'orientació i acollida a l'Educació d'Adults* en l'activitat formativa *L'orientació i acollida de l'alumnat a les escoles d'adults. Intercanvi d'ex-*

periències organitzada per la Coordinació territorial de l'Educació d'Adults amb la col·laboració de la Inspecció educativa.

Referències Bibliogràfiques

TERRICABRAS, J.M (1998): "*L'atenció a l'alumnat en situacions socials o culturals amb risc d'exclusió*". Consell Escolar de Catalunya, *La diversitat a l'escola* (pp. 73-84).Tortosa, Generalitat de Catalunya.

RODRIGUEZ MORENO, M.L. (2003): *Cómo orientar hacia la construcción del proyectoprofesional*. Bilbao.Desclée de Brouwer.

SUBIRATS,J. i ALBAIGÉS,B. (Coord.) (2006): *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona. Col. Finestra Oberta/48. Fundació Jaume Bofill.

GALLEGO,S. i RIART,J. (Coord.) (2006): *La tutoria i la orientación en el siglo XXI: nuevaspropuestas*. Barcelona. Octaedro

MARTINEZ, M. (2009): *L'Orientació a les xarxes locals de transició escola-treball*. Diputació de Barcelona. Document d'ús intern.

Institut de Govern i Polítiques Públiques i Grup de Recerca de Transició Escola – Treball (2009): *Anàlisi de pràctiques significatives a la província de Barcelona*. Diputació de Barcelona.





Què vol ser Barcelona Inclusiva 2014?

Un espai de trobada de professionals de l'orientació de Catalunya, Espanya, Europa i Amèrica Llatina, procedents d'experiències formatives i professionals diverses, des del món de l'educació fins al món de l'ocupació; des dels que treballen amb la petita infància fins aquells que ajuden a donar continuïtat a la promoció de les persones en les successives etapes evolutives.

La idea principal és la transversalitat: Escola, Treball i Entorn.

L'Orientació per a una Societat Inclusiva com a paradigma, tot visualitzant el cicle vital com l'espai temporal on la tasca orientadora és fonamental des de diferents plantejaments teòrics i metodològics, però amb una mirada global coincident, que recull les aportacions de la psicopedagogia, la psicologia social i la pedagogia. Convidem a una reflexió col·lectiva que generi propostes alternatives a la societat, per tal de construir models inclusius per a tots. Des d'aquells que treballen amb els invisibles fins aquells que es fan invisibles per treballar.

Per obrir l'esdeveniment a la ciutat que ens acull, se celebrarà un **pre-congrés que tindrà lloc el 28 i 29 de maig, de manera gratuïta, a l'espai Bonnemaison.**

Objectius

- Afavorir un marc interdisciplinari de reflexió i construcció de propostes per a una societat més inclusiva en totes les etapes del cicle vital de la persona.
- Oferir espais de debat i de formació per compartir metodologies de treball en xarxa.
- Facilitar als professionals de l'orientació una mirada diversa, global i transversal dels processos inclusius.
- Donar a conèixer les últimes novetats sobre bones pràctiques inclusives en els àmbits d'intervenció social, educatiu, laboral i professional.

Montserrat Núñez i Prat

Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional

Jaume Francesch i Subirana

Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació

PRE PROGRAMA

DIMECRES 28 DE MAIG

18.30 Presentació del Congrés
Sra. **Montserrat Núñez i Prat**, presidenta d' ACO
Sr. **Jaume Francesch i Subirana**, president d' ACPO
II. Iustríssim Sr. **Esteve Salvador i Figueres**, president de la Diputació de Barcelona

19.00 Conferència
Sr. **Miquel Angel Essomba Gelabert**, Professor de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona i ex-director del centre UNESCO de Catalunya

20.00 Taula rodona: **Infància, Família i Societat**
CIIMU Institut Infància i Món Urbà, Sra. **Carme López Granell**
CSMIJ Centre Salut Mental Infantojuvenil
ACAP, Associació catalana d'atenció precoç
DGICASS de Benestar i Família,

DIJOUS 29 DE MAIG

18.30 Taula rodona: **Experiències inclusives en el món del treball**
Inserció, Ocupació i Lleure
SARAU, Oci integrador i inclusiu, Sr. **Edgar Vinyal**
LA FAGEDA, Cooperativa agrària, Sr. **Albert Riera Sanz**
CUINA JUSTA, Fundació Cassià Just, Sr. **Eugeni Díaz**
SURT, Fundació de dones per a la inserció laboral, Sra. **Sira Vilardell**

19.30 Taula rodona: **Compartint la inclusió**

DIVENDRES 30 DE MAIG

15.00 Acol·lida i recollida de documentació

15.30 Inauguració del Congrés
Sra. **Montserrat Núñez i Prat**, presidenta d' ACO
Sr. **Jaume Francesch i Subirana**, president d' ACPO
Sr. **Juan Planas Domingo**, president de COPOE
Excel·lentíssim Sr. **Xavier Trias i Vidal de Llobatera**, alcalde de Barcelona
Sra. **Irene Rigau i Oliver**, consellera del Dpt d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
Sra. **Neus Munté i Fernández**, consellera del Dpt de Benestar i Família de la Generalitat de Cat
Sr. **Felip Puig i Godes**, conseller del Dpt d'Empresa i Ocupació de la Generalitat de Catalunya

16.30 Conferència: **Ètica en la inclusió**
Sr. **Federico Mayor Zaragoza**, Catedràtic de Bioquímica per la Universitat de Granada, ex-president de la UNESCO i actual president de la Fundació per a una Cultura de Pau

17.30 Pausa

18.00 Taula rodona: **Continuïtat i discontinuïtat entre pràctiques inclusives a l'escola**
Sr. **Ignasi Vila Mendiburu**, Catedràtic de Psicologia Evolutiva i de l'Educació a la Universitat de Girona i 2 experiències sobre escola i entorn; Escola La Farga de Salt (Girona) i Escola Carrilet de Palafrugell (Girona)

19.00 Conferència: **Un model econòmic inclusiu i sostenible**
Sr. **Joan Majó Cruzate**, Doctor en Enginyeria Industrial per la Universitat Politècnica de Barcelona, exministre d'Indústria

DISSABTE 31 DE MAIG -matí-

09.00 Debat: **Inclusió i Justícia social**
Sra. **Gabriela Frigerio** doctora en pedagogia a la Universitat de la Sorbonne de París
Sr. **Jan Masschelein**, professor de Psicologia de la Universitat de Leuven, Bèlgica

10.00 Taula rodona d'experiències:
Sala planta baixa: **Experiències d'Inclusió laboral-social**
Sr. **Ramon Sanahuja**; Sr. **Ricard Fernández- SUARA**; Sr. **Daniel Jover CIVIT**;
Sra. **Neus Salvat ACIC (associació catalana per la integració del cec)**
Sala gran: **Experiències d'Inclusió educativa**
Sr. **Andrés González Orientador IES Mediterranea**; Sra. **Teresa Huguet ACPO**; Sr. **Enric Bolea Institució Balmes**; Sr. **Jesús Garrote - Casa Escuela (Salamanca)**

11.00 Pausa

11.30 Taula rodona: **Inclusió Educativa, Social i Laboral**
Sra. **Consuelo Velaz de Medrano**, UNED
Sr. **Pere Pujolas**, Universitat de Vic
Sr. **Climent Giner**, Universitat Ramon Llull de Barcelona
Sr. **Xavier Casares**, president del Consell de la Formació Professional

12.30 Debat: **Polítiques inclusives?**
Sr. **Juan Carlos Tedesco**, pedagog i exministre d'Educació de la República d'Argentina
Sra. **Núria Carrera**, presidenta del Col·legi de Treball Social
Sr. **Jaume Carbonell**, director de Quaderns de Pedagogia
Sr. **Josep Bargalló**, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona

DISSABTE 31 DE MAIG -tarda-

16.00 Conferència:
Sr. **César Coll Salvador**, Doctor i catedràtic de Psicologia Evolutiva i Educativa de la Universitat de Barcelona, investigador d'estudis vinculats a la intervenció i assessorament psicopedagògic

17.00 Taula rodona: **Assessorament, Orientació i Inclusió**
Sr. **Joan Serra Capallera**, director Àmbits de Psicopedagogia i Orientació
Sr. **Joan Miquel Sala Rivera** Orientador de la Comunitat de Castèlla- Lleó

18.30 Comunicacions: Distribució en 3 espais fins a les 20.30

DIUMENGE 1 DE JUNY

09.00 Taula rodona d'experiències
Sr. **José Ramon Lago**, UVic (Catalunya)
Galícia,
País Basc

10.00 Taula rodona
Pla d'Inclusió Social de Barcelona 2012-2015, Sr. **Josep Villarreal i Moreno**
Pla d'Acció 2020 de l'Oficina Europea de la OMS: L'Horitzó de les polítiques de Salut Mental, Sr. **Francesc Vilà i Codina**
Pla d'inclusió Educativa 2008-2015 del Dpt d'Ensenyament,

12.00 Ponència: **Incloure les diferències: una realitat insuportable**
Sr. **Carlos Skliar**, doctor en Fonologia, investigador del CONICET Consell Nacional d'Investigacions Científiques i Tècniques de Buenos Aires, coordinador de l'Àrea d'Educació de FLACSO Facultat Latinoamericana de Ciències Social

13.30 CLAUSURA

associació / llibres

seccions



àmbits 39
tardor 2013

L'ASSOCIACIÓ CATALANA PER A LA INTEGRACIÓ DEL CEC (ACIC), apunts per a un balanç de 20 anys de lluita per a la integració

Va ser a la tardor de 1991 quan un grup de cecs catalans vinculats amb una organització política interna de l'ONCE, van considerar viable i interessant dur a terme una de les línies de treball d'aquesta organització que consistia en constituir associacions per plantejar temes relacionats amb la nostra integració social davant les administracions públiques i davant la societat.

En pocs mesos, l'Associació Catalana per a la Integració del Cec va prendre forma legal -el registre oficial és de juny de 1992- i es va constituir com una entitat que, des de la modèstia, volia incidir en aquells temes que, segons el nostre parer, eren més rellevants en la lluita per la integració. La incorporació de diverses persones va modelar els objectius i el funcionament d'una associació que naixia amb la voluntat de defensar una idea bàsica però que sovint sembla utòpica: les persones cegues o amb deficiència visual greu som ciutadans com qualsevol altre i, en conseqüència, volem que les administracions, les entitats prestadores de serveis, els mitjans de comunicació, etc., actuïn segons aquesta premissa.

Els grans eixos en què es va concretar la nostra actuació -i que s'han mantingut fins avui amb certes variacions necessàries- són bàsicament cinc: accessibilitat a l'entorn i al transport, accés a la informació i a la cultura, integració laboral, promoció del Braille, i elaboració d'una publicació anual com a òrgan oficial que recull el treball realitzat i les nostres reflexions i debats.

Des de ben al principi, l'ACIC es convertí

en un lloc de trobada d'experiències, de trajectòries personals, d'inquietuds, que oferien la base necessària per elaborar propostes realistes i serioses. Parafraçant Gil de Biedma, podem dir que cadascun de nosaltres portava la seva història, la seva vida, les seves inquietuds, el seu camp, la seva distància, i de tot això van brotar idees, propostes i estratègies que han definit una trajectòria de lluita constant que ja dura vint anys.

Dos elements més van determinar la base genètica d'aquesta associació ja des dels seus inicis: el caràcter assembleari del funcionament i l'organització interna i la circumscripció a l'àmbit català com a marc d'actuació. Apuntarem aquí una petita selecció de les nostres actuacions, per tal de dibuixar el perfil del nostre paisatge. En l'àmbit de l'accessibilitat urbanística i al transport, podem esmentar les diferents denúncies d'inaccessibilitat d'estacions de RENFE i de les seves màquines expenedores de bitllets, la implantació de megafonia en les andanes dels FGC, la demanda i avaluació d'encaminaments en estacions i en la via pública, la lluita encara no acabada per aconseguir que els autobusos de Barcelona disposin d'una megafonia adequada, etc.

En l'àmbit d'accés a la informació i a la cultura cal destacar l'elaboració d'un document marc l'any 2000 que, amb el títol "Per una cultura a l'abast de Tothom", ens ha estat molt útil per reivindicar i col·laborar en la promoció de l'accés a la cultura davant les administracions i per introduir reformes en els textos legisla-

tius -especialment el Codi d'Accessibilitat-. A partir d'aquest document vam elaborar l'any 2007 el nostre primer documental que, amb el mateix títol, constitueix un dels nostres grans productes de divulgació.

En l'àmbit de la integració laboral, el nostre treball s'ha concretat, per una banda, en la divulgació d'experiències i en la seva visibilització per demostrar la possibilitat de la integració laboral de les persones cegues.

En aquest sentit, hem publicat a la nostra revista "El Setè Punt" -de la qual ja n'hem publicat 15 números- diverses entrevistes a persones que estan desenvolupant activitats professionals en àmbits diferents i també vam organitzar les I Jornades d'Integració Laboral a Sant Feliu de Llobregat el desembre de 2008. D'aquesta jornada en va sortir un document i el projecte d'elaborar un segon documental que finalment es va presentar l'any 2008 sota el títol "Feina i ceguesa: igualtat d'Oportunitats (la Integració laboral de les persones Cegues a Catalunya)". Dins de l'àmbit laboral, també hem treballat per modificar les limitacions legals absurdes que impedi- en a les persones cegues concórrer a les oposicions a la Generalitat. La lluita per abolir el certificat de capacitació professional que se'ns exigeix com a requisit -o reduir al màxim els seus efectes sovint molt nocius- ha estat i està encara present en el nostre treball.

Pel que fa a la promoció del braille destaquem la demanda de la seva utilitza-

associació

ció en medicaments, productes bàsics o perillosos, fullets informatius, guies de transport públic, etc. Destaca l'elaboració de la nostra maleta pedagògica "Co-neixem el Braille" que consisteix en un conjunt de recursos i materials -virtuals i físics- que constitueix una eina eficaç per divulgar el funcionament i les aplicacions del Braille en la nostra vida. la maleta ja ha començat a córrer per escoles i centres d'educació no formal.

Mereix un punt especial la lluita i la consecució del vot secret i accessible, la qual s'havia plantejat des dels inicis del camí de l'ACIC sense trobar-hi solució. Fou la iniciativa personal de José Ángel Carrey la que l'any 2004 va permetre reprendre el tema, essent recolzada per l'ACIC en la dura tasca d'aconseguir la reforma de la llei electoral per possibilitar, des de les eleccions del 9 de març de 2008, que les persones cegues puguem votar de manera autònoma i secreta. Queda pendent l'accessibilitat a les eleccions municipals en les quals, per manca

de voluntat política del Govern central, el dret encara no es garanteix.

Aquest breu esbós d'actuacions és la punta de l'iceberg d'un treball col·lectiu, a cops dur, que comprèn hores de dedicació, sempre de caràcter voluntari.

Conclouré amb una reflexió que ens fem sovint tots els qui treballem a l'ACIC, cadascú des de les seves possibilitats: l'existència de l'ACIC té molt de sentit ja que ocupa un lloc lògicament modest però necessari en el camp de les entitats del sector de la discapacitat a Catalunya. Aquella raó de ser que fa vint anys ens va fer néixer com a entitat -la necessitat que un grup de persones cegues plantejin reflexions i propostes que millorin la nostra integració social com a ciutadans, sense pal·liatius ni lligams, - és una realitat indiscutible i imprescindible ja que la discapacitat està poc present en les agendes dels qui decideixen. Aquesta constatació ens dóna alè per seguir en la nostra lluita, encara que potser massa

sovint els vents no bufen a favor de la integració de les persones amb discapacitat. Amb esperit crític i constructiu, sempre realista però sense renunciar a drets bàsics, seguim construint la nostra trajectòria.

Gener de 2013

Joan Heras

Membre de l'Associació Catalana per a la Integració del Cec (ACIC)

Nota:

Us recomanem que tingueu present tan la revista com els dos documentals. Els podeu trobar i son accessibles des de la web de l'Associació.



www.webacic.cat
acic@webacic.ca

AVESEDARI

Presentació d'un Projecte que atén les Dificultats d'Aprenentatge de la Lectura

Avesedari neix l'any 2008 d'una iniciativa de persones que volen aportar noves solucions al tractament de les dificultats de l'aprenentatge de la lectura.

La motivació parteix de fets personals i de constatacions socials: la coneixença de la problemàtica viscuda des de ben a prop va ser la primera benzina del motor (fet personal), però el fet de veure com tants nens i nenes de les escoles catalanes ensopegaven amb el mateix problema i no trobaven manera de sortir-se'n (fet social), va donar forma al projecte tal i com el coneixem avui.

PER QUÈ LA LECTURA?

Les dades ens diuen que un 80% del les dificultats d'aprenentatge ho són de lectura o que les dificultats de lectura podrien explicar el 60% dels casos de fracàs escolar.

És a dir, que l'èxit acadèmic correlaciona molt significativament amb el nivell lector de l'alumnat.

Les dificultats de l'aprenentatge no només expliquen una part important del fracàs escolar sinó que també, i sobretot, dificulten el creixement i l'ajustament emocional dels nens.

Els alumnes que, a causa de diferents dificultats, no poden assolir els resultats esperats, estan subjectes a patir un major grau d'estrès, d'inadaptació al medi escolar, de tenir sentiment de fracàs que ocasionen una baixa i injusta autoestima, de patir majors índex d'ansietat i majors episodis i estats depressius.

Molts estudis mostren dos importants conjunts de dades: un d'ells relacionen les dificultats d'aprenentatge amb el desajustament social, que va des de problemes conductuals a les escoles fins a problemes de delinqüència. L'altre grup de dades relacionen, com apuntàvem a l'inici del paràgraf, les dificultats de la lectura amb la salut mental, efectes que van des de l'estrès, fins a les depressions i les idees suïcides.

És molt important saber que les dificultats de la lectura s'expressen aviat i no remeten de forma espontània, així com saber que no té res a veure amb la intel·ligència: hi ha molta nens intel·ligents que comprometen el seu desenvolupament acadèmic a causa del parany de les dificultats lectores.

Però justament aquests dos punts són la nostra base per començar a treballar:

Que s'expressin aviat vol dir que podem intervenir de forma precoç per minimitzar l'impacte del problema. Si tenim un bon nivell d'intel·ligència, podem permetre que aquesta s'expressi i es desenvolupi a partir d'altres àmbits on la lectura no tingui un pes tan gran. Aquests dos punts tan concrets i carregats de sentit comú, sovint són difícils de trobar en el sí de les escoles.

Aprendre a llegir és una tasca força complexa, però que esdevé tan normal i quotidiana que no deixa espai al recordatori de tal complexitat.

No passa així, però, per a les persones

que tenen una dificultat d'accés a aquesta normalització, a aquest procés d'automatització de la tasca de llegir. Aquestes persones no només saben d'aquesta complexitat, sinó que la pateixen.

És per això que Avesedari ha centrat els seus esforços dels darrers anys en vàries accions:

1. Realitzar una recerca teòrica de les dificultats de l'aprenentatge de la lectura
2. Dur a terme una recerca de camp que ens informa que entre un 20 i un 25 % dels nens a les escoles estan llegint per sota o molt per sota del que seria esperable pel seu nivell de curs i edat.
3. Desenvolupar una eina informàtica que, de forma ràpida i senzilla, permet fer una primera avaluació del nivell lector dels nens. Aquesta avaluació té com a objectiu principal la detecció de les dificultats d'aprenentatge de forma precoç i per tant, fer possible una resposta ràpida.
4. Desenvolupar, així mateix, un programa d'entrenament que permet tractar les dificultats de lectura des de les edats més primerenques i fins a qualsevol edat.
5. Difondre i divulgar la problemàtica per tal de fer conscients a escoles, famílies i administracions públiques implicades quina és la situació i quina la seva solució.
6. Aconseguir suport econòmic per atendre a tots els infants que ho necessitin,

associació

per tal que les condicions econòmiques o culturals de les seves famílies no sigui un obstacle en la seva formació acadèmica i en les seves possibilitats reals d'aprenentatge.

I tot això Avesedari ho fa treballant en col·laboració amb els diferents agents implicats: les escoles, els serveis educatius, els nens i llurs famílies.

LES DIFICULTATS DE LECTURA I EL PERILL D'EXCLUSIÓ SOCIAL

Molts barris de les nostres ciutats s'han desenvolupat en els darrers anys acollint en poc temps moltes persones i famílies de nova procedència. Aquesta rapidesa del procés d'arribada junt amb la situació actual de gran crisi econòmica han fet que augmentessin les problemàtiques d'atur i de desestructuracions familiars.

Habitualment aquests nuclis urbans han acollit un col·lectiu força heterogeni que són font d'una gran riquesa cultural al barri, però que al mateix temps acusen molts problemes econòmics i socials.

La situació escolar dels infants en aquests barris és també un tret a ressaltar, donat que els índex de fracàs escolar, ja prou alarmants a la societat en general, recordem el 30% que marquen les administracions, poden arribar fins al 40 i 42 % en aquests nuclis poblacionals.

Les dificultats de l'aprenentatge tenen una base neurobiològica que fa que es reparteixin de forma homogènia en tota la població i en tot el món, però és indubtable que les situacions ambientals poden ser factors de risc o factors de protecció. Els nens amb dificultats d'aprenentatge que pertanyen a un entorn amb poques possibilitats de comprendre el nucli de la problemàtica o de donar-li la correcta atenció i resposta estan abocats al fracàs.

El fracàs escolar és el primer pas per a l'exclusió social i les mancances lectores poden ser el primer pas cap al fracàs escolar.

QUÈ FEM DES D'AVESEDARI?

Proporcionem eines a aquests nens

i nenes per tal que transcendeixin les seves limitacions, entrenant-se en les habilitats lectores.

Informem a la comunitat educativa en particular i a la societat en general per tal d'assegurar la comprensió i ajudar-los a que potenciïn les fortaleses d'aquests nens enlloc de confrontar-los amb les seves dificultats.

Amb aquest objectiu, la tasca d'Avesedari, iniciada a partir d'un treball de recerca teòrica en el marc de les dificultats de l'aprenentatge, en col·laboració amb la Universitat de Barcelona i la Universitat Politècnica de Catalunya, continua desenvolupant-se a partir de la implementació d'un Mètode d'Entrenament, el **Mètode Glifing**.

El Mètode Glifing ha estat desenvolupat a Catalunya per un equip multidisciplinari i treballa principalment en llengua catalana. Actualment estem en procés de traducció al castellà.

QUÈ ÉS EL MÈTODE GLIFING?

Glifing és un mètode basat en la utilització de les TIC (Tecnologies de la informació i comunicació). Que permet l'aplicació d'un programa d'entrenament de la lectura. El programa es compon d'una sèrie d'activitats que, presentades en un format lúdic, permeten a les persones amb problemes de lectura entrenar-se de forma intensiva i amena alhora.

L'entrenament incideix en la millora de la velocitat de lectura, prenent com a base la consideració que la fluïdesa lectora és el factor que millor caracteritza els problemes de lectura. La fluïdesa lectora, no és una dada amb valor en si mateixa però, correlaciona de forma molt significativa amb la capacitat de comprensió dels textos llegits i amb el fracàs escolar.

L'objectiu del programa d'entrenament és millorar l'habilitat lectora dels nens amb dificultats per llegir de forma correcta i fluïda, per tal d'augmentar el seu rendiment i permetre'ls que puguin aprofitar tota la seva capacitat intel·lectual. Així mateix, el mètode té especialment en compte la dimensió emocional del problema.

S'entrenen intensivament els diferents aspectes que conformen el procés d'adquisició i automatització de la lectura: descodificació grafema-fonema, segmentació, memòria de treball, articulació, velocitat, morfosintaxi i comprensió.

Per a quines edats el podem emprar?

El Glifing pot ser emprat per:

A P4 i P5

Amb les sessions de Prèviues de Lectura, on es fa incidència en la consciència fonològica, la memòria de treball, el coneixement de vocabulari i les capacitats d'atenció i inhibició.

En tota la primària

Com a **eina d'avaluació** de les dificultats en el procés de descodificació de la lectura. L'avaluació permet situar els nens en la seva edat lectora, versus l'edat cronològica, la qual cosa ens facilita tant conèixer la dificultat real de l'alumne, com monitoritzar la seva millora.

Al primer cicle de primària

Com a entrenament per alumnes amb especials dificultats per seguir un ritme d'**adquisició** de la lectura en la mitjana de la dels seus companys.

Als segon i tercer cicle de primària i secundària

Per aquells alumnes que segueixen mostrant una fluïdesa lectora molt per sota del que s'espera pel seu nivell de curs i edat.

Per a totes les edats

Alguns adults dislèctics han volgut provar l'eina en sí mateixos i han estat molt contents amb els resultats obtinguts.

Quines millores retrobem i en quant temps?

- Disminució o desaparició dels errors de lectura
- Augment de la velocitat lectora
- Millora de la comprensió
- Augment de la memòria de treball
- Augment de la seguretat en si mateixos
- Augment de l'autoestima
- Actitud més favorable vers els estudis

associació

- Actitud més favorable vers la tasca de llegir
 - o Disminució o desaparició dels errors de lectura
- Augment de la velocitat lectora
- Millora de la comprensió
- Augment de la memòria de treball
- Augment de la seguretat en si mateixos
- Augment de l'autoestima
- Actitud més favorable vers els estudis
- Actitud més favorable vers la tasca de llegir
 - o Augment de la velocitat lectora
 - o Millora de la comprensió
 - o Augment de la memòria de treball
 - o Augment de la seguretat en si mateixos
 - o Augment de l'autoestima
 - o Actitud més favorable vers els estudis
- Actitud
 - o Actitud més favorable vers la tasca de llegir

El temps de durada de l'entrenament és variable en cada cas segons les necessitats i el perfil de l'entrenat. No obstant això, en la majoria dels casos es poden observar millores significatives en uns 4 mesos. El progrés constant i observable manté motivat a l'entrenat.

En molts casos el nen pot assolir la mitjana esperada pel seu curs i edat, altres vegades, tot i no arribar a la mitjana, la millora és tan significativa que li permet saltar l'obstacle que la lectura podia suposar.

Des d'Avesedari estem cada dia més satisfets dels resultats de la nostra tasca i part de la nostra feina rau en comunicar què són les dificultats d'aprenentatge de la lectura, com les treballem i quins resultats obtenim.

També agraïm de tot cor, a totes les persones que formen part del projecte i que han contribuït a fer-lo madur des d'un vessant o altre del procés general.

COM TREBALLEM?

Treballem amb els nens en l'àmbit familiar o en l'àmbit escolar:

Àmbit família

Les famílies poden treballar des de casa, dirigint-se a un gabinet Avesedari o a un gabinet que empri el Mètode Glifing.

El professional del centre psicopedagògic, responsable del seguiment, serà doncs l'encarregat d'avaluar el nen i paucar-li les activitats que haurà de fer com a part del seu procés d'entrenament.

El nen treballarà cada dia (un mínim de 4 dies a la setmana, entre 15 i 30 minuts diaris) des del seu ordinador, seguint la pauta que li ha estat marcada pel seu centre de referència.

La pauta és diària, de manera que l'anàlisi dels resultats de cada sessió aportarà les dades necessàries per poder fer una nova pauta i així personalitzar el camí d'aprenentatge de cada usuari. Segons el seu nivell lector i al seu ritme de dificultat i d'evolució.

Els pares del nen, o alguna altra persona del seu cercle quotidià, seran el seu entrenador. L'entrenador és la persona que

acompanya l'usuari en la realització de les seves sessions diàries.

Àmbit escola

L'escola pot adoptar el mètode Glifing com a eina d'avaluació i com a mètode d'entrenament dels nens amb dificultats de lectura.

El programa pot ser **d'aplicació individual**, però també **grupal** (grups petits o grans), per **parelles lectores**, a través de padrins lectors o voluntaris.

Les recomanacions de treball, a grans trets, són:

- Educació Infantil: treball grupal
- Educació Primària: treball individual, petit grup, parelles lectores, treball grupal
- Educació Secundària: treball individual, per parelles lectores o en grup petit

Així mateix, el Glifing ha esdevingut una gran ajuda en l'aplicació en aules de reforç i aules d'acollida com a eina d'integració lingüística dels noutinguts.

En els darrers anys hem treballat amb alumnes de diverses escoles amb èxits evidents en la majoria dels casos; durant aquest curs 2012-2013 estem aplicant el mètode a unes 15 escoles integrant l'entrenament dintre les dinàmiques particulars de cada centre.

Montserrat Garcia Ortiz

Presidenta d'Avesedari
Directora del Projecte Glifing

Correspondència amb l'autora:

Montserrat Garcia Ortiz.
E-mail: m.garcia@avesedari.com



Carrer Torres i Bages, 15 2n 2a - 08960 Cornellà de Llobregat
telèfon: 93 1821785 - mail general: avesedari@avesedari.com ; www.avesedari.com

¿QUIÉN MANDA AQUÍ?

El libre albedrío y la ciencia del cerebro

Michael S. Gazzaniga
Barcelona: Editorial Paidós. 2012

El punt de partida del llibre és la participació de l'autor en les Conferències Gifford. Gazzaniga exposa la idea que "som agents personalment responsables i propietaris dels nostres actes, tot i viure en un univers determinat". Defensa que la ment, que d'alguna manera ve generada pels processos físics del cervell, limita el cervell. Planteja la necessitat d'un nou marc de pensament per a descriure les interaccions i la dependència mútua del món físic i el mental. Defensa que la ment no és del tot independent del cervell.

L'autor explica la trajectòria seguida fins a l'actualitat sobre el coneixement del cervell i el seu funcionament. Per a poder comprendre algunes tesis sobre la vida en un món determinista, es revisen diverses capes de la ciència, des del micromón de les partícules subatòmiques, fins al món macrosocial. Tot això amb l'objectiu de demostrar que, depenent de la capa organitzativa que es vol analitzar, el món físic té diversos conjunts de lleis. I ens descobrirà quina relació té tot això amb la conducta humana.

Gazzaniga ens fa una descripció del camí seguit pels científics en el desenvolupament i funcionament del cervell. Parteix dels experiments de Lashley i Weiss que mostraven que les diverses àrees del cervell estaven indiferenciades i eren intercanviables. Sperry va defensar el contrari. La major part de les xarxes cerebrals estan determinades genèticament per certes codificacions químiques o fisicoquímiques de rutes i connexions. Plantejà un model preprogramat en el qual la diferenciació, la migració i l'orientació dels axons de les cèl·lules nervioses depenen del control genètic, però l'enfocament nativista pur, segons el qual la ment posseeix idees que són exclusivament innates i no deriven de fonts externes,

plantejava un problema que Hebb ja va entreveure. Hebb estava convençut que les operacions del cervell explicaven la conducta i que no podien separar-se de la psicologia i de la biologia d'un organisme. En aquest sentit, actualment és sabut que la connectivitat global del cervell està subjecte a control genètic, però els estímuls externs de l'entorn i l'entrenament també afecten al desenvolupament i a la connectivitat neuronal.

Exposa els estudis dels cervells dels nostres avantpassats comparats amb el cervell humà. Passa de la teoria del cervell més gran al canvi de connectivitat, a l'especificitat de les neurones per arribar a que el cervell humà està organitzat de manera diferent a la resta d'espècies. Els éssers humans hem nascut amb un cervell amb fort control genètic, amb millores per factors epigenètics i per l'aprenentatge depenent de l'activitat. Els humans tenim infinitat de capacitats cognitives que es troben separades i espacialment representades en diverses parts del cervell, cada una amb diversos sistemes i xarxes neuronals. També tenim sistemes que funcionen simultàniament en paral·lel, distribuïts per tot el cervell. Per tant el cervell té múltiples sistemes de control.

Gall va plantejar la localització cerebral de les funcions. Amb l'inici d'estudis clínics amb pacients es va creure en l'existència de dos cervells, hemisferi esquerre i dret, cadascun amb consciència pròpia. Posteriorment amb pacients amb el cos callós dividit es va anar veient que existia una organització modular amb múltiples sub-sistemes, cadascun d'ells especialitzat en una activitat concreta. El cervell estava constituït per circuits especialitzats i connectats en sèrie, que funcionen en paral·lel distribuïts pel cervell per a millorar la presa de decisions. Aquesta xarxa

permetia tot tipus de processament inconscient simultani i això ens habilitava per fer coses com conduir un cotxe.

Aquest sistema complex constituït pels múltiples sistemes diferents interactua i produeix propietats emergents que són majors que la suma de les parts i no pot reduir-se a les propietats de les parts constituents. Sembla que no existeix un cap responsable del funcionament d'aquests subsistemes. Als humans ens costa renunciar a la convicció que tenim un "jo" que decideix totes les nostres accions. Ens sentim responsables de les nostres accions i elaborem un relat a partir d'observacions post hoc sense accés al processament inconscient. L'hemisferi esquerre arregla una mica les coses per tal que encaixin en un relat lògic. Només quan el relat s'allunya molt dels fets intervé l'hemisferi dret. L'autor denomina aquest procés de l'hemisferi esquerre com l'interpret. Les explicacions es basen en dades que rep la nostra consciència, però la realitat és que les accions i els sentiments succeeixen abans que siguem conscients d'elles i, en la majoria dels casos, són conseqüència dels processos inconscients, que mai intervindran en les explicacions. Gran part del nostre processament es produeix de forma inconscient i automàtica. Les explicacions de l'hemisferi esquerre són bones en la mesura que és correcta la informació que rep.

La unitat psicològica que experimentem prové d'aquest intèrpret que genera explicacions sobre les percepcions, els records i les accions, així com sobre els vincles entre tots aquests elements. Ens condueix a un relat personal, una història que lliga els aspectes dispersos de la nostra experiència conscient en un tot coherent: l'ordre en el caos. L'intèrpret és un tret exclusivament humà i especí-

fic de l'hemisferi esquerre.

Gazzaniga fa també un recorregut des del determinisme fins el concepte d'emergència (passant per Newton, la teoria del caos i la mecànica quàntica) per arribar a la idea que si el cervell és una entitat física la ment és una propietat independent del cervell encara que sigui dependent d'ell. El cervell és una màquina automàtica que segueix certs camins per a prendre decisions, però l'anàlisi dels cervells aïlladament no explica la capacitat de responsabilitat. La responsabilitat és una dimensió de la vida que sorgeix de l'intercanvi social i per tant de la interacció de més d'un cervell.

Continua explicant com incorporem la dinàmica social en l'elecció personal, com descobrim les intencions, les emocions i els objectius dels altres amb la finalitat de sobreviure i així entendre com el procés social limita les ments individuals. Va fent esment de la capacitat innata d'interacció social, com la conducta social ha permès l'evolució humana. S'atura en la teoria de la ment, en les neurones mirall per a comprendre les emocions dels altres. I tot això sense apartar-se de la neurociència i de la comparació amb d'altres espècies.

Passa a plantejar la relació entre respostes emocionals i judicis morals. Afirmar que la conducta moral és innata i universal i que després li aportem una interpretació. El nostre mòdul intèrpret elabora una teoria sobre els altres i sobre nosaltres mateixos tenint en compte el fet cultural.

A mesura que canvia el context social a través de l'acumulació de coneixements sobre la nostra naturalesa, podem canviar la forma en què vivim i experimentem la vida social, sobretot respecte la justícia i el càstig.

D'altra banda, el llibre de Gazzaniga posa sobre la taula un seguit de qüestions que responen a preguntes que la filosofia s'ha vingut plantejant, de manera intermitent, al llarg de la seva història. El desenvolupament científic va envaint qüestions que havien estat durant molts anys reservades a la pura re-

flexió teòrica i aportant noves respostes. La neurociència no es una excepció.

Una lectura atenta del llibre ens mostra les següents qüestions:

1. Determinisme versus indeterminisme

Des de la revolució científica del segle XVII, que culmina amb Newton, la física i també la filosofia han estat deterministes. Si l'univers es regeix per un conjunt de fórmules matemàtiques, si coneixem bé les condicions inicials de qualsevol sistema, podem determinar el seu estat final. Si el cervell forma part d'aquest univers físic, el seu comportament estarà també determinat. Aquest paradigma va començar a ser impugnat l'any 1900, quan Henry Poincaré va observar que una minúscula diferència en la mesura inicial s'incrementava a gran velocitat, produint resultats substancialment diferents dels que podríem esperar matemàticament. A partir d'aquí es va desenvolupar la moderna *teoria del caos*. La crítica al determinisme es va completar amb la mecànica quàntica, que va mostrar que els nivells microscòpics de la matèria seguien lleis diferents a les de Newton, i que era impossible determinar a la vegada la velocitat i la posició d'una partícula (principi d'incertesa de Heisenberg). Gazzaniga aposta per l'indeterminisme en l'estudi del cervell humà.

2. Emergència versus reduccionisme

Problema filosòfic clàssic de la biologia. Podem conèixer les propietats d'un sistema coneixent els seus components? Podem deduir les propietats d'un organisme coneixent les cèl·lules que el componen? I les propietats d'aquestes cèl·lules a partir de les molècules que les formen? Si això fos així la biologia es reduiria a química, i aquesta es reduiria a física. La biologia molecular té una forta influència reduccionista, però altres branques de la biologia (ecologia, biologia teòrica, teoria de sistemes) tendeixen a l'emergentisme, que ve a dir que els sistemes complexos presenten propietats que són més que la suma de les parts, que emergeixen per sobre els seus components. Així la vida tin-

dria propietats emergents a les de les molècules que formen els éssers vius, i la ment humana propietats emergents respecte a les neurones que formen el cervell. Aquesta és la tesi que defensa Gazzaniga.

3. Innat versus adquirit

Problema clàssic de la filosofia i la psicologia. Naixem amb alguna mena d'idea, pauta de conducta o preconcepte al nostre cervell? O és aquest un full en blanc on escriu l'experiència? Ja en el segle XVII Descartes va defensar l'existència d'idees innates. En canvi, els empiristes anglesos Locke i Hume van apostar per la ment *tabula rasa*, on totes les idees no eren més que elaboracions de l'intel·lecte sobre les sensacions. El paradigma de la "tabula rasa" va inspirar moltes idees de la Il·lustració, entre elles les utopies pedagogistes de Rousseau, segons les quals l'ésser humà era modelable fins a l'infinit per la seva educació. El naixement de la psicologia moderna, de la mà del conductisme de Watson i Skinner, ja en el segle XX, segueix apostant per aquest paradigma. Però Gazzaniga mostra com els treballs de Roger Sperry i Donald Hebb han mostrat el contrari. Així Sperry pensava que el desenvolupament dels circuits nerviosos era conseqüència d'una codificació genètica altament específica dels mateixos. Avui dia està bastant clar que naixem amb preconceptes físics, normes morals bàsiques i predisposicions a aprendre determinades coses: així estem preprogramats per aprendre una llengua, encara que la llengua concreta que aprenem depèn de la que ens ensenyin. L'única crítica que es pot fer a Gazzaniga és que no cita ni de passada als estudiosos de la conducta animal (etologia) com Konrad Lorenz o Irenaus Eibel-Eibesfeldt, que tantes aportacions teòriques i pràctiques van fer per a la refutació del conductisme.

4. La consciència i el "Jo": el problema ment/cervell

És, sens dubte, en aquesta qüestió on les aportacions de Gazzaniga són més innovadores i originals. Defugint les respostes més clàssiques sobre el problema de les relacions ment/cervell, com el monisme materialista o el dualisme,

llibre

Gazzaniga sosté per una banda que no existeix cap centre organitzador al cervell que justifiqui l'existència d'aquesta unitat de la consciència que intuïm com el "jo", però d'altra banda que la sensació de consciència existeix i, a més, ha tingut gran importància en la història evolutiva de l'espècie humana. També defensa l'existència de diferències qualitatives del cervell humà, i no només quantitatives, respecte el dels altres animals. La ment s'interpreta, doncs, com una propietat emergent del cervell humà, malgrat el funcionament descentralitzat d'aquest.

5. Naturalesa versus Societat

Un altre problema clàssic de discussió

filosòfica al que Gazzaniga aporta les seves originals respostes. Desenvolupa el concepte de ment social, segons el qual no es pot entendre ni el cervell ni la ment humana funcionant en solitari, sinó en continua interacció amb altres éssers humans. La imitació i la repetició són els elements fonamentals d'aquesta sociabilitat innata de l'ésser humà. La cultura on ens desenvolupem marca i dirigeix el funcionament de moltes pautes innates. Així es pot parlar de mòduls morals universals compartits per tots els éssers humans, però no de virtuts que són el que una societat o cultura específica valora com a conducta moralment bona que es pot aprendre.

6. El càstig

Finalment Gazzaniga fa una interessant reflexió sobre la sociologia de la sanció o càstig. Encara que en aquest punt no es pronuncia, dissectiona molt bé les diferents concepcions del càstig (inapacitació, sanció, rehabilitació) així com de la col·laboració de les neurociències amb la justícia, alertant sobre una concepció excessivament científicista de la mateixa.

M^a José Cesena Santiago

Psicopedagoga de l'EAP de Nou Barris

Josep Alsina Calvés

Professor de l'Institut Galileo Galilei



BLANQUES JUGUEN I GUANYEN

Reflexions ètiques d'un educador social

Joan Dueñas Ferrándiz

Setzevents editorial. Col·lecció Vents del canvi

En Joan Dueñas, autor de **Blanques juguen i guanyen**, ha tingut l'encert de plasmar per escrit cinc dels casos de la seva intervenció com educador social. I ho ha fet, no com una simple narració d'aquests casos, sinó com a exemples per reflexionar sobre la seva intervenció com a professional en els mateixos casos.

Planteja l'anàlisi de la seva intervenció des d'una reflexió ètica i d'autocrítica.

Però el seu llibre té més mèrits:

- o És un llibre amé que convida a no deixar-lo i continuar la seva lectura fins a la seva fi.
- o Planteja la situació professional actual: vivim una època de canvis vertiginosos que suposen un repte adaptatiu als professionals que desenvolupen

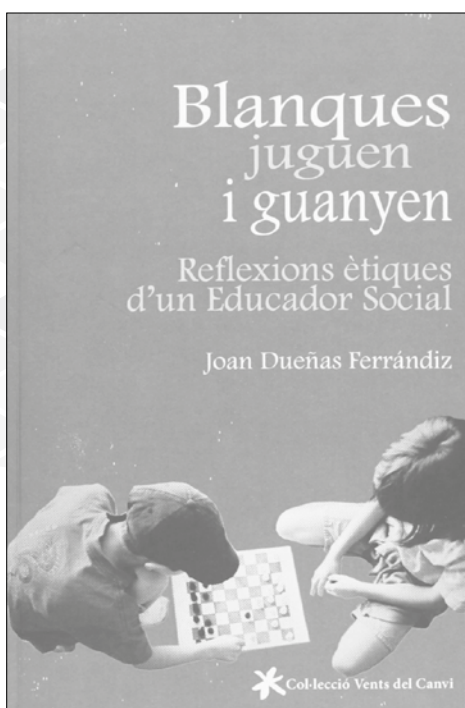
la seva tasca amb els infants i adolescents i amb els agents socials que els envolten: pares i professionals de la docència. Afegim-hi uns darrers anys de crisi i de dificultats econòmiques que augmenten les dificultats socials i el marc laboral en el que treballen aquests professionals. I no oblidem que els infants i adolescents són les víctimes principals de totes aquestes situacions socials. I per si aquestes dificultats no fossin poques, afegim-hi una manca notable de recursos quan les realitats sobre les que han d'actuar han augmentat i, sobretot, una manca important de temps, individual i de l'equip de professionals, per poder reflexionar, valorar, i reorientar la pròpia pràctica.

Si bé doncs, és un llibre centrat en la pròpia experiència i reflexió de l'autor com a educador social, té la virtut de que la reflexió ètica i autocrítica que es planteja, fàcilment es pot fer extensiva a intervencions de d'altres professionals que treballen amb els agents socials que mencionàvem.

Així doncs, la seva lectura pot ésser útil per a tots aquells professionals que treballen amb la infància i adolescència a través d'altres professionals o dels pares d'aquests infants i adolescents.

Fàcil de llegir, amé i alhora útil per a promoure la reflexió sobre la pròpia intervenció professional, el fa recomanable per a més professionals i, en concret, per a professionals de la intervenció psicopedagògica /orientació i docents i educadors d'infants i adolescents.

Joan Agelet



ALUMNADO CON DIFICULTADES DE REGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO (Volumen II, Secundaria)

Enric Bolea i Adela Gallado
Editorial Graó, SL. Barcelona
1a edició. Març - 2012

Fa tot just un any, ÀMBITS de Psicopedagogia (Número 35, estiu - 2012) va publicar la ressenya, a càrrec d'Anna de Jesús, del llibre "Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento", en la seva versió referida a les etapes d'Educació Infantil i Primària. Era necessari i coherent que oferíssim als nostres lectors el recull de les informacions contingudes en el volum de la mateixa col·lecció dedicat a l'alumnat d'educació secundària.

Es tracta d'un llibre molt ben estructurat, que ofereix amb eficàcia l'exposició didàctica de les descripcions dels conflictes exposats i les línies preventives i proactives per entendre-les i atendre-les. En la nostra experiència professional rebem nombroses mostres de preocupació i neguit, des del professorat dels instituts, a través de les demandes d'atenció i gestió de la conflictivitat convivencial a les aules dels adolescents o, en general, dels problemes adaptatius de la població amb dificultats de vincle amb el seu entorn. A partir d'aquest punt, el llibre ja ens proposa revisar la nostra mirada professional per a entendre la conflictivitat des de l'òptica de l'escolarització inclusiva. I és aquesta mirada la que ens ha d'orientar per viure com un repte per al centre educatiu la valoració de la diferència individual i, per tant, de la diversitat de l'alumnat. Ja al principi del volum es vol indicar la conveniència de creació d'expectatives positives, és a dir, facilitat exigències educatives per desenvolupar les capacitats i viure l'experiència educativa en un espai comú i quotidià, sense haver-se d'esperar a l'edat adulta. Tot el que es faci dins de l'entorn escolar determinarà el desenvolupament personal de l'alumnat

i la creació de possibilitats adaptatives i d'integració futura en la societat.

Amb aquests paràmetres del plantejament inicial, el lector ja va entenent que no ens hem de perdre en l'observació exclusiva dels símptomes, que ens portarien a un estèril etiquetatge, sinó que ens cal aprendre a veure el noi/a, la persona que hi ha al darrera de les conductes disruptives. Gràcies a aquest plantejament evitem la tendència a psiquiatritzar i psicopatologitzar que tantes vegades ens ha confós a l'hora d'entendre i tractar els conflictes a les institucions educatives. Amb aquesta mirada objectiva i deslligada de prejudicis podem evitar l'arribada de les profecies auto-complidores, que determinen el futur sense donar opcions a una construcció més funcional i operativa de la pròpia identitat.

Lluny de prescindir del treball col·laboratiu amb els professionals de la salut mental, s'insisteix en la necessitat de compartir sabers, de comprometre actuacions, sempre amb el propòsit d'evitar relacions de jerarquia i dependència. Se'ns demana una voluntat ferma cap a la mútua complementarietat en els diàgnòstics i la disposició per a compartir les accions de millora, adaptabilitat i, en definitiva, curació dels trastorns atesos. Totes les accions pedagògiques que es puguin aportar a les estratègies d'atenció a l'alumnat amb dificultats de regulació del comportament seran factors de protecció del desenvolupament, cultura i el vincle social. Per aquest motiu, l'escola o l'institut han de ser tractats com un espai comú de convivència i, en conseqüència, espai real per a l'adquisició de la confiança.

El llibre d'Enric Bolea i Adela Gallado que presentem s'estructura essencialment a partir de 4 eixos d'acció per part del professorat de l'orientació i, per extensió, per a tot el professorat d'educació secundària, sigui tutor o docent, vinculat al tracte amb els adolescents. El primer eix es refereix a l'institut, com a espai de vida en comú. És en aquest context on hem de veure que l'alumne amb dificultats comportamentals expressa la seva problemàtica en el vincle social. És en aquest espai on les disruptcions i desafiaments trobem el terreny idoni per a la manifestació del seu malestar personal.

En un segon eix, ens donen elements per a entendre les dificultats per a la regulació del comportament. Aquí hi tenim l'oportunitat de conèixer els diferents criteris i matisos de les definicions i classificacions dels manuals de referència internacional en relació als trastorns del comportament. És especialment interessant veure els efectes socials d'aquests comportaments i les tensions entre les seves causes i els elements convivencials que els possibiliten. S'imposa, per tant, la conveniència de conèixer l'alumne en cada context, fent una mirada interactiva a tots els elements que hi puguin interferir.

Al tercer eix es tracta la significació del comportament i què el causa per tal d'ajustar la pràctica educativa adient. L'alumnat amb aquestes dificultats de regulació viu les situacions socials i personals amb gran inestabilitat emocional i afectiva. Aquest estat permanent de tensió i malestar, que l'impedeix elaborar mentalment les vivències i les emocions, ens obliga, en conseqüència, a buscar condicions educatives que faci-

llibre

tin el canvi vers una adaptabilitat més flexible i harmònica en l'entorn escolar.

El quart eix es dedica a l'organització del context educatiu per a promoure la regulació de la conducta, és a dir, impulsar el pensament i evitar la inflexibilitat perceptiva per a aconseguir una activitat mental més constructiva. Bàsicament es promou la necessitat de trobar un temps previ per a la comprensió, abans de l'acció impulsiva i sobtada. És convenient buscar espais de conversa i facilitar formes tolerants per a l'activació de les parts implicades i evitar les barreres, que tant alumnes com professors, poden

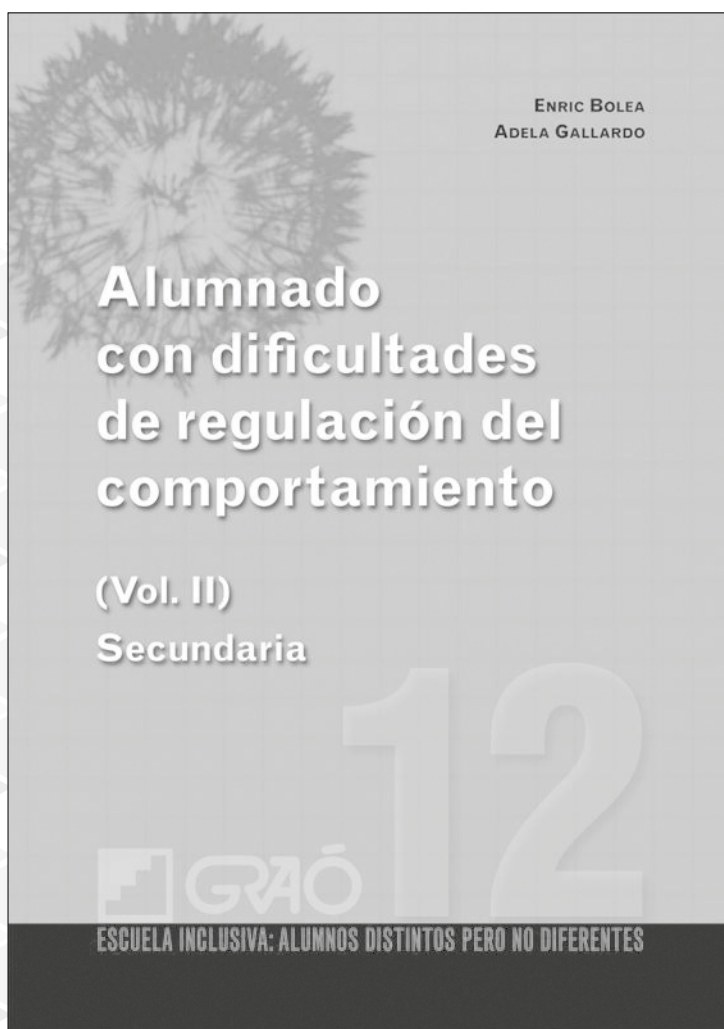
posar davant dels conflictes convivencials presentats ens els entorns educatius.

El volum que us presentem no es des-cuida de dedicar una important secció al treball i cooperació amb les famílies, tant des de l'acció tutorial, com de la tasca comuna de tot l'equip docent implicat. Aquesta col·laboració esdevé indispensable, tant per escoltar-se mútuament com per entendre i treballar en conjunt davant de la complexa teranyina que comporta la situació de desposse-sió i indefensió que porta a l'adolescent a la incapacitat per adaptar-se als en-torns socials més quotidians.

Aquest llibre ens permet pensar i re-flexionar, amb nombrosos exemples i casos que, de ben segur, identificarem com a ja viscuts, sobre una circumstància que preocupa i posa en guàrdia a la col·lectivitat educativa. Per aquest motiu, pot ser una bona i didàctica eina de treball i un bon acompanyant quan la institució educativa es proposa enfrontar a l'atenció i gestió dels conflictes gene-rats per l'alumnat amb dificultats per a la regulació del seu comportament.

Jaume Forn i Rambla

Psicopedagog de l'EAP B-01 de Nou Barris (Barcelona)



28,29 - 30,31 DE MAIG I 1 DE JUNY DE 2014

ORIENTACIÓ PER UNA SOCIETAT INCLUSIVA

BARCE
LONA
2014

1r CONGRÉS INTERNACIONAL
D'ORIENTACIÓ PER A LA INCLUSIÓ
VII TROBADA ESTATAL D'ORIENTACIÓ

© 2014 ELECTRONISCHENASSEL.UBER



Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació
Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional



educaweb.cat

Serveis d'orientació acadèmica i professional adreçats a joves, professionals i famílies:

- Tallers d'orientació
- Xerrades-col·loqui
- Consultes personalitzades
- Formació per a professionals de l'orientació
- Dossier d'informació
- Escola de mares i pares
- Fires educatives
- Projectes i programes d'orientació per a centres educatius i municipis



El portal
per orientar
Catalunya

*en educació,
formació
i treball!*

Sabadell
Professional



Una cosa és dir que treballem en PRO dels professionals.
Una altra és fer-ho:

Compte Expansió PRO*.

T'abonem el 10% de la teva quota d'associat**.

0

comissions
d'administració i
manteniment.

+ 3%

de devolució dels teus rebuts
domèstics principals, fins a un
màxim de 20 euros al mes.

+ Gratis

la targeta de crèdit i de dèbit.

+ 1.300

Més de

oficines al teu servei.

Al cap i a la fi, som el banc de les millors empreses. O el que és el mateix, **el banc dels millors professionals: el teu.**

Truca'ns al 902 383 666, organitzem una reunió i comencem a treballar.

sabadellprofessional.com

*El Compte Expansió Pro requereix la domiciliació d'una nova nòmina, pensió o ingressos recurrents per un import mínim de 700 euros. S'exclouen els ingressos que provenen de comptes oberts al grup Banc Sabadell a nom del mateix titular. Si tens entre 18 i 25 anys, no cal domiciliar cap ingrés periòdic.

**Fins a un màxim de 100 euros l'any.

El banc de les millors empreses. I el teu.