

UN EQUIP D'ASSESSORAMENT FAMILIAR ESPECIALITZAT EN EL MARC ESCOLAR: MIRADES I CONVERSES AMOROSSES

Paco Buigues Tro

Orientador psicopedagògic. Terapeuta familiar. Director SPE A-7 –Alacant-

RESUM

En el present article descrivim alguns traços de l'itinerari professional de l'Equip d'Assessorament Familiar i Escolar (EAFE) que en el marc dels Serveis Psicopedagògics Escolars (SPES) de la Comunitat Valenciana, funciona des de fa 22 anys en el SPE A-7 d'Alacant.

Exposarem les línies paradigmàtiques que ens inspiren, els objectius i models que guien el nostre treball, els procediments i fases amb les famílies, les estratègies, materials i esbossarem algunes intervencions.

El treball en l'EAFE ha influït en tota la nostra tasca d'assessorament psicopedagògic als centres d'EI i EP on se centra majoritàriament el nostre treball. Una vesprada a la setmana ens dediquem a atendre a les famílies que presenten casos amb una problemàtica familiar i/o escolar greu, en els quals les intervencions ordinàries realitzades no han estat satisfactòries. Els casos són derivats per companys de diferents SPES, d'altres serveis, la inspecció educativa, les pròpies famílies i els centres educatius.

Paraules clau: Assessorament psicopedagògic, emocions, família, relació

ABSTRACT

In this Article we describe some traces of the professional track of the family and school counseling team (EAFE), which under the school educational psychologist services (SPES) of Comunidad Valenciana, has been working for 22 years in the SPE A-7 from Alicante.

We will present the paradigmatic lines that inspire us, the objectives and models that guide our work, the procedures and phases with the families, the strategies, materials and we will outline some interventions.

The work in EAFE has influenced throughout our task of school psychological counseling in EI and EP centers, where our job is mainly focused. One afternoon a week we assist families that present cases with severe family and/or school problems, in which ordinary interventions have not been satisfactory. Cases are referred by colleagues from different SPES, by other services, by educational inspection or by the own families and schools.

Key words: Psychopedagogical advice, emotions, family, relationship

1. CONSIDERACIONS PRÈVIES SOBRE EL NOSTRE MARC PROFESSIONAL

Des de la nostra perspectiva les teories són eines potents de treball, que ajuden o dificulten, en la tasca de col·laborar amb uns altres a produir canvis positius en les seves vides. Les teories determinen el que podem observar i de la mateixa manera limiten el nostre àmbit d'actuació: el que podem i no podem fer quan intervenim. Les nostres idees, esquemes conceptuals i emocionals, configuren la nostra manera de "veure", estar i actuar al món. El nostre món és el nostre invent.

Dues qüestions prèvies ens semblen centrals:

1. Enfront de les fortes corrents individualistes del desenvolupament humà en el pensament filosòfic europeu, la vida humana solament pot desenvolupar-se socialment i no podem existir sense l'altre, sense els altres. Els éssers humans naixem dues vegades: a la vida biològica i a l'existència. I per néixer a l'existència necessitem

la mirada i el reconeixement de l'altre. La realitat humana solament pot ser social: "És necessari almenys ser *dos* per a ésser humà" (Teodorov 2008).

2. En els humans la cultura té una funció biològica primària, encara que la sobrepasse: proporcionar una forma concreta de vida viable per a un humà que ha deixat en gran part indeterminat genèticament la seva forma de vida. En l'espècie humana, la vida va inventar una manera ràpida d'adaptació a les transformacions del mitjà. El nostre "programa" biològic es modifica en interacció amb el mitjà.

2. EMERGÈNCIA DE NOVES COMPREENSIONS O LINEAS PARADIGMATICAS

Enunciarem algunes idees relacionades amb l'emergència del nou paradigma en les ciències, psicologia i educació, cap a un model de pensament complex. Complex prové de "complexus", que significa el que està teixit junt. La vida en tots els seus nivells és com un nus gordià d'innombrables vincles i interaccions.

2.1. Una concepció epigenetista del desenvolupament i la intel·ligència humana: importància de l'educació

La genètica i la biologia són un punt de partida però no ens determinen, solament especifiquen un camp de possibilitats. L'humà solament es realitza en interacció amb un mig humà. Existeixen determinants genètics, però això no vol dir que l'humà estiga genèticament determinat. Estem biològicament preparats per no estar-ho, per ser lliures. Els gens no són la nostra destinació i més enllà del nostre genoma humà, que ens dóna una tendència a ser de certa manera, és com vivim i com ens relacionem el que fa que siguem d'una forma determinada.

La ciència cerebral ha assumit el concepte de neuroplasticitat, segons el qual, el nostre cervell està fet per reconfigurarse i adaptar-se a l'entorn, la qual cosa ens permet aprendre durant tota la vida. Cada nova experiència i aprenentatge deixa una petjada estructural a la xarxa neuronal: noves connexions i densificació dels circuits cerebrals.

2.2. Construcció social de la ment. Construcció sistèmica i relacional de la nostra identitat personal

Tenim cervells socials. Els nostres cervells necessiten estar en contacte amb altres cervells per poder desenvolupar-se. Les nostres capacitats superiors, com atenció, memòria, comprensió, capacitat lingüística, empàtica, estan molt influïdes pel nostre entorn i cultura i evolucionen en les relacions amb les figures d'inclinació significatives.

El desenvolupament de la nostra ment -emocional, cognitiva, social- va a dependre de com siga el nostre context immediat familiar, escolar, sociocultural. A edats primerenques es produeix una transmissió "cos a cos" per la qual els nens estan embolicats en una bombolla sensorial, feta d'actituds, gestos, carícies i melodia lingüística, dels pares i figures significatives amb una relació estable, que va a impregnar el món psíquic i relacional dels fills i va a fer coses diferents amb la seva biologia i el seu desenvolupament: biologia perifèrica (Cyrulnik 2005)

2.3. L'amor fonament i matriu biològica de l'existència humana

L'amor va ser el motor de la humanització en la història que ens va donar origen i segueix sent-ho en el desenvolupament de cada ésser humà. Els éssers humans, en

sentit estricte, sorgim de l'amor, perquè l'amor com a emoció constitueix el domini d'accions d'acceptació recíproca en el qual va poder sorgir i conservar-se el llenguatge, afegint-se a la manera de vida dels nostres avantpassats homínids, com a part essencial del viure que ens defineix. El resultat és que els éssers humans som "addictes" a l'amor i depenem per a l'harmonia biològica del nostre viure quotidià de la cooperació i la sensualitat, de les carícies i de vincles positius amb els altres, no de la competència i la lluita. Les persones emmalaltim quan l'amor ens és negat a qualsevol moment de la vida.

Per constituir-nos com a persones ha de donar-se un viure basat en la relació amorosa matern-infantil en total acceptació i plaer en la proximitat corporal en el joc, la qual cosa constitueix "La matriu biològica de l'existència humana" (H. Maturana i X. Davila 2005) Si això no es dona en la infància, ha de donar-se d'una manera accidental o intencional en una relació amb un adult, equivalent a la relació matern-infantil, de total confiança en el respecte mutu i l'acceptació. L'amor com a relació d'afecte, reconeixement i resposta a les veritables necessitats del nen, és sempre una segona oportunitat.

2.4. Amor, mocions, coneixement i aprenentatge

Diverses aportacions des de la neurobiologia han posat de manifest que l'humà no es constitueix únicament des de la raó, i que raó i emoció van sempre entrelaçades. Existeix una gran relació entre les emocions i la intel·ligència. Quan els nens tenen dificultats en l'aprenentatge, normalment no té a veure amb el raonar, sinó amb les emocions. Les emocions negatives produïdes per la por, la inseguretat o sentir-se rebutjat, bloquegen la intel·ligència. Un clima emocional positiu de benestar, seguretat i acceptació, obre la intel·ligència i facilita els aprenentatges. "L'única noció que àmplia l'operar intel·ligent és l'amor" (H. Maturana, 1997).

Per a les persones el coneixement és una necessitat secundària, mentre que l'amor, sentir que som acceptats i reconeguts, és una necessitat primària. El coneixement és un subproducte de les relacions humanes i és el desig de conèixer i descobrir a l'altre la qual cosa porta als nens a la col·laboració i a la construcció del coneixement.

2.5. Pensaments, emocions i biologia: una xarxa psicosomàtica

Noves especialitats com la psiconeuroimmunologia han posat en evidència que existeix una comunicació activa i bidireccional entre la ment i el cos i que les emocions i els hàbits mentals causen un important impacte en el funcionament i salut de la pràctica totalitat de les cèl·lules. Cada vida humana es viu en un espai psíquic i mental i aquest modula i concreta la nostra corporalitat i biologia. Som en la nostra biologia els nostres pensaments i sentiments, les nostres creences, la nostra manera de relacionar-nos amb nosaltres mateixos, amb els altres i amb el món. El benestar o el malestar en el qual vivim no ens ocorren com alguna cosa abstracta sinó que afecta a la nostra fisiologia.

2.6. Els constructivismes i la responsabilitat de mirades i actituds: professors i pares "Pigmalió"

Percebem visualment els objectes del món extern a través de la intermediació de representacions mentals internes. Som éssers autoreferencials que no podem parlar i veure més que des de la nostra experiència i des de la nostra construcció personal del món. Maturana realitza una proposta radical: el pas d'un Univers, d'una realitat

objectiva unívoca que és igual per a tots, a un Multivers, en el qual cada món construït per l'observador és igualment vàlid i únic pel que fa a uns altres i coherent amb la seva pròpia història personal. Això requereix empatia, comprensió, respecte i consideració de l'altre com a legítim.

Diverses recerques realitzades amb alumnes, pacients i animals, han mostrat que els prejudicis, idees prèvies i les expectatives dels investigadors i els professors són més determinants en els resultats que obtenen, que les capacitats reals d'aquells: efecte Pigmalíó. Pares, mestres i professors som educadors "Pigmalíó" responsables de les nostres paraules i actituds i dels seus efectes en els nens i nenes: ells es converteixen en el que escolten. Les persones podem acariciar o ferir amb el llenguatge. De la mateixa manera les paraules i les històries millor explicades, poden curar, ajudar a créixer o a motivar-se per aprendre. L'educació és això: el procés pel qual el nostre cos es va tornant igual que les paraules que ens ensenyen. L'educació té a veure amb el poder de la paraula per fer la metamorfosi del cos (R. Alves 1996).

3. UN EQUIP SISTÈMIC-RELACIONAL, CENTRAT EN LES SOLUCIONS

3.1 Les pautes i models que guien el nostre treball

- **Des d'una perspectiva maturanesc** hem entès l'assessorament i la teràpia com un espai conversacional amorós en el qual cada usuari -professor, pare, mare o alumne- construeix el seu món coherent amb la seva pròpia història personal i per tant legítim. El psicopedagog o assessor no està en possessió de la veritat i considera la cosmovisió de l'altre com el seu únic món possible, del que cal partir. La legitimitat de l'altre requereix empatia, respecte i consideració. L'amor, com a domini de les conductes relacionals d'acceptació, compromís, valoració positiva dels usuaris, escolta, comprensió i relació de confiança, afavoreix els aprenentatges, els canvis positius en les persones i el seu desenvolupament personal i familiar.
- **Des de l'enfocament centrat en el problema**, (P. Watzlawick i G. Nardone) es considera que la unitat d'intervenció és el problema, tal com ens ho expliquen els usuaris (famílies, professors, alumnat, etc.) i definits en termes conductuals de la forma més concreta possible. S'identifiquen i acorden objectius de canvi mínim. Es desenvolupen estratègies que interrompen les solucions intentades i es reforcen els xicotets canvis que es van produint.
- **La perspectiva centrada en les solucions** (S. De Shazer 1989) aporta un canvi d'enfocament en el procés d'assessorament: de centrar-se en les patologies i deficiències a ocupar-se dels recursos i capacitats dels usuaris; conèixer els costats forts i competències que ja tenen les persones involucrades en els problemes.
- **L'enfocament narratiu** (M. White i D. Epston) ens permet utilitzar el llenguatge i els escrits literaris (cartes, informes narrats, contes, diplomes, certificats) per crear amb els professors i famílies histories alternatives menys problemàtiques.

3.2. Línees d'actuació d'un model integrat

Algunes orientacions que inspiren el nostre treball des d'un model integrat, són:

- Evitar sempre que es pugui l'ús d'etiquetes diagnòstiques. Ressaltar la diversitat funcional de competències i habilitats dins d'un diagnòstic i les possibilitats de canvi.
- Considerar l'assessorament com una relació de col·laboració en la qual els usuaris fixen els objectius i prioritats.
- Col·laborar perquè els usuaris utilitzin els seus recursos i capacitats per al canvi.
- Centrar-se en les interaccions que es produeixen entre els participants en la situació problemàtica.
- Considerar el llenguatge com a instrument generador de realitats. La realitat és alguna cosa "inventada" que construïm en la interacció amb els altres i pot ser redefinida amb les famílies i els professors.
- Ser flexibles des del punt de vista dels marcs conceptuals per adaptar-se a l'estil, característiques dels centres, professorat, famílies, les seues formes d'actuació i manera en què desitgen col·laborar: isomorfisme i cooperància (S. De Shazer idem)
- Implicar activament a col·laboradors de sistemes més amplis: família extensa; sistema d'iguals, equip docent, pares de l'aula, membres d'altres serveis.

3.3. Fases de treball amb les famílies

Donem els següents passos per dur a terme la intervenció amb una família:

1. L'orientador que realitza la derivació emplena una fitxa, en la qual fa una breu descripció de la situació. Lliura un segon annex, en el qual el demandant (mare, pare, tutors legals) fa una breu descripció de la situació familiar, per la qual demanen consulta.

2. Analitzada la demanda l'equip es posa en contacte amb la família per concertar una primera entrevista.

3. En la primera entrevista es presenta la manera de treball i s'ofereix un protocol i condicions per a la intervenció, que han d'acceptar i signar. El compromís implica entre una i sis sessions, amb periodicitat quinzenal o mensual. Les sessions es realitzen els dimecres tarda, amb una durada entre 60 i 90 minuts. Tots els membres de la família han de participar quan es considere convenient. Les sessions de treball impliquen el compromís d'assistir i la realització de les tasques i prescripcions entre sessions.

4. En finalitzar el període de 6 sessions, si no s'ha donat l'alta, s'avalua amb la família la conveniència de mantenir algunes sessions més.

Durant el procés de treball amb les famílies recorrem les següents fases:

1. Presentació del context de treball i creació de la relació.

2. Creació de l'aliança de treball i marc de seguretat i cooperació.

3. Presentació del problema que els preocupa i avaluació. Solucions que s'han intentat, ordenament i priorització d'objectius.

4. Construcció i potenciació de solucions; cerca d'excepcions; propostes de conductes alternatives; amplificació dels aspectes positius i punts forts de les famílies. Construcció d'històries alternatives.

5. Avaluació de les solucions i estratègies intentades, dels progressos i de les noves competències posades en joc. Atribució de competències a les famílies, professorat i altres participants.

3.4. Estratègies i materials d'intervenció: les tècniques de consideració positiva i per la decostrucció de problemes

Resumim en aquest apartat les estratègies, tècniques i materials que utilitzem:

- Escalles de valoració de les situacions i pregunta del miracle.
- Utilització de tècniques de consideració positiva: elogis, reforços, amplificacions, connotació positiva, centrar-se en el que funciona bé, utilització de pronòstics, pressuposicions i expectatives positives.
- Reenquadres i redefinicions. Construcció d'històries alternatives per a situacions problemàtiques.
- Prescripcions de diversos tipus de tasques entre sessions: tasques autoobservacionals, tasques ritualitzades (per a pors, "guanyar-li al pipi traïdor", separacions, enterrar la desconfiança, aprendre nous continguts) tasques alternatives i paradòjiques.
- Tècniques de reestructuració i modelatge: escenificació, modificació de posicions en la família, reestructuració d'aliances.
- Estratègies de desbloqueig i promoció de conductes de relació, dialleg, contacte i acceptació corporal.
- Tècnica d'externalització del problema: tota la família s'organitza per guanyar-li a la distracció, a la por...
- Tècniques de contenció ("Abraçada amorosa")
- Cadires buides per a "incorporació" de diferents membres que no han pogut assistir: professora, pare, germà...
- Tècniques als centres de tutoria d'iguals, cercles d'amistat, companys ajudants.

Alguns materials utilitzats que donen suport a les estratègies i tècniques:

- Fitxes d'observació del comportament: en la família, al centre.
- Registres d'objectius de conducta a casa i al centre.
- Llistats del que funciona bé als centres, a casa; carnets de conducta.
- Contractes de col·laboració i compromís de les diferents parts.
- Cartes de diversos tipus: citacions, resum de sessions, inventari de millores, peticions de col·laboració, cartes de reconeixement i de presentació d'un nen nou.
- Contes, diplomes, certificats de mèrit, felicitacions i enhorabones.

3.5. Descripció d'alguns casos i intervencions

Descrivim algunes actuacions realitzades per l'EAFE a la seu del SPE i als centres:

El cas de Laura que ja no té por a la malaltia (1º EP) Validar els aspectes positius d'algunes situacions problemàtiques o històries millor explicades.

En entrevista amb la mamà de Laura fa una extensa descripció de situacions que li preocupen de la seva filla: es mostra molt introvertida fóra de l'àmbit familiar i no té amigues a l'escola (va a jugar amb la seva germana i les seves amigues de 6é) i viu preocupada amb les malalties. Existeix un problema familiar transgeneracional, hipercolesterèmia, que tenen diverses persones de la família paterna i per la qual han mort en els últims anys 4 persones. Laura també l'ha desenvolupat. D'aquestes coses

quasi no es parla a casa. El papà fa 5 mesos va tenir una angina de pit. Es comporta com una persona molt hipocondríaca i Laura s'ha impregnat d'aquest estil i contínuament es queixa que lifa mal la cama, l'estomac, el cap. Laura està molt apegada a la seua mare i manté poca relació amb el seu pare. Des de la crisi del seu pare, Laura es desperta molt plorant, a les nits. Tot això repercuteix en un baix nivell d'aprenentatges escolars. La mamà abans del període nadalenc (l'entrevista es produeix un 13 de gener) va haver de portar a Laura a urgències de l'Hospital, un dissabte, malgrat la seva por als hospitals, perquè li feia mal el pit. Les seues queixes havien començat dimecres anterior.

Entre les actuacions realitzades, demanem als pares que assisteisquen tots dos a una nova entrevista, on portarien un arbre genealògic (es va lliurar model) amb els episodis d'hipercolesterèmia familiar. Havien d'emplenar-ho, parlant-ho en família i involucrant a les seves filles en l'elaboració. En entrevista amb la seva germana major li demanem que ha d'ajudar a la seva germana d'una nova forma i demanar-li que vaja a jugar amb les amigues i companys de la seva classe, i acompanyar-la quan siga necessari. Amb la tutora consensem l'objectiu d'afavorir les relacions de Laura amb les seves companyes. Motivaria a un petit grup d'iguals, al fet que la conviden a jugar amb elles en els temps de pati.

En l'entrevista amb Laura després de parlar de com li anaven les relacions en el col·legi amb la seva professora, companyes, etc., li vaig demanar que realitzés un dibuix d'una família que inventés i vam mantenir una entrevista sobre les relacions amb la seva família. Al principi Laura es mostrava retreta en relació al que li preocupava i després va ser manifestant que a les nits es despertava, perquè la seva germana li deia que hi havia un fantasma i li feia por la foscor i els fantasmes i es preocupava perquè al papà li havia donat una angina de pit. Això ens va permetre parlar de la malaltia del colesterol que tenen diverses persones en la família. Parlem que Laura, a partir de la seva malaltia, tenia un avantatge que altres nens no tenien. Els seus papàs li estaven ensenyant a tenir una alimentació sana i a cuidar-se (verdures, fruites, llentilles, peix...) I que avui sabem que aquest era un tema molt important per viure millor i tenir una vida més llarga. Vaig compartir amb Laura el truc, que ha ajudat a molts nens a guanyar-li la partida a les pors, i li vaig demanar que ho practiquéssim. Laura havia de dibuixar allò que li feia por: va dibuixar un quadrat que va pintar tot de negre (la foscor); després ho ratllem, fem dibuixos infantils, taquem, ho piquem, ho foradem, ho vam trencar en trossos petits i finalment ho tirem a la paperera (També podia ficar-ho en una caixa ben lligada on estiguessin tancades les pors) Acordem que Laura s'entrenaria amb el truc après i que cada vegada que ho fes ella tindria més poder sobre la por i la por estaria més feble i es desinflaria. Practiquem també algunes tècniques senzilles per a contar les respiracions i relaxació per guanyar-li als seus episodis d'ansietat.

En l'entrevista posterior amb els papàs, en la qual es va parlar de l'arbre transgeneracional i dels episodis de la malaltia familiar, destaquem la importància que el papà establís una major relació amb Laura. Es va prescriure, fins a la següent sessió, un reequilibri de relacions i rols dels pares amb les seves dues filles. Es van acordar temps protegits en comú, de papà i Laura, per obrir-la a noves relacions socials, per entrenar-se junts en la respiració i relaxació, etc. Mamà tindria temps en comú amb la seva filla major. Demanem als pares que reforcen el nou rol de la germana major de Laura, per afavorir una major independència i autonomia en la seva germana.

Els pares van referir que Laura, després de l'entrevista mantinguda en el col·legi, va utilitzar amb insistència la tècnica per guanyar-li a la por i preguntava a la seva mare, pare, àvia, què els dolia i passava a dibuixar-ho i a la seva posterior destrucció. Havia deixat de despertar-se a les nits, es mostrava més tranquil·la i les seves relacions en classe amb les amigues estaven millorant.

Marcelo està millorant a casa i vol fer-ho també en el col·legi: presentació de "un nen nou"

Marcelo havia estat remès al nostre equip per la psicopedagoga del seu centre, pels múltiples problemes de conducta que presentava. Durant la primera sessió familiar, abans d'avaluar els problemes de Marcelo en el col·legi, demanem a la mamà que ens explicarà les coses que li agradaven del seu fill i els canvis que hagués pogut observar en Marcelo en les últimes setmanes, des que van demanar intervenció al nostre servei. La mamà va fer una àmplia descripció de qualitats de Marcelo i de millores que s'havien produït en les últimes setmanes. Això va permetre, que en diverses ocasions, poguéssim aixecar-nos i felicitar efusivament a Marcelo, per totes les millores que estava realitzant en la seva vida. Explorem com feia sentir això a la mamà i com la satisfacció de mamà ajudava a Marcelo a sentir-se millor.

Des d'aquest clima creat vam poder pressuposar que aviat en el col·legi anaven a començar a produir-se canvis, que tots notarien. Però hi havia una dificultat i és que, en ocasions, els canvis tardaven a ser vists, perquè la imatge negativa de Marcelo en el col·legi, que tenien els mestres, les companyes i companys, podia dificultar que veiessin els nous comportaments.

Així que, d'acord amb Marcelo, elaborem una carta per a la seva mestra (2n de primària) en la qual li informàvem que a partir de l'endemà, aniria al seu col·legi un nen nou, un poc inquiet i molt simpàtic, que tenia moltes competències i qualitats positives (es descriu les qualitats i millores aportades per la mare) que sabia tractar bé als seus companys, estar atent i fer les tasques de classe. Demanàvem a les seues professores i companys que estiguessin atents als nous comportaments de Marcelo. En contacte telefònic i escrit amb la mestra de Marcelo, li demanàvem que durant uns quants dies, informés a la classe de l'arribada d'aquest "nou nen" i de les seves qualitats i competències. Es tractava de proporcionar-li la possibilitat d'un nou rol més positiu a la classe, que actués com un guió de nous comportaments més positius (caràcter preformador del llenguatge).

Fins a la següent sessió, demanem a la mamà que amb una "lupa d'augment" (mirada apreciativa) fos posant en un llistat, que haurien d'anar emplenant junts, ("Com em faig major a casa i en el col·legi") les conductes i comportaments adequats de Marcelo. En la segona entrevista familiar, que vam tenir tres setmanes després, a partir del registre, vam seguir parlant de les millores que Marcelo anava aconseguint en el context familiar i escolar i li lliurem un Certificat de Mèrit, amb la següent llegenda: "Concedit per la seva capacitat de millorar el seu treball en classe i el seu comportament amb professors i companys. Queda capacitat per seguir millorant en aquestes i altres conductes." Acabem l'entrevista fent un recordatori de tots els canvis positius que s'havien donat, atribuint els canvis a noves actituds i actuacions de la mamà i a les noves competències de Marcelo i felicitant-los per tot això. Informem que, en ocasions, després d'un període de millores, es donava algun pas enrere (recaigudes). Llavors convenia recordar com havien aconseguit millorar les coses a casa i en el col·legi, en un temps curt i, que el pas enrere, servís per prendre impuls per seguir millorant. Es va donar per acabada la intervenció.

Samuel no sap portar-se bé (3r d'EP)

Amb el canvi de professora en aquest curs, ha tornat a presentar greus problemes de comportament a l'aula i centre. Proposem a l'equip educatiu que treballa amb ell (tutora, especialistes, monitors de menjador) experimentar, durant una setmana, una mirada apreciativa amb "ulleres d'augment" per recollir els comportaments normalitzats i positius, que Samuel realitza en els diferents àmbits. Posteriorment elaborem una carta-inventari de millores amb les diferents aportacions dels professors i educadors. En la següent sessió familiar en el col·legi, es va llegir la carta als seus pares i posteriorment es va incorporar Samuel, amb qui també la vam llegir. Es va acordar que a casa la llegirien junts amb les germanes majors de Samuel. Es va convidar a la tutora al fet que llegís la carta davant els companys de Samuel a la classe.

Les cartes resumeixen de millores o inventaris de conductes positives són bastant utilitzats en l'equip, en situacions amb fortes problemàtiques conductuals i relacionals, on s'han produït percepcions molt saturades de conductes negatives i els canvis mínims, quan comencen a produir-se, amb prou feines són percebuts per les persones significatives del context escolar del nen. També per comunicar a uns altres els canvis i millores que han començat a produir-se.

Pedro és un nen de 1r que desafia tota autoritat

En el present curs s'ha escolaritzat en un nou centre (des d'EI ha estat en 3 centres, abans d'incorporar-se a este, on no se li ha pogut contenir) i ha presentat múltiples dificultats conductuals, amb agressions físiques i verbals al professorat i iguals. El nostre equip ha tingut una intervenció en diferents contextos i en coordinació amb els professionals tant del centre, com d'altres serveis que venien actuant en el cas (Salut Mental, Serveis Socials, PREVI -Prevenió Violència de la Conselleria d'Educació).

Destaquem les següents actuacions desenvolupades pel nostre equip en els diferents contextos:

Amb la família (mare, germà major i Pedro) s'han mantingut 4 sessions. Des d'una perspectiva estructural (S. Minuchin 2009) s'ha treballat per restablir la jerarquia familiar: enfortir el rol normatiu i d'autoritat de la mamà i la seva capacitat de posar normes i frustrar el desig dels seus fills; potenciar el seu paper de nutrició afectiva mantenint petits temps de qualitat relacional amb els seus fills (model autoritari). Enfortiment de les relacions entre els germans i del rol de col·laboració del germà major. Repartiment de competències i responsabilitats a casa de tots els membres i tècniques de contenció (abraçada amorosa) per a episodis de descontrol emocional i violència de Pedro. Comunicació sobre programa d'actuacions al centre i sobre maneres de col·laborar amb el col·legi.

Amb els serveis concurrents i equip directiu del centre, s'han mantingut reunions mensuals de coordinació per posar en comú les diferents mirades i coneixements sobre la història, situació escolar i sociofamiliar de l'alumne i per dissenyar un pla d'intervenció, partint dels recursos i l'organització del centre i definint els suports dels diferents serveis implicats.

Amb l'equip del centre i amb el claustre del professorat:

1. Amb l'equip directiu i equip educatiu directament implicat al programa: elaboració d'horaris de suport dels especialistes a les seves classes (PT, AI) i suports dins de

l'aula ordinària, en les diferents matèries (suport curricular i d'andamiaje en les tasques, motivacional i de contenció).

2. Es va elaborar un protocol d'actuació i contenció davant conductes d'agressió i inacceptables: pautes verbals prèvies; formes de contenció i de treure-ho de l'aula a la sala de relaxació; treball de relaxació i reflexiu; petició de disculpes al mateix espai on es va produir l'episodi; conductes de reparació; registre d'episodis.

3. Es van proporcionar materials i tècniques per la deconstrucció del rol i millora de l'estatus de Pedro davant els seus iguals: registre de conductes positives; presentació nen nou; diplomes, certificats de mèrit, felicitacions; llistats de "conductes per esborrar" i "per fer créixer".

4. Es van mantenir reunions amb el claustre de professors per a la presentació de les propostes de treball, valoració del funcionament, compartir breus anàlisis dels comportaments de Pedro i motivar a la col·laboració (tutors referents afectius i d'autoritat)

5. Carta de reconeixement a l'equip educatiu i claustre pel compromís professional i actuacions amb l'alumne.

Amb el grup classe i sistema d'iguals:

1. Entrevista amb el grup-classe, prèvia a la reincorporació de Pedro (que havia tingut una expulsió cautelar d'una setmana) per a preparació de l'entrada i acolliment a un nen nou: "Tu ets un de nosaltres." (M. Franke-Gricksch 2004) Elaboració del llistat de conductes negatives de Pedro per esborrar i de les conductes positives que ja venien funcionant i calia fer créixer.

2. Visites diàries a l'aula per actualitzar amb els companys de Pedro, les noves conductes positives i esborrar les disfuncionals que havia deixat de fer.

3. Realització d'una assemblea setmanal: Bústia de felicitacions, crítiques i suggeriments; elaboració de les normes i conductes de reparació;

4. Organització i seguiment d'un grup d'alumnes ajudants de 6é, per col·laborar en la inclusió de Pedro amb els seus iguals, en els temps de pati.

Reunió amb les famílies del grup-classe (juntament amb el tutor, orientadora i directora):

1. Informació sobre el pla d'intervenció de l'equip del centre i serveis implicats i oferiment de garanties sobre la seguretat del grup-classe.

2. Escoltar i respondre a les preocupacions i inquietuds dels pares i mares.

3. Demanar la seva col·laboració per seguir millorant el clima relacional dels seus fills amb Pedro (que ja havia començat a millorar).

Actuacions amb Pedro (durant una setmana intensiva d'actuació al centre) amb metodologia d'entrenament personal (coaching sistèmic):

1. Breus reunions a l'inici de la jornada per parlar dels objectius del dia (felicitació, diploma o certificat que podria aconseguir pel seu compliment) i en finalitzar el matí, per revisar-los i actualitzar el llistat de conductes positives.

2. Seguiment, observació i pautes als diferents espais escolars.

3. Retirada de l'aula, davant conductes inacceptables i treball a la sala: respiracions, relaxació, conversa reflexiva, revisió objectius i elecció de conductes alternatives.

4. Converses motivadores per reforçar i mantenir de forma sostinguda els seus nous comportaments.

4. PER ACABAR

Avui tenim coneixements suficients per saber que l'educació familiar i escolar són els contextos més importants per al creixement i desenvolupament sa i equilibrat de les persones. Aquests són, no obstant això, temps molt difícils per a l'educació en general i per a l'educació escolar en particular. Enmig de la tremenda crisi sistèmica (política, social, econòmica, laboral, ecològica, de valors cívics i democràtics) l'educació s'ha convertit en lloc de retallades, d'estalvi econòmic de l'estat i les comunitats i de minvament en la qualitat de drets bàsics que mai haurien de mesurar-se pel benefici econòmic i si cuidar-se entre tots (polítics, administracions, professionals, famílies i tota la ciutadania) perquè són fonamentals, en el desenvolupament i benestar de les persones i els països. En aquest context l'educació és un tema central del projecte civilitzatori, per a un horitzó d'igualtat, de drets humans i per aprendre a viure a l'altura de l'humà.

Als centres educatius convé avançar cap a contextos de col·laboració i responsabilitat compartida i engegar processos de millora de la cooperació de professors i famílies. L'EAFE va sorgir, davant demandes de gran complexitat als centres educatius, com una estructura de treball especialitzada amb famílies, que ens permetés la cerca de solucions i promoure canvis que repercutissin als centres. L'evolució posterior de l'equip, amb la consideració de les famílies i els centres educatius com a llocs de recursos i solucions, ens va permetre una mirada més positiva i va facilitar el pas cap a la col·laboració intersistemes, ampliant i mobilitzant la xarxa de recursos: la família extensa, els companys, el professorat, monitors i altres col·laboradors externs.

Si ens importen i valorem el desenvolupament dels xiquets conve tenir cura dels espais educatius on aprenen, conviuen i se socialitzen, alhora que cal cuidar als seus pares i també als seus mestres. Aquesta és una tasca de tots.

Referències Bibliogràfiques:

- Alves, R. (1996) "*L'alegria d'ensenyar*" Octàedre
Cyrułnik, B. (2005) "*L'amor que ens guareix*" Gedisa
De Shazer, S. (1989) "*Pautes de teràpia familiar breu*" Paidós
Franke-Gricksch, M. (2004) "*Ets un de nosaltres. Mirades i solucions sistèmiques per a docents, alumnes i pares*" Anima Lepik Editorial
Maturana, H. (1997) "*El sentit de l'humà*" Granica Dolman.
Maturana, H i Verden-Zöler, G (2003) "*Amor i joc. Fonaments oblidats de l'humà*" J.C. Saez editor.
Minuchin, S. (2009) "*Famílies i teràpia familiar*" Gedisa
Teodorov, T. (2008) "*La vida en comú. Assaig d'antropologia general*" Taurus
Watzlavick, P. i Nardone, G. (2000) "*Teràpia breu estratègica*" Paidós
White, M. i Epston, D. (1993) "*Mitjans narratius per a finalitats terapèutiques*" Paidós