

# àmbits

de psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE  
**PSICOPEDAGOGIA  
I EDUCACIÓ**  
NÚMERO 31  
Hivern 2011



# 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 Bassetas Ballús  
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:** Impremta Aubert - OLOT

**Dipòsit legal:** GI-77-2001

ISSN 1885-6365

Preu: 5€

**HIVERN 2011**

# sumari



## **EDITORIAL**

- 4 Fracàs escolar / de què estem parlant?. **Joan Serra Capellera**

## **ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ**

- 6 La situació educativa a Catalunya.  
Una proposta d'hipòtesis per a generar reflexió.  
**Jaume Funes Artiaga**
- 13 Les funcions del professor de suport en el marc d'una escola per a tots.  
Conseqüències per a la formació.  
**Climent Giné, David Duran**
- 18 "Cap vent no és bo per a qui no sap on va".  
Reflexions sobre la usee en el marc de la inclusió.  
**Tessa Julià i Dinarès**
- 22 La USEE de trastorn de conducta de l'institut Narcís Xifra masmitjà de Girona.  
**Àngels Donadeu i Farrarons, Carme Jiménez i Moreno, Lúdia Renart i Colom**
- 26 L'impacte de les tecnologies digitals de la informació i la comunicació sobre el  
currículum escolar: una transformació en curs.  
**César Coll**
- 32 De la llibreta al bloc.  
Una experiència de treball interdisciplinari a l'aula a través de les TIC.  
**Antoni Alberich Carramiñana, Raúl del Castillo Crespo**
- 36 Entendre el conflicte per transformar-lo.  
**Enric Bolea**
- 44 Relacions i vincles en els sistemes humans:  
Alguns ingredients per a la seva comprensió.  
**Sílvia Palou Vicens**
- 48 Catalunya-Nicaragua: Fent realitat un somni.  
**Montserrat Carné i Valls, Sandra Galera Díez**

## **CRÒNICA DE...**

- 54 L'estratègia i gestió policial als centres educatius.  
**Elena Martínez, Domènec Colomé, Zohair Araibi**

## **ASSOCIACIÓ**

- 58 FECAFAMM

## **LLIBRES**

- 61 Paraules al voltant del món. **Jaume Forn i Rambla**
- 

# editorial

## FRACÀS ESCOLAR / DE QUÈ ESTEM PARLANT?

Malauradament no és res que no sapiguem: prop d'una tercera part dels alumnes que circulen per les nostres escoles i instituts estan abocats a no sortir-se'n, a no respondre al ideals de l'escolarització, a no complir un dels propòsits que fonamenta la narrativa escolar en les civilitzacions occidentals, aquell que correlaciona èxit escolar amb ingrés al món de treball –de fet, avui, la feblesa d'aquesta correlació no és més que un altre dels indicadors de la debilitat de la institució escolar-. Tot i saber-ho, però, la institució, i aquells que regeixen el sistema educatiu han après a cohabitar alhora amb el fracàs i amb l'exercici de la seva correcció.

Aquesta cohabitació de pols oposats que, aparentment, podria semblar que es regeix per lògiques elementals i "simples" és, en realitat, la manifestació d'un profund i complex desequilibri entre les finalitats socials i polítiques atorgades a la institució escolar i el sentit que el propi aprenent atorga a l'acte de ser ensenyat i al perquè d'aquest acte. O el que és el mateix, per un costat la lògica social i política –amb tots els interrogants que, a voltes, projecten la dubtosa legitimitat ètica de determinades decisions socials i polítiques- i per l'altre les lògiques del desenvolupament personal i la construcció social de l'individu. La pista de ball està preparada, els que hi faran acte de presència també.

Bourdieu i Passeron ja van posar de manifest, primer a *"Les Héritiers, les étudiants et la culture"* i posteriorment a *"La reproduction"*, dues obres cabdals dels últims dècennis del segle XX en el camp de la sociologia educativa i la pedagogia, com les finalitats perseguides en l'ús de l'escolarització, les eleccions que es prenen i les expecta-

tives que es projecten sobre l'aprenent i sobre el lloc on aquest aprèn i el què aprèn, estan clarament condicionades per l'origen social. Així doncs, la manera com la regulació política del sistema educatiu dóna resposta a les necessitats d'ús, afavoreix o facilita unes determinades eleccions –tipus d'escola, però també posició de la família en relació a l'escolarització i al que se'n desprèn -, i la manera com construeix les expectatives personals i socials dels alumnes, condiciona, inevitablement, que la paraula fracàs pugui tenir unes connotacions ben diferents i diferenciades en funció de l'origen social. No és neutra, per tant, la decisió d'un govern de diferenciar entre xarxes educatives o regular d'una manera o altra l'elecció de centre. Com tampoc ho és la seva posició davant l'origen del fracàs i no només de la seva manifestació.

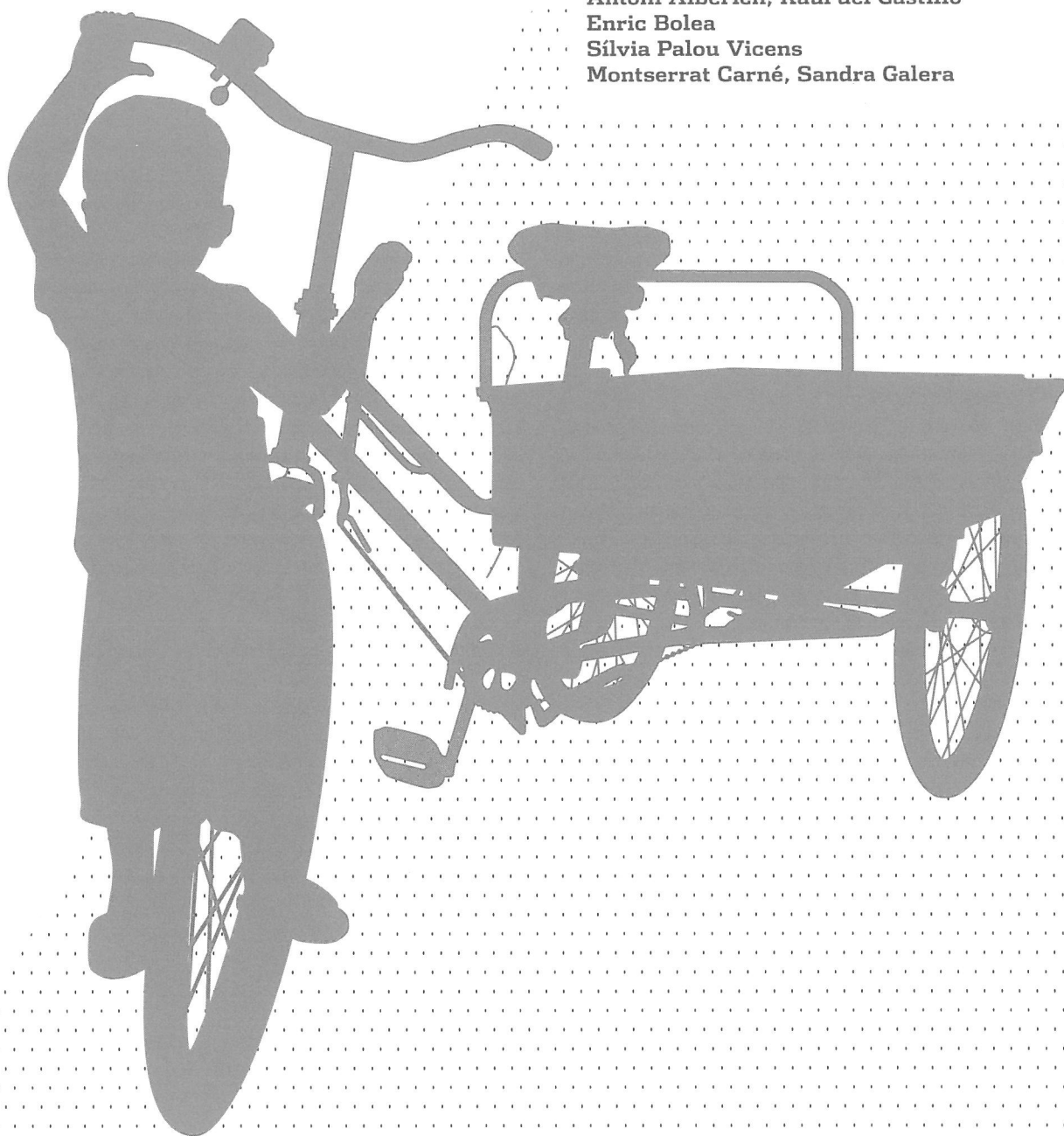
Ús, elecció i expectatives graviten al voltant de la noció de "sentit" en l'aprenentatge, de la mateixa manera que aquest ho fa de la noció de "significat". Què és el fracàs escolar, sinó una pèrdua de "sentit" per part de l'aprenent d'allò que se li proposa, d'allò que se li demana aprendre, perquè per a ell ha deixat de tenir "significat" el que se li ensenya. I no serà justament aquesta pèrdua de "significat" el que caldrà replantejar, el punt on caldrà focalitzar l'acció educativa i també l'acció política? I, per què fer-ho? Segurament, perquè desenvolupament i aprenentatge constitueixen el nucli central de l'acció educativa i perquè el fracàs a aprendre és un fracàs de desenvolupament i, per tant, un fracàs de les polítiques socials i educatives que hi volen incidir i de les institucions que ho regulen.

**Joan Serra Capallera**

# àrticles

de psicopedagogia i educació

**Jaume Funes Artiaga**  
**Climent Giné, David Duran**  
**Tessa Julià i Dinarès**  
**Àngels Donadeu, Carme Jiménez, Lídia Renart**  
**César Coll**  
**Antoni Alberich, Raúl del Castillo**  
**Enric Bolea**  
**Sílvia Palou Vicens**  
**Montserrat Carné, Sandra Galera**



# LA SITUACIÓ EDUCATIVA A CATALUNYA.

## Una proposta d'hipòtesis per a generar reflexió

Jaume Funes Artiaga

### RESUMEN

Este artículo es una propuesta de aproximación a la situación educativa actual, hecha desde la perspectiva de Cataluña pero extrapolable a la realidad de otros territorios. Escrito como una propuesta de hipótesis para el análisis, para el debate, sugiere pensar el estado de la educación escolar a partir de un paradigma diferente del oficial. Propone hacerlo a partir de cuatro ejes: a partir de la descripción de la complejidad educativa y no de la cuantificación del fracaso; considerando en profundidad cómo se educa en la sociedad de la comunicación, con núcleos familiares diversos y una nueva ubicación de la infancia; contrarrestando el discurso político que, con independencia de su sesgo de clase, simplifica la realidad de la escuela; construyendo colectivamente un discurso profesional consistente, que considere cómo se educa y se enseña en la actualidad.

### ABSTRACT

This article is an approach proposal of the current educational situation, done from the Catalonia perspective but extrapolate to other territorial realities. It has been written as an hypothetical proposal for the analysis, for the debate, and it suggests to think the condition of the scholar education from a paradigm different to the official one. It suggests to be done from four cores: from the description of the educational complexity and not from the failure quantification; considering deeply how it is taught in the communicative society, with many different family nuclei and a new childhood sitting; counteracting the political speech that, whether its class turn or not; simplifies the school reality; building a firm professional speech that considers how it is being educated and how it is taught in the reality.

Aquest text té el seu origen en una conferència, en una Jornada organitzada per l'Associació catalana de Professionals dels EAPS i la Plataforma per a l'Escola Inclusiva, que va tenir lloc al mes de novembre de 2010, just uns dies abans de les eleccions al Parlament de Catalunya. La redacció no reflecteix exactament el que allà vaig dir però intenta mantenir el to col·loquial en que es va desenvolupar.

### RECORDS I ADVERTIMENTS

La conferència va suposar, d'entrada, per a l'autor dos records, dos referències relacionades amb la situació actual de l'educació que no vull obviar a l'article. Recordava els meus inicis en un equip psicopedagògic els anys setanta i la necessitat de situar el treball a l'escola en el treball comunitari, així com la dinàmica compartida entre diferents professionals (això que ara anomenem treball en xarxa). En ser una activitat organitzada també per la Plataforma per l'Escola Inclusiva, va fer aparèixer un record més recent, de la meua època de defensor dels Drets del Infants al Síndic de Greuges de Catalunya. Era el record de com la acceptació, d'una manera acrítica, del dret a escollir escola ha aparcat el dret de tots els infants a ser escolaritzats en un entorn normalitzat i diversificat. El dret a viure i ser educat entre companys i companyes diversos i no en guetos residuals d'alumnes que no han pogut escollir escola.

Dels records hauré de passar als advertiments. Com que potser la funció i la professió d'educar són, amb molta distància de qualsevol altre, de les més sotmeses a continua crítica i comentari, normalment en negatiu, no puc deixar de fer dues acotacions prèvies. La primera, que cal tenir present l'existència del miracle d'educar i educar bé cada dia. Que, començant per la meravellosa mestra de la meua neta i acabant pels educadors i educadores que fan miracles amb l'educació compartida, existeixen molts professionals a Catalu-

nya que treballen bé i adequadament. No es tracta d'un lloc comú sinó d'una afirmació per a recordar en quina direcció cal canviar.

Ho havia de posar de relleu perquè el segon advertiment té a veure amb els mitjans de comunicació i la conformació d'una certa opinió pública sobre l'escola. El llarg temps de debat sobre la Llei d'Educació i els seus documents previs va incrementar un seguit de discursos de tertulians i opinadors plens de ximpleries i superficialitats, lluny de la realitat de l'aula i del rigor pedagògic i didàctic del que Catalunya sempre ha estat capdavantera. Com bé analitzaven Jaume Carbonell i Antoni Tort[1], la salut de la nostra educació sembla ser inversament proporcional (o directament segon es miri) a la qualitat dels comentaris de les tertúlies i pàgines d'opinió. Realitat aquesta de comentaris i tertúlies de la que també podríem prescindir si no fos perquè, en la melé entre aquests discursos i els polítics, ens imposen els temes i els territoris de debat sobre l'educació.

El títol, de l'article i de la conferència, és enormement pretensions i, no cal aclarir que l'autor s'ha limitat a escollir alguns, pocs, aspectes (ni tant sols tots els que considero importants), platejats com a hipòtesis provocatives per a reflexionar. Així, formularé quatre hipòtesis de debat: la primera, que la situació de l'educació pateix un error de diagnòstic; la segona, recorda que pretenem canviar mirant cap enrere, que vivint un problema de modernitat; la tercera, que tenim un veritable problema amb el discurs polític sobre l'educació, que aquest s'ha convertit en una veritable dificultat per a que l'educació pugui canviar; finalment, que vivint un gran emporiment del discurs professional sobre l'educació, del discurs pedagògic i didàctic entre els professionals de l'educació.

Com que denunciar és relativament fàcil i construir una mica més complicat, he volgut acabar cadascuna d'aquestes hipòtesis fent algun breu, molt breu, apunt sobre allò que caldria fer, la direcció en

la que caldria anar. O dit d'una altra manera, justificar per què un tipus o altre de reflexió pot conduir a un o altre tipus de decisions. Reflexions diferents a les que ens dominen avui podríem conduir a decisions més sensates sobre com millorar l'educació.

Com que denunciar és relativament fàcil i construir una mica més complicat, he volgut acabar cadascuna d'aquestes hipòtesis fent algun breu, molt breu, apunt sobre allò que caldria fer, la direcció en la que caldria anar. O dit d'una altra manera, justificar per què un tipus o altre de reflexió pot conduir a un o altre tipus de decisions. Reflexions diferents a les que ens dominen avui podríem conduir a decisions més sensates sobre com millorar l'educació.

### UN ERROR DE DIAGNÒSTIC

Què li passa a l'escola de Catalunya? No pretenc fer ara i aquí, tot suposant que fos possible, un diagnòstic acurat i sintètic, sinó tant sols reaccionar contra el mal diagnòstic i proposar una altra manera de descriure la realitat.

### Fracàs, diversitat de fracassos, diversitat d'èxits

Com el lector pot comprovar a poc que faci una recerca a la xarxa, a diferents investigacions[2] i articles, des de fa dècades, he compartit amb molts professionals la idea que no podem parlar de *fracàs escolar*, sinó de diversitat d'èxits o, si es vol destacar la part negativa, de diversitat de fracassos. Per això, ara, em resulta especialment irritant que es parli del famós 30 % i que als programes electorals apareguin compromisos simplistes de reduir-lo en una determinada proporció. Com si es tractés d'una categoria i d'una

xifra que simplement augmenta o disminueix.

De quina mena de fracàs parlem? En quin tipus d'escola es produeix? De quin alumnat, en quina situació? Mesurem títols, coneixement, habilitats acadèmiques, capacitats, possibilitats de continuar estudiant? Des de fa anys les xifres no es modifiquen gaire, però des de fa anys les dificultats van canviant i el resultat d'una escola que no aconsegueix les seves pretensions evidencia desacords d'origen, circumstàncies i resultats molt diferents. Els nois i noies que tenen avui dificultats amb l'escola, les escoles que tenen dificultats amb determinats nois i noies van canviant amb el pas del temps, especialment perquè la societat canvia acceleradament, els subjecte educatius són diversos i el procés adaptatiu de l'escola és extremadament lent i resistent.

A diferents treballs recents, en indrets diversos de Catalunya, fets sovint amb membres dels EAPS, he pogut participar en l'estudi de les dificultats educatives i les respostes que la institució educativa dona. No són investigacions per obtenir una dada sinó treballs d'equip amb les escoles per a definir les dificultats d'un territori. Tanmateix el resultat sempre té dues característiques: les xifres de dificultat són importants, les característiques d'aquesta dificultat son opaques, difuses, desconegudes. I, encara es podria afegir una condició comuna: els sistemes de coneixement i definició del que està passant a l'aula, a l'escola, son precaris, molt poc acurats i encasament compartits pels equips educatius. Treballant els cursos passats amb algunes propostes de descripció de les dificultats educatives[3] es poden observar resultats com els que resumint en els quadres següents:

	Alum. 1er	% amb dificultats educatives	Alum. 3er	% amb dificultats educatives
IES I	120	29,2	108	26,8
IES II	78	42,3	107	70,1
IES III	90	34,4	90	36,7
TOTAL	288	34,4	305	44,9

Quadre 1: Alumnat d'un municipi que segons els seus tutors té dificultats educatives (2009-10)

	IES I	IES II	IES III	TOTAL	% amb dificultats educatives
	N	N	N	N	N
Amb NEE molt significatives	4	9	16	29	12,3
Amb NEE significatives	14	33	10	57	24,2
No definit	46	66	38	150	63,6
Total	64	108	64	236	100,0

(Quadre 2: Característiques de les dificultats)

En el primer dels quadres podem descobrir que les diferents dificultats, en el conjunt d'instituts del poble són numèricament importants: s'acosten a la meitat de l'alumnat. Però també podem veure con en una escola i curs són definits així tres de cada quatre i e, en d'altre, només un de cada quatre. Es que un dels instituts acumula

tots els desastres? Podria ser, però la realitat coneguda ens deia que no. Tants sols es tractava de sensibilitat diversa en l'activitat de mesura. A tots els instituts no hi havia la mateixa preocupació, ni la mateixa habilitat per observar, ni la mateixa preocupació per trobar respostes adequades a la diversitat.

El segon quadre (al que cal afegir altres que aquí no recollim però que ajuden a entendre les dades) ve a dir que, tot i que podem identificar i comptar els subjectes amb els que l'escola diu que les coses no van gaire bé, després no saben dir exactament quina mena de dificultat tenen, més enllà de que suspenen, repeteixen o estan en grups d'atenció especialitzada. Si ni la pròpia escola sembla tenir instruments en la quotidianitat de l'aula per saber què passa, no sé com les autoritats acadèmiques poden definir que reduiran una categoria inexistente que anomenen fracàs escolar.

Són només dos petits exemples per a recordar allò que és obvi: per canviar una realitat si més no el que cal fer és saber què està passant i disposar de sistemes d'observació permanent que ens donin informació del dinamisme de la realitat a canviar. Igualment, ens podríem referir a un altre tipus de dades obtingudes del treball per a construir dispositius locals per a les transicions en l'adolescència[4]. Els nous apòstols de la lluita contra el fracàs es refereixen, una vegada més, al percentatge dels que no obtenen el graduat en ESO en acabar l'escola, deixant de banda que aquesta no és actualment la dada educativa més significativa. El que veritablement és dur d'acceptar és que en la majoria d'instituts, entre un 30 i un 40% de l'alumnat està fora de promoció, té o està a punt de tenir 16 anys i no està fent quart[5], estan mútuament (l'escola i ells i elles) a punt de concedir-se la llibertat de trencar l'obligació de seguir junts.

En quines condicions abandonaran l'escola? Caldria recordar que això és un producte directe de la demagògia de les normes canviants dels últims anys impedit el pas al curs superior de qui suspèn més de dos assignatures. És el producte directe d'oblidar que estem parlant d'escoles de cicles i no de suma de cursos, que existeixen el ritmes diferents de maduració, que es donen dinàmiques de grup, etc. Després, inventem categories com ara la que està fent furor: els "NI-NI". Oblidant que aquest nois i noies surten d'aquesta situació, desorientats, erràtics i, en el millor dels casos, amb ganes de dedicar-se a viure la vida.

#### **Per què no parlem de la complexitat educativa?**

Crec que seria molt més raonable descriure el que passa en termes de complexitat, d'augment del nombre, de la intensitat o de les característiques que envolten les variables del fet educatiu, de la dinàmica educativa de l'aula. Tornem al exemples.

Per què el Departament que s'ocupa de l'escola (en el temps de la conferència era d'Educació; en el temps de l'article és d'Ensenyament) a l'inici de cada curs parla de l'augment o la disminució del nombre d'immigrants a les escoles? En primer lloc, no sé com els compta (nacionalitat de l'alumne, dels pares, d'un d'ells?; nascuts fora, nascuts aquí però amb pares d'origen immigrant? etc. etc). Després, per què unifica? A efectes de l'escola és igual haver estat escolaritzat que no, en una llegua romànica o en una altra que no té res a veure? És el mateix venir de Bolívia que de Pakistan, de la selva que de la costa? Estar aquí sol amb la mare que tenir una família al complert? Podríem seguir simplement per posar de relleu com la simplificació del que és la complexitat de l'aula amb tantes variables es pot reduir a la simplificació inútil (més aviat de connotacions negatives) d'una categoria inexistente, per donar respostes tant fora de lloc com els espais de benvinguda. La categoria immigrant tant sols

seria educativament útil, en algun moment, si al nostre currículum tinguéssim previst con treballar aspectes con ara el dol pel territori de seguretat abandonat o les dificultats d'arrelament (relativament comuns a tota persona que ha viscut, el o la seva família, un procés migratori).

El que suggereixo és que per parlar de les dificultats educatives a entomar no parlem de quantitats ni fem comparacions amb el passat. Resulta bastant més útil i mes respectuós amb la realitat parlar de complexitat, de les complexitats concretes i canviants de cada temps i de cada realitat, territorial i global.

Seria més raonable que parléssim de la complexitat dels orígens (socials i familiars). Per parlar de les dificultats de l'escola sovint es deixa de banda que un grup molt important (fins a l'arribada de l'actual crisi econòmica un 12 %) d'infants que van cada dia a l'escola han sortit d'una llar pobre, algunes d'elles "pobres de solemnitat". Hem de parlar de diversitat d'històries personals i familiars, d'experiències vitals, com a bagatge[6] que l'alumne porta cada dia a l'escola, una part de la qual, realment, és possible que tingui a veure amb els processos migratoris. Seria raonable que parléssim de les noves i velles desigualtats.

Si pretenguéssim un diagnòstic de situació adequat, hauríem de seguir descrivim les variables canviants de la complexitat. No ho faré. Tant sols era una apunt a partir del qual el que vull recordar és que no valen les comparacions i que el que hem d'afirmar és que avui és molt més complex educar. Es a dir, intervenen moltes més variables a considerar. Eduquem en una complexitat diferent, en un panorama ampliat de diversitats diferents

#### **I si recordem els objectius de l'educació i definint què s'espera d'una escola de qualitat?**

Per descriure el que està passant no estaria de més posar realment de manifest si realment perseguim els objectius proclamats de l'educació. Per què tothom sembla haver-se lleigit el famós text "L'educació un tresor amagat"[7], o per què totes les lleis en les seves explicacions de motius recordem molts del seus grans principis però, després, ningun parla dels seus dèficits o èxits al final, no els trobem mesurats a cap pla d'avaluació? Estem valorant i avaluant l'aprendre a aprendre, l'aprendre a decidir, l'aprendre a conviure, e desig de saber, ...? Es raonable que els professionals de l'educació tinguin els seu cap escindit, es tornin es-



quizofrèncs. Què s'espera d'ells i elles? Com resoldre la diferència entre els objectius declarats i els mesurats? Situem en primer lloc del diagnòstic de situació la realitat dels objectius de l'educació i la d'alguns resultats acadèmics.

Potser la millor manera de descriure la situació hauria de ser definir prèviament què és una escola de qualitat, què s'espera d'ella i, després comparar la proposta amb les diferents realitats. Com que he promès acabar cada hipòtesi amb alguna proposta en positiu, voldria remarcar algunes de les que haurien de ser pretensions d'una bona escola. Sense oblidar però que moltes famílies i bona part dels parlamentaris i de les autoritats acadèmiques estan esperant control i bones notes. En bona mesura, implícitament o explícitament estant demanant la perpetuació de la funció classificadora de l'escola i l'adquisició de tot allò que consideren necessari per surar, tenir èxit, en un tipus de societat, en un determinat nivell d'ella. Faré tres petit apunts.

Una escola de qualitat és aquella que trenca el destí socioeconòmic d'un alumne. Aquella que intenta evitar la seva condemna a viure al marge, a tenir unes expectatives limitades, a construir-se a partir d'identitat negatives i conflictives. Però, també, és aquella que pretén que el seu alumnat adquireixi aquelles capacitats, coneixements i habilitats que el permetin viure en la societat actual en la que està. Intenta fer-los competents per funcionar activa i autònomament en aquesta societat. No es que ara vulgui ressuscitar aquella vella i bella reivindicació de l'escola "compensadora de les desigualtats" però una escola de qualitat és aquella que possibilita canvis, que possibilita maduracions, evolucions, sortides de situacions de dificultat, imaginació i construcció de futurs diferents, no només per als nois i noies d'entorns empobrits sinó per a tots, immersos un dia o altre en mancances i fragilitats. Una escola de qualitat no diferencia educar d'ensenyar, simplement es construeix com a proposta d'oportunitats, que no comença per definir col·lectius ineducables o subjectes que no encaixen.

### UN PROBLEMA DE MODERNITAT

No faré en aquests text cap dissertació sobre la modernitat o la postmodernitat[8]. La reflexió tant sols intenta posar de relleu que bona part de les nostres dificultats educatives estan produïdes per un *desfasament*, per un agreujament de les distàncies entre la realitat dinàmica i la lentitud institucional, no només organitzativa sinó i especialment conceptual, d'anàlisi. Envellim educativament amb massa rapidesa per culpa de les nostres lentituds, davant de reali-

tats que es modernitzen acceleradament.

### Què significa educar en la societat de la comunicació?

Si entre les possibles descripcions de la nostra societat una és la de societat de la comunicació, el que cal es formular-se com s'educa en ella. Al llar del text el lector o lectora podrà descobrir el meu profund desacord amb la Llei d'Educació de Catalunya. Ho poso de manifest ja perquè el text legal es refereix a aquesta realitat poc menys que com un canvi de tecnologies educatives. Oblida i oblidem tots plegats que educar en la societat de la comunicació comporta moltes i profundes transformacions, que afecten des de com es conformen les formes de pensar a com construïm relacions, o als eixos temporals i espacials amb els que es construeix la realitat personal i col·lectiva. Estem veritablement davant d'unes noves formes de comprendre e interpretar la realitat, nous fons de significats culturals i de valors, en definitiva, noves formes d'humanització.

Molts dels personatges que seuen a primera hora a l'aula estaven la nit anterior interactuant amb la realitat virtual i construint-se a partir d'ella. Resulta patètic comprovar que la modernitat d'educar en aquesta societat sigui informatitzar l'aula, a partir d'un professor amb pissarra digital i uns alumnes, disposat a l'aula com sempre, que van mirant pdfs en pantalles d'ordinadors personals. Si l'essència de la societat de la comunicació és la xarxa, l'essència de l'educació ha de ser el treball cooperatiu, el treball en xarxa.

### Infància, famílies, escola i educació en el segle XXI

Una de les altres desubicacions temporals té a veure am una doble afirmació que el nou govern ha tornat a fer servir: la ja alcanforada frase de "*a casa s'educa, a l'escola s'ensenya*"; la, igualment superada per la realitat, que parla de "*família*" com si només n'hi hagués una i aquesta fos l'autèntica. Afirmacions que sovint es reforcen a l'esfera professional amb l'expressió de "*amb aquesta família jo no puc fer res més*".

Una realitat canviant de grups familiars diferents, en una societat d'influències múltiples no permet aquest tipus de diferenciacions per competències ni pensar en l'educació sense reflexionar com educa o no educa cada tipus de grup familiar en les diferents situacions socials. L'escola actual segueix enfrontant-se a la necessitat de descobrir i considerar les competències o incompetències educatives de cada grup familiar. També els grups familiars són els grans desconeguts per a moltes escoles. En alguns dels exemples de treball compartit sobre la situació educativa d'un territori dels que he parlat abans, diversos professionals es queixaven dels "problemes familiars" del seu alumnat però, després, quan es definien les dificultats educatives, de la majoria de nois i noies no es podia precisar gran cosa sobre el que passava a la seva llar.

La qüestió de les famílies remet igualment a les relacions entre el sistema educatiu, les escoles i els altres sistemes, recursos o serveis del territori per a saber com conjuntament influeixen en l'educació dels infants i adolescents el recursos de serveis socials, els de salut, els de salut mental o els de protecció. La qüestió de l'educació és la qüestió de com omplir les motxilles educatives dels nois i noies, especialment d'aquells i aquelles que la porten de casa força buida o la tenen en situació molt fràgil. El debat real no és que

li toca a cadascú fer sinó què hem de col·locar, entre tots i de manera flexible, a les seves motxilles, com ens distribuïnt la responsabilitat variable de col·locar-ho. Algunes de les dificultats de diferents nois s'agregen justament perquè el seu abordatge està en mans de diversos professionals que no manifesten ni interès ni possibilitat de treballar de manera raonablement interdependent.

Tot plegat remet a la qüestió de com tenir present a la infància del segle XXI i com facilitar que tinguin un lloc en el nostre món. El Parlament de Catalunya ha elaborat en els últims anys tres lleis que afecten a la infància però que són escassament d'infància: la de Serveis Social, la d'Educació i la d'Infància[9]. No és aquest el lloc per una anàlisi d'elles[10], però totes tres venen a oblidar-se de la infància i al menys en la part operativa acaben parlant de determinades infàncies amb problemes, menys o més plenes de desgràcies. La d'Educació no és d'infància perquè no reconeix en la pràctica que l'escola és una part important i significativa del conjunt d'oportunitats que necessita un infant per a que siguin reals els seus drets com a infant. Per què no ubiquen la infància dintre del conjunt d'oportunitats per a que tinguin infància, tinguin present, tinguin futur? Els infants no tenen dret a tenir escola, tenen dret a ser educats de la manera adequada i oportuna i, així, l'escola és sovint el centre de les principals oportunitats

Passant als petits suggeriments en positiu proposo acceptar que aquestes i moltes altres desubicacions temporals ens han conduït a una crisi de docència, la qual cosa condueix a intentar dir alguna cosa sobre com resoldre-la. És més que sabut i repetit que bona part dels possibles canvis tenen a veure amb que els professionals s'ubiquen en el temps i en el món (se'ls demani ubicar-se en el), amb la necessitat de resituar-se com a professionals que eduquen. No pot ser que la Llei d'educació digui, encara i de nou, que la funció principal del professorat és la *transmissió* del coneixement. Si més no per estètica podíem haver posat –tot i no ser el més important– quelcom similar a *ajudar en l'adquisició del coneixement*. Som moduladors de l'interès per saber. Som integradors d'informacions i coneixements que venen de diverses fonts. Som el que no hem deixat mai de ser: humanitzadors. Som persones que ajuden a persones a ser persones, a partir de l'aprenentatge, el coneixement i la relació.

### EL PROBLEMA DEL DISCURS POLÍTIC SOBRE L'EDUCACIÓ

A Catalunya tenim avui (no només aquí i no amb la totalitat dels discursos) un veritable problema educatiu amb el discurs polític sobre l'educació. Un discurs que, superant sense oblidar-la la funció reproductora de l'escola, construeix una nova ideologia educativa o recupera una part de la més vella. La barreja entre aquest discurs i el mediàtic dominat, que mútuament es retroalimenten, ha conformat una complexa construcció social sobre l'educació i l'escola (una forma d'entendre-les) que té com a iceberg emergent el rebuig, no ja de les classes benestants sinó de bona part dels sectors socials entremitjos, amb formació i recursos, a la diversitat. Una oposició a la diversitat que s'expressa amb l'idea que els seus fills i filles no poden aprendre, no poden arribar al màxim de l'èxit, perquè estan obligats a compartir l'aula amb nois que no volen estudiar, que no tenen interès per aquesta tasca. Vivències i expressions que han superat la lògica de la classe social per esdevenir preocupació universal per les "males companyies". Costa molt poc estructurar

construccions socials d'aquesta mena. Resulta molt fatigós per al professional que creu en l'educació desmuntar-les.

És molt feixuc treballar contracorrent i explicar a pares i mares que educar en la diversitat (no pas en el caos) és molt positiu per als seus fills i filles. Que és molt positiu per a la seva salut mental, per a la seva ciutadania, la seva capacitat d'aprenentatge, el seu futur en aquesta societat, conviure i aprendre amb gent diversa.

### Per què no m'agrada la LEC

No crec que cal que afirmi taxativament que no m'agrada la Llei d'educació. Ja he deixat prou apunts que ho indiquen. Aquesta és un llei que no he aconseguit que m'agradi tot i fer grans esforços de comprensió. Per suposat que comparteixo moltes de les veus políticament crítiques pel lloc en el que queda l'educació pública, per l'acceptació de segregacions o la no defensa de l'escola com el lloc del pensament científic per damunt de dogmes i adoctrinaments. Però, no ve d'aquí la "mania". Neix de tenir que suportar un text que –a Catalunya, bressol de bona part de la renovació pedagògica del segle passat– no conté ni una línia de pedagogia, d'innovació educativa. Acabo de parlar de "desfases" i no puc menys que dir que aquesta és una llei que, sent benèvol, hauria estat útil fa tres dècades. Però que ara aporta ben poc.

No sé quina escola imaginava el Departament d'Educació (imagina ara el d'Ensenyament) i en quina somiaven al Parlament, però és ben curiós la quantitat de vegades que parlen de l'*esforç*, el *treball*, l'*estudi*, l'*excel·lència*, el *rendiment*,... fins arribar a la meravellosa frase (de la que tinc curiositat per conèixer l'autor o autora) d'afirmar (article 79.1.b) que el segon criteri pedagògic d'organització de l'escola és: "*Educar en el deure de l'estudi de manera que esdevingui un hàbit*" !!!! Algú sap què significa i com es fa? Em podrien fer una definició mínimament actualitzada de deure, d'estudiar i d'hàbit? I, el que és més important, com s'aplica això a les generacions virtuals del facebook, el tuenti o el fotolog?

En faria il·lusió una llei que no fos un reglament però ho suportaria si, al 2009, no parlés encara de "*matèries*", si no digués, com ja he recordat, que la funció docent consisteix en la "*transmissió de coneixements*", si no parlés de les tecnologies de la societat de la comunicació com a "*eines metodològiques*", si els pares i mares tinguessin algun dret més que ser informats, si poguessin veritablement implicar-se en educar conjuntament, si els ajuntaments poguessin fer alguna cosa més que posar terrenys i procurar tenir escoles bressols no importa com, si, si... És un desastre escassament atractiu per moltes de les coses que diu. No pot seduir perquè no és veritablement d'educació i, a sobre, és del segle passat. El discurs de la LEC no té res a veure amb el segle XXI, no té res a veure amb els infants actuals.

El discurs polític i el legal han estat, a més, alimentats per allò que podíem anomenar la politologia de l'educació i gerencialisme del sistema educatiu. No es que ara vulgui desqualificar també tot allò que ha estat publicat i dient sobre la macro política educativa, però una bona part dels últims informes sobre la situació de l'educació (des dels Informes PISA al diversos estudis de la Fundació Jaume Bofill) ha produït més enrenous i reforçaments de les visions ne-

gatives que veritables aportacions al dia a dia de l'educació i les possibilitats de transformar-la. Queden, per sistema, situats en el territori de tot allò que no cal que consideri un docent perquè no té res a veure amb el que el ha de fer cada dia. No es tracta de reflexions estimuladores sobre allò que veritablement passa a l'educació.

Quelcom semblant ha estat succeïnt (i s'està incrementant mentre escrit aquests línies) amb la incorporació suposadament asèptica dels discursos tecnocràtics de les Escoles de Negocis. Amb una desqualificació implícita d'altres formes de organitzar i gestionar els afers comuns i els serveis públics, es ven la gerència de l'escola com si fos una moderna empresa. Gerència escolar moderna sí, però gerència en un projecte educatiu, a partir del consens sobre allò que hem de fer, sobre el com ho hem de fer, com a quelcom inherent a la pròpia forma d'organitzar-se. Eficàcia i eficiència sí, però dins d'un projecte compartit, reflexionat, sobre el que tots plegats hem de fer, en el que siguin prioritàries les pretensions educatives i les formes d'aconseguir-les.

#### **De l'esforç al dipòsit dels coneixements que eren imprescindibles i hem oblidat**

Només ens faltava la reinvençió dels conceptes com ara mèrit, esforç, autoritat,... de les que en fet menció parlant de la LEC. Però, del que hem de seguir parlant és d'oportunitats. En contra del que alguns egòlatres que creuen ser allò que han fet sols a la vida, tots nosaltres som el producte de les oportunitats que hem tingut. Som allò que altres persones ens han ajudat a ser. Per recuperar l'educació, hem de parlar de construir oportunitats.

Per a molts professionals, esforç no vol dir de cap manera clavar els colzes o resistir estoïcament activitats escassament desitjables. Esforçar-se significa implicar-se activament en l'adquisició del coneixement. No significa recordar a l'alumne que la vida és dura i que si vol obtenir algun resultat s'ho haurà de passar malament. Significa recordar i facilitar que ha d'estar actiu, que només aprendrà si s'implica.

L'autoritat acaba reduint-se a tenir poder. Recuperar galons i tarimes no és altre cosa que obtenir un poder que tindríem si la nostra forma d'educar fos l'adequada. No es tracta d'autoritat sinó d'ascendència. Un concepte que vol dir guanyar-se la possibilitat d'influir en les vides dels alumnes. Guanyar-la amb la nostra saviesa, les nostres relacions, la nostra habilitat per influir en els seus processos madurats i d'aprenentatge.

I la recuperació de conceptes s'acaba amb el retorn al dipòsit dels coneixements imprescindibles, a la necessitat que el nostre alumnat aprengui ara allò que els seus adults vàrem aprendre i hem oblidat. Siguem seriosos i valorem quins són els sabers importants que cal conèixer i mantenir recordats, aquells que cal conèixer que existeixen i cal saber a on trobar-los quan els necessitem, aquells que no serviran en el futur però que ara ens fan ser més, fruir, sentir-nos millor. Se suposa que aspirem a que, al final de l'escolarització, tots i totes siguin ciutadans i ciutadanes cultes, amb desig de continuar sabent, suficientment comunitaris i suficientment feliços. Aspirem a que unes generacions que hauran d'estar tota la seva vida aprenent mantinguin el desig i la curiositat per saber.

Amb aquest panorama l'única proposta en positiu que faré serà reclamar de les autoritats públiques, si més no de les del Departament d'Ensenyament, que creguin públicament i amb una mica d'entusiasme en l'educació, en que avui és possible i té sentit educar. Després, que creguin en que és possible educar millor. En la complexitat actual, necessitem autoritats públiques que expliquin adequadament, mirant cap al futur, què significa educar avui i traspassin als professionals algunes dosis d'entusiasme per la tasca a fer.

#### **L'EMPOBRIMENT DEL DISCURS PROFESSIONAL**

Suggeria coma quarta hipòtesi per al debat que el discurs educatiu està greument empobrit entre els professionals. No proposo recuperar velles teories que van ser belles però que no serien útils. El que intento sotmetre a discussió és que la nostra escola està avui en mans de responsables i professionals que tenen molt poc discurs professional sobre la seva tasca, que no estan implicats activament en construir-lo.

Vivint temps d'antipedagogia. Resulta que, malgrat un segle de pedagogia especialment brillant a casa nostra, ara la pedagogia no existeix, és inútil i distorsiona la veritable tasca d'ensenyar. Ho hem vist, de nou, molt clarament, a propòsit del màster en educació secundària (que en molts llocs està esdevenint una simple especialització intensa sobre la matèria). Torna a dominar el discurs de la matèria, en el que la lògica i la coherència de com s'ensenya es pròpia de cadascuna, res té a veure amb a qui s'ensenya, en quin context i per a obtenir quin objectiu. La gramàtica s'ensenya seguint la lògica de la gramàtica i la història seguint la lògica interna de la història, amb independència de si es tracta d'adolescents, de si estem a la primavera, en una escola de barri, de si pretenen fer titulats o ciutadans. Reclamen tornar a ensenyar i a ensenyar com s'ha ensenyat "sempre".

El problema, però, no és tant el major o menor domini d'aquest discursos, quan el desconeixement i la manca d'entusiasme per construir d'altres. Ja se que és un lloc comú, però la majoria dels professionals de l'educació llegeixen poc. Llegeixen poquíssima pedagogia, didàctica, filosofia o política de l'educació, comparteixen poca reflexió sobre les seves experiències. Per poder abordar la complexitat actual de l'escola necessitem professionals amb el cap una més "moblat". Saber trobar respostes adients a la complexitat del dia a dia requereix tenir el disc dur amb molta més informació educativa disponible. D'alguns aspectes del funcionament de l'escola (com ara per exemple les dificultats que generen determinades agrupacions "per nivells") tenim prou evidències científiques i prou acumulació d'experiència i reflexió com per no tornar a posar-les en marxa. Però, tot aquest bagatge sembla estar molt lluny de qui ho hauria d'aplicar cada dia.

Acabaré suggerint alguns components bàsics del que ha de ser un discurs professional compartit sobre l'escola i l'educació. Un petit conjunt de propostes que parteix d'una premissa: acceptar que una part del pensament, diem i fent potser no servirà el curs que ve, o servirà per poc temps; que hem d'estar contínuament actualitzant el coneixement d'una realitat en moviment. Proposo construir i difondre plegats un discurs professional que, si més no, tingui en compte tres idees:

1. Educar i ensenyar té regles, no val qualsevol manera de fer-ho. No val qualsevol manera d'organitzar l'escola, qualsevol manera d'atendre a la infància. Sembla mentida, però hem de recordar que una cosa és saber matemàtiques, una altra saber ensenyar-les, una altra molt diferent aconseguir que un alumne s'interessi per elles, força diferent que li facin ser més persona. Tots aquests passos tenen les seves regles no només el primer element de l'afirmació. Que existeixen regles, criteris, evidències no és opinable. El que és opinable, discutible i revisable és si han de ser unes o altres i quines son les vàlides avui.
2. Sempre s'educa de manera diferent en situacions diferents. L'escola inclusiva, l'escola diversa és l'escola que accepta que cada subjecte educatiu pot ser divers, pot estar en una situació diversa. Com ja he dit, sempre s'educa d'acord amb les característiques del subjecte que es té davant, començant per les característiques (edat, condició evolutiva, condició social, territori, etc.) que comparteix amb d'altres i seguint amb la seva història, família, idiosincràsia, etc. Un discurs que recupera la consideració de les característiques del subjecte educatiu (sovint el grup) per educar.
3. Acceptar que una part d'allò que poden ser els nois i noies depèn de l'escola. Per a alguns i algunes una part menor. Per altres, l'escola serà la principal finestra que els descobrirà d'altres móns diferents de l'entorn en el es relacionen i viuen. Una part del que seran com a ciutadans i ciutadanes depèn de l'escola. No es tracta només de que tinguin el dret a ser educats que ja hem recordat. Es tracta del dret a ser educats de manera oberta, de que l'escola proporcioni altres visions i perspectives. Un discurs que fa interioritzar entre els professionals el convenciment que gràcies a la seva actuació (no només amb ella) el seu alumnat podrà construir-se, podrà ser d'una altra manera, que a vegades serà el i la seva escola seran la principal oportunitat. Bona part del nostre desconcert té a veure amb l'absència de projectes compartits. El dia a dia de l'escola és decebedor perquè no podem seure a compartir què podríem fer amb un determinat alumne o què sentit té el que estem fent.

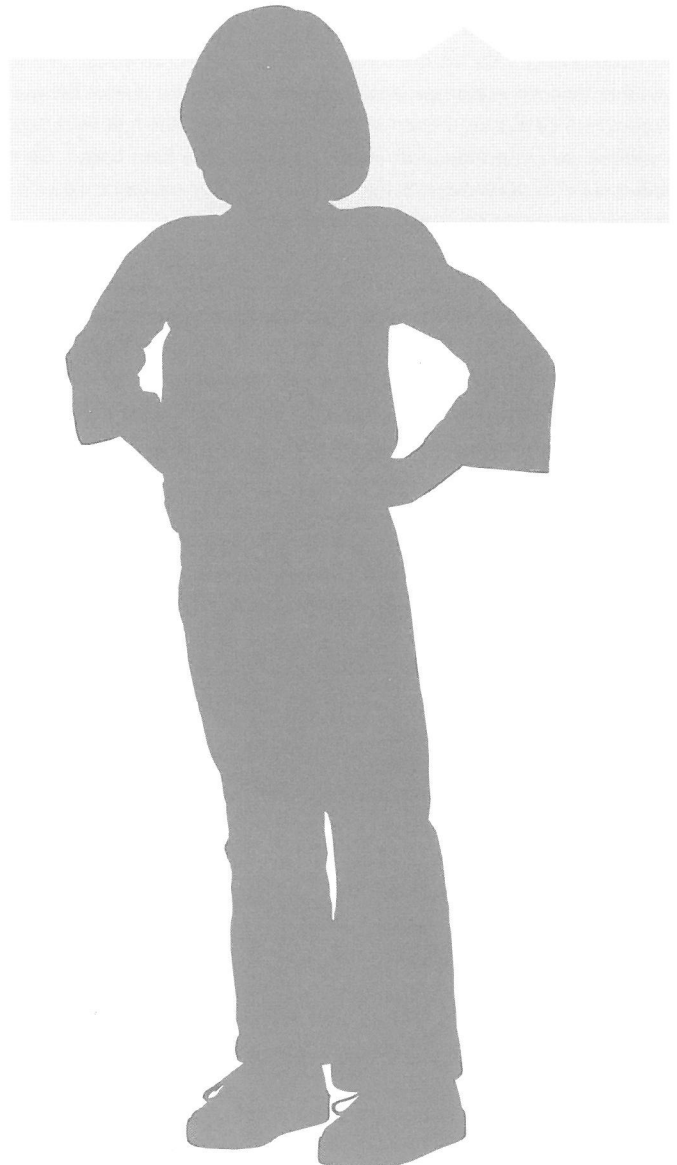
Tornaré a repetir, per acabar, que millorar la nostra realitat educativa requereix una bona lectura d'aquesta realitat i acceptar que es tracta d'una complexitat canviant. A més, no es possible educar sense compartir idees, criteris, narratives, sobre el sentit de l'educació avui.

**Notes:**

- [1] Carbonell, J., Tort, A. (2008): *L'educació catalana a la premsa*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.
- [2] Veure per exemple Funes, J. (coordinador) (1998) *Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO*. Col·lecció Finestra Oberta, núm. 3. Barcelona. Fundació Bofill.
- [3] Algunes d'elles, les primeres, estan parcialment recollides a: Longàs, J. i Mollà, N. (2007): *La escuela orientadora*. Madrid. Narcea. També a: Funes, J. (1009): *L'acom-*

*panyament dels nois i noies adolescents en les seves transicions quan s'acaba l'escola obligatòria*. Diputació de Barcelona.

- [4] Veure, per exemple, *Ser jove després de l'ESO*. Ajuntament de Terrassa. Àrea d'educació.
- [5] Una de les dades a la que no s'ha fet gaire cas, a l'últim informe PISA és que a Espanya, apareixien molts més alumnes de 15 anys que arreu, que al ser enquestats es trobaven fora de promoció
- [6] Algunes reflexions sobre els canvis en la realitat de l'alumnat actual es poden trobar a Funes, J. (2004) "¿A quién habrá que seguir educando?". A Cabrera, D.; Brullet, C; Funes, J. *Alumnado, familias y sistema educativo. Los retos de la institución escolar*. Barcelona. Octaedro.
- [7] Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. París. UNESCO
- [8] No estaria de més, però mirar-se algun dels seus textos, per exemple: Bauman, Z. (2008). *Una nova escena del vell i el jove*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya.
- [9] Llei 12/2007, d'11 d'octubre, de serveis socials; Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació; Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència.
- [10] Un petit apunt d'alguna es pot trobar a Funes, J. (2007) "Una llei d'infància per a la infància". *A Educació Social*, nº 35, gener-abril. També a Funes, J. (2007): "La nova llei de Serveis socials: més ombres que lluns". *A Educació Social*, nº 37, desembre.



# LES FUNCIONS DEL PROFESSOR DE SUPORT EN EL MARC D'UNA ESCOLA PER A TOTS.

## Conseqüències per a la formació.

**Climent Giné**, Universitat Ramon Llull  
**David Duran**, Universitat Autònoma de Barcelona

### RESUMEN

Con este trabajo pretendemos contribuir a repensar las funciones del profesorado de apoyo en el marco de una escuela para todos, tanto individualmente como en el seno de los equipos docentes. En primer lugar, pero, parece oportuno precisar qué tenemos que entender por educación inclusiva a partir de los adelantos de la comunidad científica y la práctica profesional. En segundo lugar, a la luz de la investigación reciente, se exploran las funciones que se atribuyen al profesorado de apoyo en este nuevo y exigente contexto educativo; y, en tercer lugar, se proponen algunos contenidos clave que, a nuestro entender, se tendrían que contemplar en la formación inicial y en la actualización del profesorado.

### ABSTRACT

The aim of this paper is to contribute to the need of rethinking the role of support teachers in a framework of a school for all, whether individually or as a staff member. First of all, it seems necessary to specify what we should understand as inclusive education from the progress of scientific community and the professional practice. Secondly, considering the current research, support teacher functions are explored in this new paradigm and demanding educative context. Finally, some key contents are suggested that should be considered in the teacher's initial training and lifelong education.

### 1. INTRODUCCIÓ

En les últimes dècades han estat moltes i diverses les iniciatives que s'han dut a terme amb la finalitat de transformar les nostres aules i centres en entorns d'aprenentatge i de desenvolupament de tot l'alumnat, i en particular, d'aquells amb major risc d'exclusió; des dels programes d'integració, que en els anys setanta i vuitanta tenien com a objectiu principal que l'alumnat amb discapacitat pogués ser atès en els centres ordinaris, fins al progressiu convenciment que la integració escolar resultava un objectiu insuficient, i sovint equívoc, i que per tant s'havia d'apostar de forma decidida per una concepció de centre educatiu obert a la diversitat i capaç d'acollir i donar resposta a les necessitats de tot l'alumnat, incrementades pels canvis socials (presència d'altres ètnies, llengües, cultures, religions, etc.) que hi ha hagut últimament al nostre país.

Actualment, la preocupació per l'escola inclusiva s'ha convertit en un dels majors reptes que han d'afrontar els sistemes educatius, els centres, el professorat i la societat. En efecte, mentre que els països menys desenvolupats la preocupació se centra en com milions de nens i nenes poden accedir a l'educació formal, els països més rics veuen com molts joves acaben la seva escolarització sense obtenir la titulació corresponent, o simplement abandonen el centre, o bé estan emplaçats en diverses modalitats d'educació especial que poden suposar-los una limitació en les seves oportunitats educatives (Ainscow i César, 2006).

En qualsevol cas, l'experiència ens aporta evidències de com els sistemes educatius i els professionals han intentat, amb major o menor fortuna, donar resposta a la situació d'acord amb les polítiques, les tradicions pedagògiques, el pensament del professorat, els recursos disponibles i les pròpies competències. Evidències que reflecteixen l'intens debat obert en els diferents països i que posen de manifest algunes constants en les propostes internacionals orientades a l'assoliment d'una educació equitativa d'alta qualitat per tot l'alumnat i al progrés cap a sistemes educatius més inclusius.

Entre aquestes evidències es troba la necessitat de promoure un canvi de mirada; les dificultats d'atendre la diversitat de necessitats de l'alumnat a l'aula, promovent l'èxit de cadascun d'ells; la importància del pensament del professorat i de les cultures organitzatives i de col·laboració en els centres; la necessitat de promoure un canvi de rol en el professorat de suport; i la formació inicial i permanent del professorat.

Sembla doncs oportú precisar una mica més el que hem d'entendre per educació inclusiva, reflexionar sobre les funcions del professorat davant els alumnes amb necessitats de suport, en particular les de l'anomenat professorat de suport, i formular algunes propostes sobre els continguts prioritaris de formació.

En conseqüència, els objectius que perseguim en el present treball són, en primer lloc, revisar el concepte d'educació inclusiva; en segon lloc, preguntar-nos per les funcions que, a la llum de la investigació recent, haurien de ser les funcions del professorat de suport en el marc d'una escola per a tothom; i en tercer lloc, proposar alguns continguts clau que, al nostre criteri, la formació del professorat hauria de contemplar.

### 2. EL QUE ENTENEM PER EDUCACIÓ INCLUSIVA

No és difícil advertir una important confusió entorn de l'ús del concepte d'inclusió o d'escola inclusiva tant en les publicacions i en la normativa, com en els debats i en les pràctiques dels professionals. Segurament les raons són variades i tenen a veure, històricament, amb els diferents moviments que tendeixen a procurar que tot l'alumnat, amb independència del seu origen i característiques personals, pugui ser atès a l'escola ordinària. En síntesi, i encara amb risc d'una certa simplificació, se'ls podria atribuir un doble origen: d'una banda, l'estreta relació que s'ha establert entre inclusió i educació especial, donades les múltiples iniciatives que des d'aquest sector s'han portat a terme, a partir del principi de normalització, amb l'objectiu d'assegurar més i millors oportunitats educatives per

a l'alumnat amb necessitats especials. D'altra banda, les polítiques educatives a favor de la comprensió del sistema educatiu que van adoptar, en primer lloc, els anomenats estats del benestar (Països Nòrdics, Regne Unit, Canadà, entre d'altres) i que en les últimes dècades han sofert els embats dels moviments migratoris i l'aparició de nous reptes educatius.

Malgrat la complexitat del tema que ens ocupa, dels contextos en els que es desenvolupa i que no existeix una única perspectiva sobre com plantejar la inclusió, ja sigui a nivell d'un estat o d'un centre en particular, pot apreciar-se un creixent consens internacional entorn el fet que la inclusió té a veure amb:

- a) L'assumpció de determinats **valors** que han de presidir les accions que es duen a terme a les aules i als centres: respecte per les diferències, valoració de cadascun dels alumnes, participació, equitat, metes valorades, etc. (Booth, 2009); la inclusió és doncs, abans de res, una qüestió de valors, encara que hagin de concretar-se les seves implicacions en la pràctica. En definitiva, la inclusió suposa una manera particular d'*entendre i pensar* l'educació.
- b) El reconeixement de **drets**. Per exemple, en la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat (NNUU, 2006) es reconeix el dret d'aquestes a una educació de qualitat. Amb la intenció de fer efectiu aquest dret sense discriminació i sobre la base d'igualtat d'oportunitats, s'assegurarà un sistema d'educació inclusiu a tots els nivells, així com l'ensenyament al llarg de la vida. Per tant, l'educació inclusiva es basa en la concepció dels drets humans per la qual tots els ciutadans tenen dret a participar en tots els contextos i situacions.
- c) El procés d'incrementar la participació de l'alumnat en el currículum, en la cultura i en la comunitat, i evitar qualsevol forma d'exclusió en els centres educatius. En conseqüència, la inclusió suposa un compromís a favor de la **identificació i progressiva reducció de les barreres** a l'aprenentatge i a la participació que alguns alumnes, sobretot els més vulnerables, troben en els centres i en les aules (Ainscow, 2005).
- d) Transformar les **cultures, la normativa i la pràctica** dels centres de manera que responguin a la diversitat de les necessitats de l'alumnat de la seva localitat; cada comunitat escolar ha de trobar millors formes i més eficaces de respondre a la diversitat de l'alumnat.
- e) La **presència, la participació i l'èxit** de tot l'alumnat exposat a qualsevol risc d'exclusió, i no només d'aquells amb discapacitat o amb necessitats especials. És important remarcar la importància que la inclusió està compromesa amb que els alumnes aconseguixin resultats valuosos; no només que estiguin presents a l'escola ordinària, sinó que tots puguin aconseguir les competències bàsiques establertes en el currículum.
- f) Avançar cap a la inclusió té a veure més amb el **desenvo-**

**lupament i la capacitat de les escoles**, que no pas amb la voluntat "d'integrar" grups vulnerables.

- g) L'educació inclusiva està íntimament associada al **desenvolupament integral de tots els nens i nenes**. Com afirma Tedesco (2007), l'objectiu de viure junts constitueix un objectiu d'aprenentatge i un objectiu de política educativa.

No obstant això, tres idees mereixen ser destacades en la comprensió del que avui dia s'entén per inclusió educativa. En primer lloc, la inclusió suposa traslladar el focus d'atenció de "l'alumne" al "context". No són tan importants les condicions i característiques dels alumnes com la capacitat del centre educatiu d'acollir, valorar i respondre a les diverses necessitats que planteja l'alumnat; capacitat que ha de reflectir-se en el pensament del professorat, en les pràctiques educatives i en els recursos personals i materials disponibles. En conseqüència, els esforços han de dirigir-se a l'adaptació de la proposta educativa a un alumnat divers, i no a l'inrevés, i a la provisió dels suports que eventualment un alumne pugui precisar.

En segon lloc, la inclusió no ha de restringir-se a l'alumnat amb condicions personals de discapacitat; la inclusió té a veure amb promoure més i millors oportunitats per a tots els alumnes, i en particular per aquells que per diverses raons (migratòries, culturals, socials, de gènere, discapacitat) poden estar en major risc d'exclusió i fracàs.

En tercer lloc, la inclusió no és un estat, sinó un procés. Es tracta d'un viatge que mai no acaba (Ainscow, 2005) consistent en un procés de millora del centre, amb la participació de tota la comunitat educativa. Des d'aquesta perspectiva no té sentit parlar de centres o aules inclusives; la inclusió no és una meta a la qual s'arriba, sinó un compromís sostingut a favor de millors condicions i oportunitats per a tot l'alumnat. Una escola inclusiva és aquella que està en moviment, més que aquella que ha aconseguit una determinada meta (Ainscow i César, 2006).

Sens dubte, el repte per als propers anys és passar del "discurs" a les "evidències"; és a dir, comprometre's en processos de reflexió en els centres escolars que permetin "repensar les pràctiques educatives", com ens recorda Ferguson (2008), amb el fi de respondre adequadament a les necessitats de tots els alumnes. En aquest sentit, instruments com "L'Índex per a la inclusió" (Booth i Ainscow, 2002), o bé la recent Guia publicada per l'Organització d'Estats Iberoamericans (OEI) i pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Duran, Giné i Marchesi, 2010), poden estimular, orientar i ajudar el professorat a plantejar la reflexió i escometre els processos de canvi necessaris. Es tracta doncs, d'un procés de millora o de desenvolupament institucional en el qual es compromet la comunitat escolar.

### 3. EL ROL DEL PROFESSOR DE SUPORT. ALGUNS CONTINGUTS DE FORMACIÓ

Un dels components clau en l'aposta per una educació inclusiva té a veure amb les funcions atribuïdes i exercides pel professorat que té com a missió principal vetllar per l'educació dels alumnes amb necessitats especials, és a dir el professorat de suport dels centres.



Encara que al nostre país, a diferència d'altres tradicions, no s'han desenvolupat de forma clara i sistemàtica estàndards de competències professionals per a aquests professors, sí que existeixen en les últimes dècades, per part de les respectives Administracions, diferents iniciatives per establir les funcions del professorat de suport. En el cas de Catalunya, aquestes funcions es concreten en les instruccions d'organització i funcionament dels centres que l'Administració educativa dóna a conèixer al inici de cada curs.

Fonamentalment, aquestes funcions es dirigeixen a l'alumnat amb necessitats de suport i en l'actualitat tenen a veure amb la col·laboració amb el tutor; l'elaboració de materials específics que facilitin l'aprenentatge de l'alumnat, la participació a l'aula i el centre, l'elaboració d'adaptacions curriculars, el desenvolupament d'activitats apropiades i la tutoria dels alumnes.

Convé tenir present que les funcions del professorat de suport han anat variant al llarg dels anys d'acord amb els models conceptuals vigents, la legislació i la realitat social i educativa. En efecte, en els anys seixanta i setanta dominava un model centrat en el dèficit, en la classificació i en la conseqüent especificitat dels tractaments. En conseqüència, les funcions del professorat de *pedagogia terapèutica* s'orientaven fonamentalment a l'especialització d'acord amb les diferents discapacitats, a l'elaboració i implementació de materials cada vegada més sofisticats i específics, i la seva tasca es circumscriu a classes i, sobretot, centres d'educació especial diferenciats.

A finals dels anys setanta i durant els vuitanta comencen a produir-se al nostre país canvis importants en la concepció i en les pràctiques que hauran de cristal·litzar en la dècada posterior. Diversos són els ingredients d'aquest canvi que no poden ser abordats en profunditat en aquest article; de tota manera, i a manera de reflex d'un corrent d'opinió que progressivament s'anava estenent entre els professionals i investigadors i que nodria el canvi, hem de referir-nos al treball de Dunn (1968), en què es qüestiona obertament les pràctiques habituals en el camp de l'educació especial i la segregació de l'alumnat en aules o centres diferenciats. Hem d'afegir

que, sens dubte, aquesta opinió es veié reforçada per l'impacte del principi de normalització; la llei italiana de 1971, que va promoure el tancament dels centres d'educació especial; i el Warnock Report (1978), que va introduir el concepte de necessitats educatives especials i proclamava, per primera vegada, que s'havia de rebutjar la categorització dels alumnes amb necessitats especials sobre la base del dèficit.

Les conseqüències, tant en l'àmbit de la legislació com en el de les pràctiques, no van trigar a mostrar-se. La LLISMI (1982), els anomenats decrets d'integració i finalment la LOGSE van significar al nostre país el referent definitiu dels nous plantejaments. A nivell internacional, hem de citar com una de les fites més importants l'aprovació de la Declaració de Salamanca per part de la Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials (UNESCO, 1994), que afirma que els centres ordinaris amb una orientació inclusiva "representen el mitjà més eficaç per combatre les actituds discriminatòries, crear comunitats d'acolliment, construir una societat integradora i aconseguir l'educació per a tots" (pàg. IX). A poc a poc, el rol del professorat de suport ha anat evolucionant i adoptant funcions més coherents amb una concepció ecològica del desenvolupament que posa l'accent en els contextos i en les oportunitats que aquests brinden; amb una concepció multidimensional de la discapacitat que posa èmfasi en el paper decisiu dels suports, i amb una progressiva acceptació d'una escola oberta a la diversitat social, cultural, lingüística i de capacitats.

Progressivament, el professorat de suport ha vist la necessitat d'assajar noves formes d'interactuar amb els alumnes i amb la resta de professorat, atès que sovint els alumnes es trobaven compartint bona part del seu temps amb els seus companys a les aules ordinàries. En conseqüència, les seves funcions s'han vingut articulant al voltant de tres grans eixos: la institució; l'aula; i el propi alumne. En efecte, s'assumeix que molt sovint els aspectes que afecten al funcionament de la institució (les polítiques i la cultura del centre) tenen un impacte directe en l'organització de l'aula i en el progrés de l'alumne, per la qual cosa resulta de vital importància poder intervenir en la

seva definició i, si escau, revisió. Així mateix, part de la dedicació del professor de suport té com a objectiu l'aula com a context proper de desenvolupament, en el qual es creen les experiències i oportunitats, col·laborant i potenciant la labor del professor tutor; finalment, les seves funcions es dirigeixen al propi alumne amb dificultats en el seu desenvolupament, prestant el suport necessari.

Amb tot, és just reconèixer que, sense desmerèixer els esforços que el professorat de suport ha anat realitzant, dins i fora del nostre país, les seves funcions en el marc d'una escola inclusiva estan encara construint-se i són motiu de debat entre els professionals i investigadors. És més, sovint succeeix que juntament amb les funcions acabades d'esmentar no és difícil trobar pràctiques més pròpies de models anteriors, centrades en el dèficit, en l'èmfasi en el paper de l'especialista i en el tractament.

De tota manera, en els últims anys la investigació ha anat aportant alguns resultats que poden ajudar el professorat en actiu a identificar la direcció en la que convé avançar, tant personal com col·lectivament. En aquest sentit ens sembla oportú referir-nos al recent treball d'Hoover i Patton, (2008), en el qual ens brinden, a partir de l'experiència en els centres i d'altres investigacions afins, una proposta fonamentada, completa i suggeridora que a continuació resumim.

Aquests autors identifiquen cinc rols en l'acompliment del professorat de suport. En primer lloc, **prendre decisions en base a les dades**; posen de relleu la necessitat que les decisions que s'adoptin en relació a les propostes curriculars i els suports que es faciliten als alumnes es fonamentin en observacions i dades que permetin monitoritzar el progrés. Massa sovint, la resposta educativa davant un problema de conducta o d'aprenentatge obeeix a supòsits ideològics, inèrcies o simplement a l'assaig-error; és important que el professorat de suport assumeixi la importància d'aquesta funció com a base de les propostes d'actuació i, per tant, desenvolupar capacitats relacionades amb l'observació en contextos naturals i recollida de dades, tant relacionades amb situacions d'aprenentatge com d'interacció social i emocional.

En segon lloc, **dur a terme intervencions basades en l'evidència**. Cada vegada sembla més necessari que les pràctiques que s'adoptin en l'àmbit de les dificultats d'aprenentatge i de conducta es basin en evidències; és més, en alguns països s'inclou aquest requeriment en la normativa. Amb independència que en el nostre context no existeixi encara una àmplia tradició en aquest sentit, sembla sens dubte del tot necessari reconèixer la importància, d'una banda, d'explorar en la investigació disponible les possibles alternatives que es revelen amb majors probabilitats d'èxit davant un problema determinat; i, per l'altra, la necessitat de documentar les bones pràctiques per tal que altres professionals puguin beneficiar-se dels encerts, del camí seguit, de les dificultats i èxits, alimentant així el necessari debat.

En tercer lloc, **diversificar l'ensenyament**. Sens dubte aquesta és una de les funcions amb la qual el professorat de suport se sent tradicionalment més identificat; la resposta educativa a les diferents necessitats de l'alumnat, associades o no a una discapacitat, molt sovint requereix engegar diferents estratègies dirigides tant a

adaptar / modificar la proposta curricular, tant pel que fa als objectius com a l'organització dels temps i els espais i a la disposició dels recursos en el context de l'aula i del centre. Cal tenir present que tot i que aquesta funció no és nova entre el professorat de suport, sí ho és la filosofia o concepció subjacent; abans de les accions dirigides específicament a un alumne o grup, ha d'assegurar-se la qualitat de la proposta que es dirigeix amb caràcter general al conjunt de l'aula, en termes de la riquesa i diversitat d'experiències i oportunitats que s'ofereixen; així com també tenir present que els problemes de l'alumnat no s'expliquen únicament per les seves condicions particulars, sinó per variables més contextuais que inclouen la relació amb el professor, la metodologia, els suports disponibles, etc.

En quart lloc, **proveir suports en l'àmbit socioemocional i de conducta**. Una de les fonts més importants de preocupació, fins i tot d'ansietat, del professorat sobretot en educació secundària té a veure amb la relació social dels alumnes (amb el professorat i amb els seus companys) i amb els problemes de conducta. Ni la sanció ni el treure l'alumne de l'aula es revelen com a solucions amb futur; ni tampoc les bones paraules. Els professors de suport tenen aquí un repte clar i una ocasió per guanyar-se la confiança i el prestigi, per la qual cosa han de desenvolupar les habilitats necessàries per avaluar la situació, assessorar convenientment i donar suport al tutor, acompanyant-lo i ajudant-lo a viure equilibradament les situacions de conflicte. De nou, és important recordar la necessitat de recórrer a pràctiques basades en l'evidència; sens dubte és un tema molt complex, que en ocasions pot requerir el concurs de professionals de l'àmbit de la salut, sense renúncies ni desplaçament de la responsabilitat; però estem segurs que el professorat de suport té en aquest camp una important oportunitat per al seu desenvolupament professional.

Finalment, en cinquè lloc, **col·laborar amb el professorat**. Es tracta també d'una de les funcions que habitualment han dut a terme amb encert els professors de suport i que es concreta en cada cas de forma diferent segons les necessitats i possibilitats. L'atenció a l'alumnat amb necessitats especials planteja sovint respostes que van més enllà del que és habitual a l'aula i que requereixen la participació d'un professor que disposi de determinats coneixements i competències; així mateix, l'acompanyament del tutor de l'aula davant les dificultats d'una part de l'alumnat, que faciliti una lectura més assossegada i positiva de la situació, constitueix també un aspecte important de la col·laboració.

Una vegada presentades les funcions del professorat de suport que ens proposen Hoover i Patton (2008), i que a la nostra manera de veure poden enriquir i estimular el debat en els centres i amb els serveis educatius, hem de preguntar-nos quins serien els continguts de formació i/o actualització dels professionals en actiu que permetrien millorar les competències en relació a la pràctica d'aquestes funcions, que en part han de ser reformulades en aquest nou escenari de l'escola inclusiva.

Amb aquesta finalitat hem elaborat el quadre següent en el que, d'acord amb cada funció, es prioritzen alguns continguts de formació a fi que puguin ser valorats i contrastats pels professionals i, en conseqüència, adoptats si s'escau com a objectius en els plans de desenvolupament personal i d'equip.



**Les funcions del professor de suport (Hoover i Patton, 2008)**

<b>Rol</b>	<b>Competències</b>
1. Prendre decisions en base a les dades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaluació funcional</li> <li>- Avaluació en base al currículum</li> <li>- Estratègies de "monitoratge"</li> <li>- Anàlisi de les dades</li> </ul>
2. Desenvolupar intervencions basades en l'evidència	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coneixement dels aspectes centrals del currículum</li> <li>- Domini dels procediments propis de la recerca - acció</li> <li>- Estratègies instruccionals eficaces</li> </ul>
3. Diversificar l'ensenyament	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptació i modificació del currículum</li> <li>- Estratègies diferenciades</li> <li>- Saber gestionar les diferències culturals</li> <li>- Models d'ensenyament entre iguals</li> <li>- Treball col·laboratiu entre el professorat</li> </ul>
4. Proveir suports en l'àmbit socioemocional i del comportament	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestió de l'aula</li> <li>- Gestió dels problemes de conducta</li> <li>- Coneixement del desenvolupament social i emocional</li> </ul>
5. Col·laborar amb el professorat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilitats per a la comunicació</li> <li>- Habilitats d'acompanyament ("coaching")</li> <li>- Lideratge</li> <li>- Treball amb les famílies</li> <li>- Relació amb la comunitat</li> </ul>

No cal insistir en que el desenvolupament d'aquests continguts formatius del professorat de suport han d'anar en paral·lel a la formació que, en referència a l'educació inclusiva, també ha de rebre el professorat general. Tal com hem anat sostenint, el camí cap a l'educació per a tothom requereix de la contribució decidida de tota la comunitat escolar.

**Referències Bibliogràfiques**

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M.; César, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231-238.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T. (2009). Els usos del Index for Inclusion en Anglaterra. En C. Giné, D. Duran, J. Font y E. Miquel (coords). *La educació inclusiva. De la exclusió a la plena participació de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Dunn, L.M. (1968). Special Education for the mildly retarded. Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Duran, D.; Giné, C.; Marchesi, A. (2010). Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 2, 109-120.
- Hoover, J.J.; Patton, J.R. (2008). The Role of Special Educators in a Multitiered Instructional System. *Intervention in School and Clinic*, 43, 195-202.
- Llei 13/1982, de 7 d'abril, d'integració social dels minusvàlids - LLISMI (BOE de 30 d'abril de 1982).
- NACIONS UNIDES, *Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (NNUU 2006)*, Web Oficial de Nacions Unides, 2006 (consultat 8/02/2011) <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- Tedesco, J.C. (2007). Internacionalización y Calidad Educativa. En *Libertad, Calidad y Equidad en los Sistemas Educativos (Buenas Prácticas Internacionales)*. IV Encuentro sobre Educación en el Escorial (UCM). Madrid: Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Warnock, M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.

# “CAP VENT NO ÉS BO PER A QUI NO SAP ON VA”. Reflexions sobre la USEE en el marc de la inclusió

**Tessa Julià i Dinarès**

Psicopedagoga de l'INS de Terrassa

## RESUMEN

Este artículo pretende reflexionar sobre el funcionamiento de la USEE del Instituto de Terrassa; qué nos mueve, cuáles son nuestros objetivos, dificultades, problemas y cómo, poco a poco, se redefinen las actividades y la manera de organizar las tareas fruto de la reflexión sobre la práctica, sin perder de vista el objetivo final de que los y las alumnos/as desarrollen al máximo sus capacidades, de que sean miembros de su comunidad para ser personas de pleno derecho, con juicio propio, sin exclusión.

## ABSTRACT

This article aims to reflect on how the USEE at Terrassa's Secondary School works: what the motivation behind the professional people involved is, what the objectives to attain and the problems and difficulties to face are, and how, step by step, the activities and the task-organising style are redefined as a result of thoughtful practice, without losing sight of the long-term aim, which is to have the pupils develop to the maximum their different abilities and competence, to have them become full members of their own community, so that in the future they become self-sufficient and right-minded individuals, without exclusion.

## REFLEXIONS SOBRE LA USEE EN EL “MAR” DE LA INCLUSIÓ

Segons Saint Exupéry, si vols construir un vaixell no comencis per buscar la fusta, tallar els troncs o distribuir el treball, el que has de fer primer de tot és evocar en les persones l'anhel pel mar. Si féssim un paral·lelisme amb el món de l'educació podríem dir que el nostre anhel, almenys el que jo comparteixo, és que els i les alumnes desenvolupin al màxim les seves diferents capacitats, que siguin membres de ple dret de la seva comunitat per ser, en el futur, persones de ple dret, amb judici propi, tots, sense exclusió.

Ara fa més de 34 anys, en la declaració per una nova escola pública catalana diem “*Si comencem l'ensenyament en néixer l'infant, fem assequibles les lletres a tothom per igual; normals i anormals, ben dotats o mal dotats. No hi ha distincions apriorístiques que podrien perjudicar després la formació de l'infant, no sols intel·lectuals ans psicològics o socials*”

Algú format a les escoles de magisteri actuals o a la Universitat podria estranyar-se de les paraules *normal* o *anormal*. Al llarg d'aquests quaranta anys s'ha parlat d'anormalitat, de subnormalitat, de retard mental, de discapacitat, i referint-nos a l'escola, d'escoles d'educació especial, d'integració, (vist des de la perspectiva només de l'individu, de les seves mancances i/o disminucions, com aquell que només mira de quin material són les veles com a úniques responsables de la navegació), de necessitats educatives especials (les que presentaven per aconseguir objectius educatius del currículum, mirant no només les veles, sinó també les diverses direccions del vent) i ara es parla d'inclusió i de barreres per a l'aprenentatge (tenint en compte els contextos socials i escolars i les barreres que aquests mateixos imposen a certs alumnes diferents, com si el vaixell només permetés les maniobres tal com les fa el seu patró actual.

Sense deixar l'anhel de banda, els conceptes han canviat al llarg del temps, potser hem filat més prim, podríem dir que hem modernitzat els vaixells; la manera de construir-los per fer-los més accessi-

bles, hem après a trimar el velam, els materials... Al llarg d'aquests anys alguns han arribat a Menorca, altres han fet la ruta fins a Creta i d'altres, potser més sòlids, han anat més lluny; i els nous, els que s'estan construint ara, com és el concepte d'inclusió amb les unitats de suport a l'educació especial, són vaixells flamants, construïts amb els millors i més moderns materials, equipats amb la tecnologia més avançada, més segurs i resistents, amb GPS que determina les coordenades, pilot automàtic que permet descansar la tripulació i veles de carboni, amb un timó més segur que permet que el patró governi el vaixell i que aquest segueixi el rumb desitjat; arribaran a Ítaca?

Però a conceptes nous, a materials nous, sorgeixen també nous problemes; a mesura que el material és més sofisticat, més complex, tenim tendència a perdre'ns pel camí, a fer cert que “cap vent no és bo per a qui no sap on va”. Entremig de canvi de termes, que sempre signifiquen un canvi de rumb, no ho nego, però que no tothom entén ni en segueix la rapidesa. I necessitem elaborar més documents. Missió o funcions, de visió o objectius, estratègics, de capacitats, de competències, de continguts conceptuals, procedimentals, actitudinals, de característiques de qualitat, de processos, d'estratègies metodològiques, d'activitats, de temporització, de recursos, d'indicadors... i algun terme més que encara ens falta inventar o que jo ja no domino, perdem la visió de conjunt, oblidem el perquè de tot plegat i ens obliquem a mesurar milimètricament la quantitat de vent necessari, si les veles han de ser de carboni o de roba i ho discutim a les reunions, a múltiples reunions i oblidem perquè som a l'escola enlloc de treballar en una empresa de fabricació de mobles. Com aquell navegant que de tant mirar el plotter, el GPS, el baròmetre, l'anemòmetre i d'escriure en el llibre de bitàcora s'oblida de mirar el cel, d'observar la mar i de sentir el vent...

És el que en penso; el que ens passa a mi i a molts companys i companyes. I des d'aquest punt de vista, miraré d'analitzar i explicar que és el que es cou a la USEE de l'INS Terrassa, quin és el nostre anhel, com tenim les veles desplegades, de què són, com podem

navegar en un mar ple de vaixells que no tots porten el mateix rumb ni els mou el mateix anhel. Si en sóc capaç, és clar!

### L'ANHEL DE LA USEE DE L'INS DE TERRASSA

Sense dubte és el mateix que mou a l'Administració. Diu la Llei Catalana d'Educació ... *L'educació és, doncs, la porta obligada a la realització personal i al progrés col·lectiu; és la palanca que fa possible la superació dels condicionants personals, socials, econòmics i culturals en origen; és la clau de les oportunitats per a superar les desigualtats i per a descobrir i aprofitar tots els talents de la societat*, o el mateix que explica el Projecte educatiu del meu centre... *la implementació d'un procés educatiu que ens permeti arribar al nivell d'excel·lència en el desenvolupament intel·lectual, ètic, social i físic dels nostres alumnes, tenint en compte la seva individualitat*. La USEE s'emmarca en la inclusió, procés pel qual s'ofereix als infants, sense distinció de discapacitat, raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de continuar sent membre de la classe ordinària i d'aprendre dels seus companys i juntament amb ells, dins l'aula.

I a partir d'aquí, m'excuso per tant preàmbul, entrem en la marabunta de negociar amb la direcció del centre, amb els professors, d'avaluar els alumnes, d'omplir papers, projectes, programacions, plans estratègics, plans individuals, etc. amb la mateixa activitat que hi ha al port quan es preparen les cartes marines, o es verifica la predicció meteorològica, o s'instrueix la tripulació en les normes de seguretat, o s'estiba la càrrega procurant no perdre el punt de vista general, el que ens guia; acompanyat, faltaria més, pels nervis de començar el curs, amb les presses de fer els horaris, amb professorat nou que poc sap de nosaltres, amb la direcció plena de propostes, amb els i les alumnes traginant amunt i avall de l'INS, veient com s'enamoren, o es barallen, o riuen a cor què vols, d'aquella manera que nosaltres hem oblidat...

### Els nostres objectius

Volem afavorir la participació de l'alumnat amb necessitats educatives especials en entorns escolars ordinaris perquè desenvolupin al màxim les seves diferents capacitats i se sentin membre de ple dret del seu grup de companys proporcionant-los les condicions adequades per al progrés en l'adquisició de les capacitats establertes en el currículum de l'etapa i potenciant la seva participació en les activitats generals de l'INS. Com fer-ho?

- Valorant les barreres per a l'aprenentatge i quina ha de ser la nostra actuació (tant pel que fa a les estructures d'atenció a la diversitat ja existents, en els continguts dels aprenentatges, en el currículum, en els/les professors de les àrees, en la relació amb els altres companys en les aules ordinàries).
- Valorant el nivell de competències dels alumnes respecte al currículum establert a l'ESO
- A partir d'aquí, estudiant les possibilitats d'atendre els alumnes, fent de pont entre ells i les barreres proporcionant-los les condicions adequades per al progrés en l'adquisició de les capacitats.
- Ajustant l'avaluació amb les adaptacions acordades en el Pla individual.
- Proposant una cotutoria amb el tutor/a del grup ordinari

per seguir de més a prop l'evolució, en el sentit més global.

### COMENCEM A TREBALLAR

#### ➤ Valorar les barreres per a l'aprenentatge

Començar una USEE en un INS amb llarga trajectòria, entrar en una estructura que ja funciona, significa adaptar-se a la situació. De manera que el millor és fer una entrada paulatina, conèixer a fons l'organització, que l'INS ens conegui i conèixer també els i les alumnes.

L'INS té un pla estratègic amb el primer objectiu d'establir i aplicar diverses estratègies per aconseguir una millora en el rendiment acadèmic i l'assoliment de les competències bàsiques de l'alumnat del centre, amb una de les estratègies que parla de millorar l'atenció a la diversitat a l'ESO.

L'Institut té estructures d'atenció a la diversitat de dos tipus: Un tipus serien les que pretenen no allunyar-se massa del que es treballa a l'aula ordinària com els desdoblaments a primer cicle en les àrees instrumentals i grups per nivells a 2n cicle (grups d'atenció preferent), i les estructures més específiques com l'aula taller per alumnes de 3r i 4rt on prima el treball de taller ( ja explicat en un article en aquesta mateixa revista), l'aula d'acollida i la pròpia USEE.

El treball del currículum dins l'aula ordinària varia respecte als professors però la majoria utilitza el llibre de text com a vehicle i la classe magistral (explicació del professor, preguntes i exercicis). Alguns professors inclouen altres tipus d'activitats com treball en petit grup, projectes de treball...

L'INS també té acords respecte a diferents temes que ens ajuden a la nostra tasca com els deures, com presentar els treballs, les avaluacions...

#### ➤ El nivell de competències dels alumnes

En el dictamen d'escolarització ja hi ha el nivell de competències, l'únic que decidim és afinar més al llarg del primer trimestre i sobretot estudiar com s'enfronten als problemes, estratègies que utilitzen, com s'organitzen la feina, grau d'iniciativa, esforç per vèncer dificultats, expectatives respecte a la capacitat d'aprendre, autonomia tant de treball com social, ritme de treball. De seguida ens adonem que la majoria tenen una imatge negativa de la seva capacitat d'aprendre cosa que els porta a esforçar-se poc i esperar passivament l'ajuda que se'ls dona davant d'un nou aprenentatge.

#### ➤ Com proporcionar les condicions adequades per al progrés en l'adquisició de les capacitats

##### ▪ A l'aula ordinària

Quan els alumnes de la USEE estan a l'aula ordinària tenen, la majoria de vegades, la col·laboració dels professionals de la USEE, tan de la psicopedagoga com de l'educadora, amb les adaptacions necessàries, amb treball d'anticipació anterior, amb la negociació amb el professor per prioritzar continguts, parlant de com presentar les activitats a nivell general, la matèria, el tipus de metodologia que utilitza, en definitiva, els recursos que empra per relacionar les seves propostes de treball amb l'alumne. Quan aconseguim aquest nivell de col·laboració ens és de gran ajuda per poder preparar les adaptacions i eliminar, en la mesura possible

les barreres que planteja el currículum de l'àrea, com els mariners eviten els esculls.

Alguns alumnes, els que tenen dificultats d'aprenentatge, amb problemes importants a l'àrea de Llengua i amb problemes socials i familiars aprofiten molt aquest tipus d'ajuda dins l'aula ordinària. El nivell de coneixements respecte a les àrees del currículum no és el mateix que el dels companys però amb el suport dins l'aula de la psicopedagoga de la USEE i algunes hores en grup petit se'n van sortint. L'adaptació és significativa i relacionada amb el que es fa a la classe; el professor, després d'alguns recels, agraeix l'ajuda. Igual quan es defineix la zona de desenvolupament proper d'en Vigotsky, entre el nivell de desenvolupament efectiu (el que l'alumne és capaç de fer i d'aprendre sol) i el nivell de desenvolupament potencial (el que és capaç de fer i d'aprendre amb ajuda d'altres persones), la psicopedagoga de la USEE fa aquest treball de pont, de guia entre el que es treballa a la classe i el que els i les alumnes poden aprendre i són capaços d'aprendre amb ajuda de l'altre. És, doncs, un ensenyament eficaç perquè amb el suport dins l'aula l'alumne progressa a través de la zona de desenvolupament proper, l'amplia i es generen noves zones de desenvolupament efectiu. La psicopedagoga de la USEE és capaç de fer un treball de col·laboració, de vegades de suport, de vegades de cotutoria, de modelatge amb el professor de l'àrea, una col·laboració que a poc a poc es torna imprescindible i dóna sentit al treball de dos dins l'aula.

Aviat, però, alguns alumnes amb discapacitat intel·lectual i un nivell de lectura i escriptura de cicle inicial, han donat símptomes d'estrès; s'adormen a l'aula, no volen treballar, al pati són cap de turc... Per què? El seu nivell de competències és tant allunyat del que es fa a la classe que per més adaptacions del currículum que fem és impossible de seguir. Els i les alumnes es cansen de no entendre res i et diuen que costa molt passar l'hora i et demanen a crits ofegats que els treguis d'aquella classe. Què fer? Mirar d'adaptar fins a les últimes conseqüències? Com s'adapten però 3 o 4 sessions de classe on es parla del funcionament d'una empresa quan el professor de l'àrea ha de complir un programa en el qual no hi ha cabuda per la lentitud dels aprenentatges, per la necessitat de comprensió? Una altra opció pot ser donar-los un dossier completament diferent per treballar dins l'aula ordinària?

La zona de desenvolupament proper és força lluny, no hi ha manera d'establir relacions entre el que els i les alumnes saben i el que el professor de l'aula ordinària pretén ensenyar: l'alumne no pot fer un aprenentatge significatiu. Llavors fa un aprenentatge repetitiu memorístic o mecànic ja que no relaciona de manera substantiva amb el que ja sap, l'alumne es limita a memoritzar sense establir relacions amb els seus coneixements previs.

Per nosaltres és el moment de replantejar, de reflexionar; de veure per què els vaixells no avancen. Estem proporcionant les condicions adequades per al progrés en l'adquisició de les capacitats establertes en el currículum de l'etapa? És convenient que els i les alumnes s'estiguin hores a la classe sense entendre res, sense seguir les explicacions del professor malgrat l'adaptació dels continguts i el suport de la professora, de l'educadora, de la psicopedagoga de la USEE i de totes les possibilitats d'adaptar? És el moment d'adaptar

encara més, de treballar, almenys de manera més funcional. I només amb aquests alumnes o l'ideal fora fer-ho amb tots? O és el moment de canviar l'estructura del funcionament dins l'aula i dins l'INS? Però l'estructura del propi Institut és una barrera difícil de canviar perquè depèn de molts factors, les estructures d'atenció a la diversitat tenen la intenció de no allunyar-se massa del que es treballa a l'aula ordinària, però això no és prou per als alumnes de la USEE que es perden en la complexitat de quines són les funcions del Departament 3-D d'una empresa o de la història dels comtes de Barcelona, els reis de Catalunya i Aragó,

Llavors és quan els i les alumnes demanen moments, moments fora de l'estrès de la classe i és quan el professor de la USEE ha de decidir: continuar de moments dins l'aula ordinària encara que no ho entenguin tot i facin aprenentatges memorístics?, afegir moments de calma i d'aprenentatge a mida per poder fer aprenentatges significatius dins l'aula de la USEE per no solament aprendre sinó per esponjar l'estrès? També moments per potenciar les competències més bàsiques com escoltar, parlar, llegir, escriure, calcular? Pensar en activitats més globals, més funcionals? Demanar a l'INS que es repensi el funcionament de les mesures d'atenció a la diversitat?

És l'hora de recordar que tots els alumnes han d'arribar al mateix destí, però, de vegades, amb travesses i rumbos diferents. El millor, el nostre anhel, és anar tots junts, amb els vaixells construïts a la mateixa drassana però les eslores són diferents, la resistència del casc també, i potser algun moment hauran de refugiar-se en un port més segur; hauran de cenyir menys, fer bordos, mentre altres podran navegar amb més seguretat i intentar un rumb directe cenyint al màxim. O també podem pensar que aquests que poden ser més ràpids, també els convé de tan en tan aturar-se a port i/o reflexionar sobre si convé anar tan ràpid?

- *Atenció en petit grup*

Tal com hem dit, aprofitant l'estructura de desdoblaments, atenem els i les alumnes en petit grup, com un petit port on descansar de la llarga travessia, preparant les etapes posteriors, avançant continguts de les àrees a la classe ordinària, sobretot de tipus procedimental per facilitar-ne la comprensió, fem anticipació i comprensió de continguts i treball d'autonomia: revisió d'agenda i ordre de la carpeta i del material, revisió dels apunts i les activitats realitzades a classe, suport en la planificació del treball escolar (quines activitats o deures s'han de fer primer en funció de l'horari, quines activitats poden fer sols, en quines necessiten suport en la realització del treball escolar, deures que no puguin realitzar sols, dubtes dels continguts de l'aula, preparació dels exàmens...).

També, i després de la reflexió, en les nostres reunions hem buscat el vent més adient encara que ens allunyés una mica dels nostres objectius, hem canviat una mica el rumb, hem virat i ara naveguem de través, rebent el vent pel costat. A la reunió setmanal decidim estudiar en quines hores els alumnes estaran a l'aula ordinària i les hores que estan en petit grup amb nosaltres, fent un treball més global, més allunyat de l'estructura de l'àrea on treballar amb calma les competències sense dir hora de Català o hora de Matemàtiques. En aquest sentit hem programat unes hores de Projectes on treballem diferents temes com, per exemple, un recull de remeis

naturals, la filmació d'una pel·lícula sobre la lectura de la novel·la **La fletxa negra** adaptada a la lectura fàcil, <http://www.youtube.com/watch?v=eNaaEPTge2k>, elaboració d'anuncis, lectura de dossiers de lectura fàcil sobre autonomia personal i social, elaboració de la postal de Nadal de la direcció, i un llarg etcètera que ens permet treballar les competències, a partir del seu nivell de desenvolupament proper per poder avançar. (Si us interessa el treball concret podeu contactar amb nosaltres).

#### ➤ **L'avaluació**

Ajustar l'avaluació ha estat més fàcil, els professors ja ho tenen per mà i, davant alguns dubtes, de seguida ens entenem, busquem solucions als problemes tècnics plantejats i arribem a acords, sempre a partir del Pla Individualitzat on es reflecteixen les intencions educatives.

#### ➤ **Cotutoria amb el tutor/a**

La cotutoria i el treball de l'educadora han estat claus; els i les alumnes senten la presència segura del tutor de la USEE que els ajuda, que procura potenciar l'autonomia però que alhora és un ancoratge en moments determinats on anar quan tot trontolla, com un servei de salvament marítim que sempre és a punt. L'educadora col·labora en el seguiment tutorial cobrint les estones de pati; i és un referent dels alumnes quan hi ha problemes, dificultats, dubtes...

Els i les alumnes aprofiten el tutoratge tan estret, impeding així o rebaixant els moments d'esclats i de crisis.

#### **REPTES**

El primer repte de tots és no perdre mai de vista el nostre anhel, la nostra última finalitat de promoure que els/les alumnes desenvolupin al màxim les seves diferents capacitats, que siguin membres de ple dret de la seva comunitat educativa. Per això hem de continuar incidint a l'INS per poder organitzar l'aula de manera que tots els/les alumnes desenvolupin al màxim les seves diferents capacitats. Quan parlem de l'INS parlem de l'equip directiu, dels professors, dels equips docents, de les famílies i dels alumnes. Com fer-ho? Que l'INS entengui que aquests projectes de treball, que aquest treball més global pot afavorir també els altres alumnes i que les estructures d'atenció a la diversitat, malgrat conservar els mateixos objectius i continguts del curs, poden permetre's una manera de treballar més funcional, més adaptada als alumnes, més significativa, que cada professor vegi la seva àrea en el sentit més global per poder donar sortida a les diferents capacitats. Així l'organització s'adapta millor al conjunt dels alumnes de l'INS.

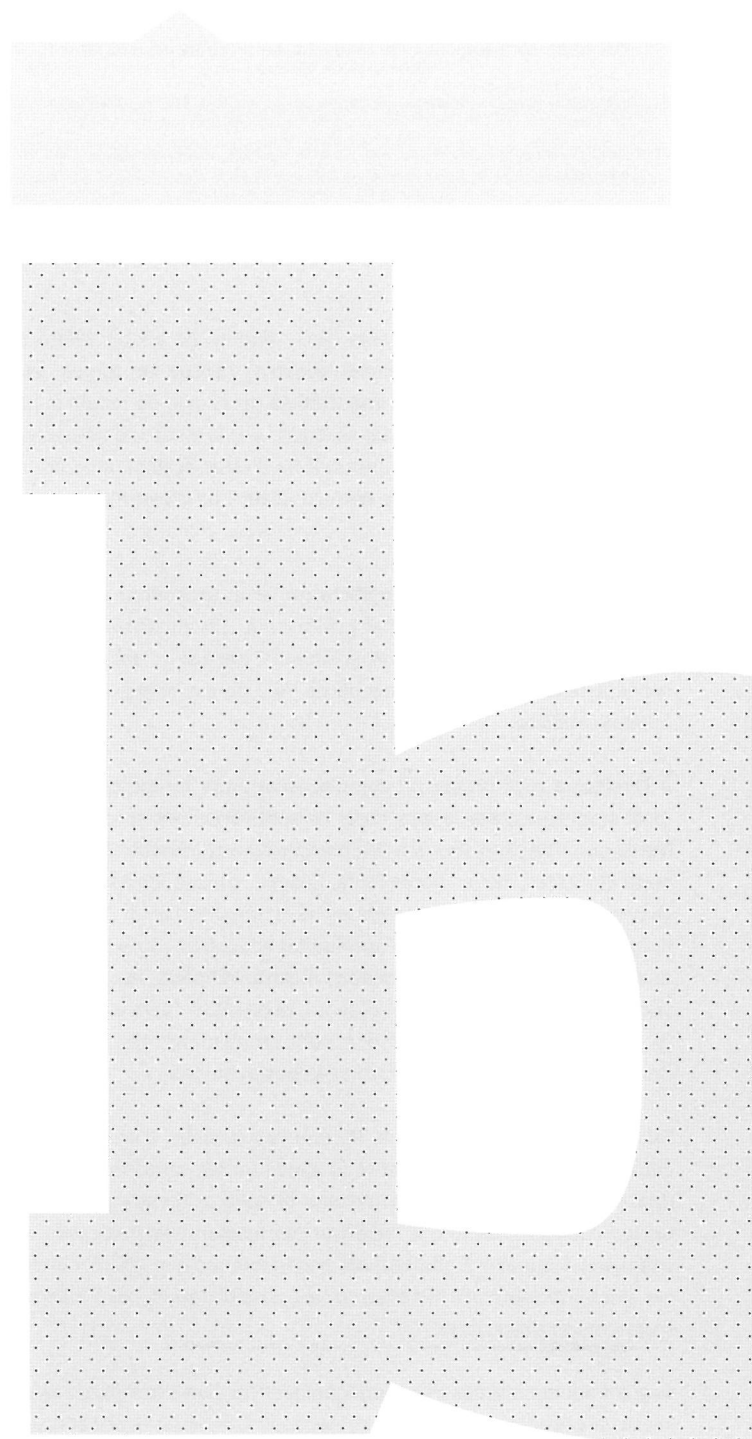
També nosaltres hem de flexibilitzar la pròpia organització entrant a formar part de l'organització de recursos per atendre la diversitat a l'INS intentant no perdre la nostra pròpia especificitat ni l'ajuda tutorial tan estreta als alumnes de la USEE.

I així podríem enumerar quantitat de propostes, com quantitat de possibilitats té navegar en un mar com el nostre, procurant treure el màxim de velocitat dels nostres vaixells mentre busquem la flexibilitat dels instruments que tenim a l'abast per fer una navegació segura i alhora un xic agosarada, per què no? Sense oblidar mai que cap vent no és bo per a qui no sap on va.

#### **Bibliografia**

Per escriure aquesta reflexió he consultat el llibre de la Teresa Huguet sobre Inclusió dins l'aula. Una experiència institucional, el Document de l'escola pública de l'any 1976, la Llei Catalana d'Educació, el Projecte Educatiu de l'INS Terrassa i el Marc curricular per a l'ensenyament obligatori d'en Cèsar Coll.

**Correspondència amb l'autora:** Tessa Julià i Dinarès. Psicopedagoga de l'INS de Terrassa. E-mail: [mjulia@xtec.cat](mailto:mjulia@xtec.cat)



# LA USEE DE TRASTORN DE CONDUCTA DE L'INSTITUT NARCÍS XIFRA MASMITJÀ DE GIRONA

**Àngels Donadeu i Farrarons**, Educadora d'Educació Especial  
**Carne Jiménez i Moreno**, Orientadora Educativa de la USEE  
**Lídia Renart i Colom**, Orientadora Educativa de la USEE

## RESUMEN

### "La USEE de trastornos de conducta del instituto Narcís Xifra i Masmitjà de Girona"

En el artículo que presentamos a continuación, hacemos una reflexión entorno a nuestra práctica educativa diaria en la USEE de Trastorno de Conducta (TC) del Instituto de Enseñanza Secundaria Narcís Xifra i Masmitjà de Girona.

En él se refleja la metodología, organización, funcionamiento, praxis, etc. de este recurso, que es una experiencia piloto iniciada el curso anterior. Es la primera y única de la provincia de Girona.

## ABSTRACT

### "The USEE conduct disorder of secondary school Narcís Xifra i Masmitjà in Girona"

In the article that follows, we make a reflection on our everyday educational practice in USEE Conduct Disorder (TC) of Secondary School Narcís Xifra i Masmitjà in Girona.

It reflects the methodology, organization, running, practice, etc. of this resource, which is a pilot scheme initiated the previous year. It is the first and only of the province of Girona.

Els conflictes, com a professors, ens poden fer aflorar diferents sentiments, des de: impotència, angoixa, pèrdua de temps, etc. Per aquest motiu és de gran importància dotar-nos de recursos per afrontar aquesta situació i estar recolzats per la institució educativa. Tal i com apunta Bolea, el professorat ha d'estar acollit i reforçat per la institució i el conflicte s'ha de reconèixer i ha d'estar integrat en el discurs escolar.

El moment que sorgeix el conflicte no és el més idoni per actuar sinó que cal haver-lo treballat prèviament. En el moment de crisi potser només podrem contenir la situació, però si no solucionem el conflicte pot ressorgir amb més força. Així doncs, caldrà educar en i per al conflicte.

A l'institut a més de ser un lloc d'aprenentatge també hi conviuen moltes persones, per la qual cosa, fa que diàriament sorgeixin conflictes que s'hagin d'abordar. El grup-classe està constituït per nois i noies que estan moltes hores junts, i com a conseqüència de la convivència apareixen conflictes. Aquest no s'han d'obviar, ans al contrari, cal incorporar-los com una oportunitat educativa. S'ha d'ensenyar a: expressar les opinions personals, mostrar empatia, escoltar obertament i acceptar límits etc. Així doncs, el conflicte l'hem d'incorporar en la programació del professorat com un element més a treballar des de totes les àrees i transformar-lo positivament.

Tot i això hi ha alumnat amb TC que requereixen d'una resposta educativa més personalitzada que s'ajusti a les seves necessitats. Una proposta encaminada a millorar la seva autoestima, a facilitar-los habilitats socials, a ensenyar-los a tolerar la frustració, en definitiva, a donar-los alternatives pedagògiques que els proporcionin eines suficients per incrementar les possibilitats d'èxit d'inserció socio-laboral posteriors.

Seguint aquestes línies psicopedagògiques el curs 2009-2010 es va iniciar la primera USEE de les comarques Gironines especialitzada

amb nois i noies amb TC a l'IES Narcís Xifra de Girona.

S'adreça a alumnes (màxim de 4, tot i que enguany en tenim 5) que havien exhaurit tots els recursos existents dins del marc educatiu i tenen en comú unes conductes disruptives que fa molt difícil mantenir la seva escolaritat en entorns ordinaris. Tots ells han viscut un seguit de vivències, circumstàncies, relacions, fracassos... que els han generat una frustració o dany emocional en moments claus de la seva història personal una de les manifestacions visibles són els trastorns de conducta. Així doncs, cal reconèixer el procés evolutiu del trastorn amb la finalitat de poder contextualitzar la intervenció educativa. Oferir una resposta a les necessitat de l'alumnat amb TC és un repte educatiu, tant pel creixement personal dels alumnes com per la cohesió social del grup-classe. Winnicot defineix l'alumnat amb TC com aquells que: "participen d'un sentiment fruit de la sensació d'haver viscut *la despossessió*, la pèrdua d'alguna cosa que no s'expliquen i que els fa persistir en una conducta que podem interpretar com la manifestació silenciosa del dret a ser considerats i ajudats a sobreposar-se d'aquest sentiment mòrbid, dolorós i entristidor."

Així doncs, el trastorn de conducta és la manifestació d'un dol que no conclou, que no té fi perquè no troba l'expressió que justifica els seus sentiments. Quan el noi o la noia els reconeixen i s'expliquen la raó de tot plegat, el trastorn de conducta es dissol.

La conducta antisocial és l'expressió, doncs, d'una reivindicació i, també, d'una particular condició humana del dol. Podem dir, a partir d'aquí, que es tracta d'un procés, no d'un malestar estàtic, on la persona va prenent posició davant el nucli del problema i el repte de fer-se gran; les alteracions greus de conducta configuren un procés evolutiu anòmal en la maduració de la persona que sol tenir origen a les acaballes de la primera infància.

La selecció de l'alumnat es porta a terme mitjançant una comissió formada per: Inspecció, la direcció de l'EAP, l'Assessorament del

SEETDIC. Llavors, l'EAP de zona recull la proposta i es formalitza un dictamen que arriba al centre amb la resolució del Director SSTT.

Amb la finalitat de garantir un primer contacte amb èxit vam dissenyar l'acollida de l'alumnat amb diversos passos d'intervenció:

- Les professionals de la USEE recopilen tota la informació dels diferents professionals especialitzats: EAP, SEETDIC, Centre terapèutic, SSAP, etc. Es pretén donar operativitat als principis d'acompanyament i conversa en el treball que cal desplegar amb els alumnes amb alteracions greus de la conducta.
- Entrevista personalitzada amb els tutors legals o pares. On s'explica breument el recurs i es recull la informació de la vessant familiar.
- Entrevista i visita pel centre amb l'alumne acompanyat dels pares o tutors. Tot seguit, s'atén individualment per efectuar el primer contacte i començar a establir el vincle que facilitarà la intervenció educativa posterior. Es traspassa informació de: el recurs, el material necessari i l'horari inicial.
- S'efectua la matriculació a l'Institut dins la Unitat USEE.
- Realització de les proves diagnòstiques per determinar el grau de coneixement de cada matèria i esdevenir el punt de partida per començar el pla de treball.

Mitjançant aquests passos pretenem realitzar la construcció del cas. És un mètode que promou la reflexió i la conversa. Això fa que per poder-se dur a terme cal que tots els educadors, la família, adults de proximitat, personal de suport i el mateix alumne, formin part d'aquesta metodologia. A partir d'aquesta conversa trobem la manera d'apropar-nos, entendre, valorar i decidir les condicions i situació de l'alumne presentada en forma de problema, interrogant o enigma i no en forma de demanda imperativa que exigeixi una solució ràpida i normativa. Així es permet que l'equip (format per tots els que hem citat anteriorment: educadors, la família, adults de proximitat, personal de suport i el mateix alumne) conversi i elabori una hipòtesi i un saber sobre el cas, que orienta en la resposta i que afavoreix la seva resolució.

A la USEE la metodologia emprada és molt diversificada ja que els alumnes amb TC tenen dificultats d'aprenentatge i/o presenten una clara desmotivació vers tot ensenyament curricular. En ocasions i com a conseqüència d'aquesta situació, tenen conductes desajustades que no són més que el resultat de la desmotivació i la necessitat d'unes demandes més específiques, diferenciades i ajustades als seus interessos. Per aquest motiu des de la USEE es realitzen activitats que faciliten l' **aplicació a situacions de la vida quotidiana** i la capacitat per a utilitzar-los de manera transversal i interactiva en situacions de l'entorn proper. Es potencia: la **funcionalitat, significativitat i generalització** dels aprenentatges. Tanmateix, es promou tot allò relacionat amb les habilitats adaptatives, d'autonomia personal i de relació i d'interacció amb els entorns naturals

de l'alumne. Treballem en diversos projectes (Fem el diari, Cuinem, Taller de Nadal, Joos cooperatius, Orientació acadèmica/laboral) ja que ens proporciona l'oportunitat de desenvolupar diferents competències bàsiques d'una manera transversal i afavorint un ambient més informal on es garanteix l'autonomia de l'alumnat i una alfabetització emocional. Ens basem en la pedagogia del vincle afectiu i del conflicte: tot està pensat per crear una relació afectiva que possibilita regular la insatisfacció i el profund malestar del noi i noia, per la via dels interessos, de la transferència del treball, no per la via punitiva ni moralitzant sinó per la creació del vincle afectiu que permeti el procés d'aprenentatge. Prioritzen la salut emocional de l'adolescent i jove, el seu inici a la formació professional i la seva futura integració sociolaboral. Tal i com hem esmentat anteriorment, des de la USEE s'afavoreix l'alfabetització emocional donant paraules el seu propi malestar i atribuir sentit a allò que li passa o que fa i desenvolupant les capacitats personals. En tot moment s'empatitza i es transmeten els límits de forma assertiva.

Un altre recurs a tenir en compte són les TAC (el departament ha dotat de 4 ordinadors exclusius per l'aula USEE) els quals són utilitzats pel treball individual i per reforçar les instrumentals amb la finalitat de complementar els continguts amb suport paper. Tanmateix, es fomenta la utilització d'un programari adaptat de manera que:

- Les tasques proposades tinguin un nivell de complexitat adequat a la capacitat de la persona.
- Que presenti un entorn de treball senzill on tots els elements de control siguin visibles.

Existeixen gran varietat de programes d'ordinador que cobreixen una bona part del currículum i en especial els aprenentatges escolars elementals. Són programes que presenten les activitats de manera progressiva i graonada. Habitualment, adopten forma d'un joc la qual cosa encara resulta més estimulante.

Els simuladors són programes que presenten un món virtual que l'usuari pot visitar i manipular com ho faria a la vida real. Es poden entrenar habilitats com: agafar el transport públic, comprar i vendre.

Pel que fa la relació, docent-alumne tenim molt en compte la idea de Vygostky de ZDP a partir de la qual es poden aconseguir avanços considerables. Si es reforcen les conductes positives elogiant-les en lloc de donar més importància a les disruptives es poden aconseguir canvis significatius. Moltes vegades l'alumnat amb TC no pot canviar la seva actitud perquè no coneix altres estratègies d'actuació. Hem de pensar que l'alumne moltes vegades aprèn en funció dels models existents i el fet que el professor tingui unes expectatives, esperances i desitjos dipositats en l'alumnat fa que aquest sovint acabi assumint els patrons esperats. El fet educatiu no és neutre.

Les expulsions no porten enlloc pel propi noi/a amb TC. És més un alliberament pel grup-classe i pel propi docent que per l'aprenentatge de la pròpia persona afectada. Altres mètodes com el contracte pedagògic, són més eficaços ja que se'ls delega responsabilitats i s'estableixen límits clars.

Mitjançant la incorporació al recurs es pretén aconseguir l'èxit escolar, ja que la majoria d'alumnat té un desencís ver el món educatiu.

Es comença a treballar de manera individual assistint inicialment només 1 horeta amb la finalitat de crear un vincle afectiu amb les docents i de nou desvetllar l'interès per l'aprenentatge. Tot seguit, s'amplia de forma paulatina l'horari i es realitza un treball compartit amb la resta de companys de la USEE.

Quan l'alumne està preparat emocionalment es proposa la seva **inclusió a l'aula ordinària** en un grup prèviament consensuat a la CAD. El que es té en compte no és tant la matèria sinó la bona disposició del professorat i la bona sintonia que es pugui establir. A més, sempre van **acompanyats** de l'orientador educatiu de la USEE que intervé com un recurs més a l'aula afavorint una atenció més personalitzada per la resta de grup classe.

Una altra alternativa és la incorporació en una unitat d'escolarització compartida aquesta experiència els és molt efectiva per poder tenir una primera presa de contacte amb un ofici i adquirir els hàbits de treball que requereixen en una societat tan competitiva com l'actual.

Per tal que tot aquest treball es porti a terme de forma òptima requereix una coordinació en diversos serveis de l'entorn. El treball en xarxa és indispensable per abordar des de diferents àmbits i establir objectius comuns. Així doncs, ens coordinem de forma sistemàtica amb:

- Equip USEE (2 orientadores educatives + educadora d'educació especial) Els professionals assignats a aquestes unitats han de facilitar la participació d'aquest alumnat en les activitats generals del grup, la concreció d'estratègies per possibilitar la seva participació en les activitats de l'aula ordinària i l'acompanyament.
- IES ( Participació CAD, Departament de Diversitat) 1h setmanal.
- Coordinació EAP.
- Coordinació EAP i SEETDIC (1,5h mensual)
- Equip SEETDIC (1h bimensual)
- Coordinació altres. CSMIJ (1h bimensual) SSAP, UEC (sempre que ho requereixi el cas)

Tanmateix, rebem un assessorament des de la comissió de valoració i seguiment del recurs format per: Inspecció educativa, la direcció del centre, Coordinació del SEETDIC, professional EAP, professionals USEE. Des d'aquesta comissió es valora els punts forts i dèbils de la USEE i es realitza una pràctica reflexiva.

En tot moment, s'afavoreix la relació amb les famílies ja que cal potenciar la implicació i corresponsabilització en l'educació del seu fill/a i establir objectius comuns. Cal que des de l'IES i la família es donin els mateixos missatges.

El treball en xarxa ens permet compartir i convenir els coneixements obtinguts entre els diferents agents que participem en el cas, així doncs, cal crear llocs de trobada en els centres a partir dels quals poder construir lligams. Poder produir un discurs del vincle, donant un lloc a l'alumne, al professor, a les famílies; un lloc a les seves paraules i al temps que es requereix per a conversar.

A la USEE ens hem adonat que diàriament sorgeixen molts fets, situacions, vivències,... i per poder portar un seguiment acurat hem elaborat diferents documents que ens ajuden a distanciar-nos

del dia a dia i objectivitzar els objectius de treball plantejats per cada alumne.

Així doncs, disposem de diversos registres:

- **Graella de seguiment:** Es fa constar detalladament els aprenentatges treballats en cada matèria. També es comptabilitzen els deures.
- **Quadern de Bitàcola:** S'anota diàriament els esdeveniments que han tingut lloc al llarg de la jornada, així com el desenvolupament de possibles entrevistes i coordinacions.
- **Graella objectius(concreció PI):** Setmanalment o quinzenalment es registren petits objectius que es puguin assumir i així poder contemplar l'evolució.
- **Quadern de Tutoria:** Es registren les dates de les diferents coordinacions, les dades personals i el registre d'assistència.
- **Contracte pedagògic:** Amb l'alumnat es contemplen els drets i obligacions del recurs. Afavorint la implicació dels pares.
- **Graella de comportament:** L'alumne s'anota a cada franja horària el seu comportament. El que es pretén és que siguin conscients de la seva conducta i capaços de reconduir-la si fos necessari.

Tanmateix donat a les diferents necessitats que anàvem sorgint diàriament vam elaborar diversos protocols d'actuació: Urgència psiquiàtrica, Escapoliment, Absentisme. El fet de disposar de pautes en moments d'urgència facilita minvar les angoixes i millorar la pràctica educativa i normalitzar una situació estressant.

Un altre tret rellevant és l'avaluació que es porta a terme mitjançant el **Pla Individualitzat**. Per cada alumne es detalla la intervenció educativa i esdevé el referent d'avaluació. Aquesta haurà de ser: contínua, diversificada i individualitzada. El currículum de referència és el que s'estableix al decret 143/07 de l'ordenació de l'ensenyament secundari i donat que és una adaptació mai es podrà obtenir una nota superior al Bé. L'avaluació es porta a terme des de dos àmbits diferenciats: d'una banda el contingut específic de cada matèria i de l'altra, la conducta i els hàbits.

Finalment, fem referència a la valoració global de la USEE del Narcís Xifra. S'ha portat a terme des de diferents vessants: les docents, la comissió avaluadora i l'evolució del propi alumnat.

- S'ha copsat que tots els alumnes que han assistit al recurs han finalitzat el curs. El primer èxit a tenir en compte ja que molts d'ells realitzaven absentisme o bé els expulsaven indefinidament.
- Un augment de l'autoestima de l'alumnat adonat-se de noves pautes de relació i abandonant progressivament les conductes disruptives. Fins i tot, molts casos han millorat el seu aspecte físic.
- Reemprendre una orientació acadèmica-professional (inclusió d'algunes hores a l'aula ordinària o assistir a una UEC).
- Millora de les relacions alumne i la pròpia família.
- L'alfabetització emocional per poder canalitzar els seus



problemes de forma constructiva.

- Recuperar la motivació vers l'escolarització.
- Millorar la relació entre els iguals / adults.
- Treballar la immediatesa i observar que les coses s'obtenen progressivament.

Pel que fa a les professionals que hem desenvolupat el projecte ens hem adonat que és indispensable l'avinentesa i una mateixa concepció pedagògica d'actuació. El fet de treballar de manera consensuada i donant els mateixos missatges ha estat clau per l'èxit del projecte. A més, del recolzament de l'equip directiu en totes les decisions que s'han adoptat.

El fet de poder abordar l'alumne des de diversos àmbits i establint objectius comuns d'actuació ha donat els seus fruits. Malgrat que el treball en xarxa comporti moltes hores de coordinació s'acaben produint sinergies que permeten un creixement personal de l'alumnat i una millor intervenció dels professionals implicats. Crear una xarxa de treball ha estat una de les tasques més dificultoses ja que a les comarques Gironines no existia aquest recurs. Un altre tema clau ha estat la confecció dels protocols d'actuació (esmentats anteriorment) que permeten una seguretat i confiança en moments crítics i d'angoixa.

També, el treball amb les famílies és cabdal per l'èxit del programa. Fer copartípeps de l'educació dels seus fills és de gran importància. Sovint, s'han destinat moltes hores per poder confeccionar un pla de treball compartit.

Iniciar un projecte d'aquestes característiques des de zero és un munt d'esforç i d'hores fora de la jornada laboral. Moltes vegades crear una estructura de treball desgasta moltíssim i no hi ha cap compensa a canvi. Simplement, la satisfacció personal de la feina ben feta.

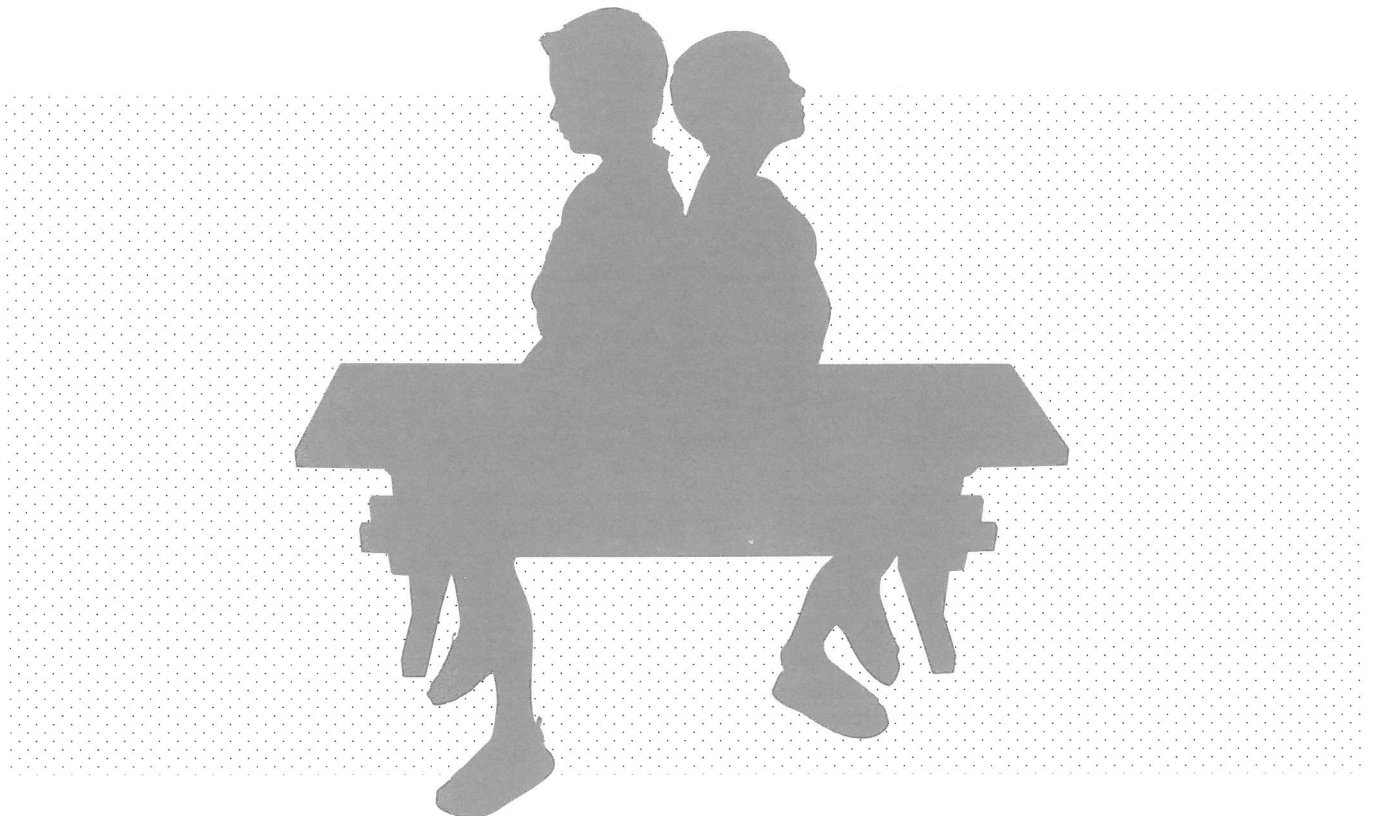
Pels docents que integrem aquest projecte ens ha permès un creixement personal i professional desvetllant-nos la necessitat d'innovar i dotar-nos de noves teories i personalitzar-les a la pràctica (intel·ligències múltiples, intel·ligència emocional, construcció de casos, metodologies cooperatives, aprenentatge per descobriment, treball per projectes, extinció de qualsevol estímuls quan les conductes són disruptives, etc.). En fi, només resta esmentar que us encoratgem a creure en aquest alumnat i fer aflorar la part positiva que tots ells tenen.

#### Referències Bibliogràfiques:

- BARDÓN, C. VILÀ, F. (2002) *El trastorn mental greu a la infància i l'adolescència en l'assistència psiquiàtrica i psicològica i en els àmbits escolar i social*. Ponència presentada en el 1er Congrés Català de Salut Mental del nen i l'adolescent. Barcelona.
- BOLEA, E.; BURGOS, F.; DUCH, R.; VILÀ, F. (2004) *Intervenció psicopedagògica en els trastorns del desenvolupament. Mòdul: Els trastorns de conducta*. Barcelona, UOC
- GALLARDO, A. (2004) *Atenció educativa per a l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) associades a trastorns de la personalitat i / o conducta*. Llicència d'estudis. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- PENNAC, D. (2008) *Mal d'escola*. Barcelona. Biblioteca Universal Empúries.
- WINNICOTT, D. (1999). *La tendència antisocial a Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. Barcelona. Paidós Psicología Profunda.

#### Correspondència amb les autores:

Àngels Donadeu i Farrarons. Educadora d'Educació Especial. Carme Jiménez i Moreno. Orientadora Educativa de la USEE. Lúdia Renart i Colom. Orientadora Educativa de la USEE. IES Narcís Xifra i Masmitjà, Passeig Sant Joan Bosco, 1 17007 Girona. E-mail: useexifra@gmail.com



# L'IMPACTE DE LES TECNOLOGIES DIGITALS DE LA INFORMACIÓ I LA COMUNICACIÓ SOBRE EL CURRÍCULUM ESCOLAR: una transformació en curs

César Coll

Departament de Psicologia evolutiva i de l'educació Universitat de Barcelona

## Resumen

El artículo analiza los cambios que las tecnologías digitales de la información y la comunicación están provocando en el currículum. Hasta el momento, estos cambios, en general más modestos de lo esperado, son básicamente el resultado de su incorporación a la educación escolar como contenidos de aprendizaje y como recursos metodológicos para promover el aprendizaje y mejorar la enseñanza. Las TIC, sin embargo, han penetrado con fuerza en prácticamente todos los ámbitos de la actividad humana, transformando las prácticas sociales y culturales y posibilitando la aparición de nuevos contextos de desarrollo, de socialización y de formación que ofrecen nuevas e inéditas oportunidades de aprendizaje a las personas. Es imposible que la educación escolar pueda quedarse durante mucho tiempo al margen de este proceso de transformación. Las TIC están cambiando la ecología del aprendizaje, lo que obligará, más bien a corto que a medio plazo, a revisar en profundidad el conjunto del currículum y de la educación escolar.

## Abstract

The article analyzes the changes that digital technologies of information and communication are bringing into the curriculum. So far, these rather modest and less than expected changes are primarily the result of the incorporation of ICT into school education as learning content and methodological resources to promote learning and improve instruction. The ICT, however, have strongly penetrated virtually all spheres of human activity, transforming the social and cultural practices and enabling the emergence of new contexts of development, socialization and training that provide new and unprecedented opportunities for learning. It is impossible for the educational system to stay outside of this process of transformation for much longer. The ICT are changing the ecology of learning, and this fact will oblige an in-depth revision of the school curriculum and education.

La tesi principal d'aquest treball és que, malgrat el seu interès i la seva importància, els canvis que s'han produït en les últimes dècades en l'educació escolar com a conseqüència de la incorporació de les tecnologies digitals de la informació i la comunicació són força limitats en comparació amb els que podem esperar raonablement que es produeixin en un futur proper. Fins ara, aquests canvis han estat fonamentalment el resultat dels esforços per incorporar aquestes tecnologies a l'educació escolar, bé com a continguts i resultats esperats de l'aprenentatge de l'alumnat –competències relatives al domini funcional d'aquestes tecnologies–, bé com a recurs metodològic per promoure l'aprenentatge i millorar l'ensenyament. Podem dir, per tant, que són canvis desitjats, buscats, que afecten sobretot als elements curriculars relacionats amb *el què* i *el com* ensenyar i aprendre.

Al costat d'aquests canvis, però, es comença a percebre'n d'altres sobrevinguts i no necessàriament desitjats ni buscats que són més aviat el resultat de dinàmiques econòmiques, socials i culturals alienes en principi a l'educació escolar, però que poden acabar tenint igualment un impacte important sobre el currículum. Degut a les seves característiques i a la seva capacitat per inserir-se en pràcticament tots els àmbits de l'activitat humana, les tecnologies digitals de la informació i la comunicació estan modificant sensiblement la nostra manera de comunicar-nos, de relacionar-nos, de treballar, de viatjar, de divertir-nos, de pensar, etc. i, en conseqüència, estan modificant bona part de les pràctiques socio-culturals que constitueixen el referent immediat del currículum escolar. Atès que el currículum no és, en definitiva, més que la concreció d'un projecte social i cultural formulat en termes d'intencions educatives i de mitjans per assolir-les, és inevitable que amb el temps aquestes transformacions acabin forçant canvis de gran abast tant en *el què* com, sobretot, en el *per a què* ensenyar i aprendre a les escoles i

els instituts.

L'omnipresència i ubiqüitat de les TIC, entre altres característiques d'aquestes tecnologies, estan també a la base d'un altre fenomen que acabarà provocant igualment, amb tota probabilitat, canvis importants en el currículum escolar i en el conjunt de l'educació escolar. Es tracta del paper que estan tenint les TIC en l'aparició de nous escenaris d'aprenentatge –dels que les xarxes socials i les comunitats virtuals d'interès, de pràctica i d'aprenentatge són només els exemples més coneguts–, així com en la introducció o ampliació de les oportunitats per aprendre en escenaris en què tradicionalment aquestes oportunitats no existien o eren força limitades –pensem, per exemple, en les oportunitats d'aprenentatge que les TIC han introduït en algunes activitats culturals i d'oci. A efectes de la tesi d'aquest treball, el que ens interessa subratllar aquí és que aquest fenomen està provocant una modificació important dels contextos de desenvolupament i d'aprenentatge de les persones, el que comporta, al seu torn, un canvi en la resposta que s'ha donat tradicionalment des de l'educació i des del currículum escolar a qüestions com *on s'aprèn*, *de qui s'aprèn* i *amb l'ajuda i el suport de qui s'aprèn*.

L'anàlisi i la valoració de l'impacte de les TIC sobre l'educació escolar aconsella tenir en compte els dos tipus de canvis esmentats: els que s'han produït i s'estan produint com a conseqüència de la incorporació de les TIC al currículum, i els que s'estan començant a produir com a resultat de les transformacions en els escenaris socials i en les pràctiques socio-culturals associades a la penetració d'aquestes tecnologies en tots els àmbits d'activitat de les persones. De tots dos tipus de canvis ens ocuparem seguidament amb una mica més de detall, amb la finalitat de fer-ne un balanç sintètic i d'explorar les transformacions del currículum i de l'educació escolar

que ja han provocat i que previsiblement continuaran provocant.

### **LES TIC COM A CONTINGUTS I OBJECTIUS D'APRENTATGE: EL DOMINI FUNCIONAL DE LA TECNOLOGIA**

L'origen de les polítiques educatives i dels esforços per incorporar al currículum escolar continguts i objectius d'aprenentatge relacionats amb el coneixement i domini de les TIC s'ha de buscar, al meu entendre, en la convicció generalitzada de que, en l'escenari actual de l'anomenada Societat de la Informació, el coneixement és la mercaderia més valuosa i l'educació és un instrument clau per afavorir i promoure la producció de coneixement. En aquest nou escenari, l'educació ja no es concep únicament com un instrument per promoure el desenvolupament, la socialització i la enculturació de les persones, com un instrument de construcció de la identitat nacional o com un mitjà de construcció de la ciutadania. L'educació adquireix, a més, una nova dimensió: esdevé un dels motors, sinó el motor fonamental, del desenvolupament econòmic i social, i es converteix en una prioritat estratègica de les polítiques de desenvolupament. En aquest marc, les TIC, i més concretament les tecnologies multimèdia i Internet, apareixen com unes eines poderoses per promoure i afavorir l'educació i l'aprenentatge, tant des del punt de vista quantitatiu com qualitatiu. D'una banda, aquestes tecnologies fan possible, mitjançant la supressió de les barreres espacials i temporals, que més persones puguin accedir a la formació i l'educació i, en definitiva, als aprenentatges necessaris per poder convertir-se en "productors" efectius de coneixement; d'altra banda, gràcies a elles, es disposa de nous recursos i possibilitats per aprendre.

La convicció de que, en la societat actual, el coneixement i domini de les TIC és al mateix temps una necessitat bàsica d'aprenentatge de les persones i una peça clau pel desenvolupament econòmic i social ha portat a incorporar aquest aspecte al currículum de la educació bàsica. Aquesta incorporació és un tret compartit per tots el processos de revisió i actualització curricular que s'han dut a terme en els darrers anys, tot i que adopta formes distintes i s'ha dut a terme amb major o menor intensitat segons els països i els sistemes educatius. Des del punt de vista de l'organització curricular, en la majoria dels casos això s'ha traduït en l'aparició de nous continguts d'aprenentatge, que en alguns nivells educatius poden fins i tot arribar a conformar una assignatura o una part important d'una assignatura, i sobretot en l'establiment de resultats esperats d'aprenentatge i de competències relacionades amb el coneixement i domini funcional de les TIC. La identificació del "Tractament de la informació i competència digital" com una de les vuit competències bàsiques transversals de l'educació obligatòria tant als ensenyaments mínims[1] com al currículum oficial de Catalunya són una reflex clar d'aquesta tendència general.

Els Decrets de currículum de Catalunya[2] presenten la competència digital com "l'ús reflexiu i competent" de les TIC, que "és clau en el desenvolupament de totes les competències" i en especial en la competència de tractament de la informació, entesa com "la cerca, captació, selecció, registre i processament de la informació, amb l'ús de tècniques i estratègies diverses segons la font i els suports que s'utilitzin (oral, imprès, audiovisual, digital)". D'acord amb la caracterització que en fan els Decrets, el "tractament de la informació i la competència digital" inclouen l'ús de les TIC per modelar

"processos matemàtics, físics, socials, econòmics o artístics", per "processar i gestionar adequadament informació abundant i complexa", per "resoldre problemes reals", per "prendre decisions", per "treballar en entorns col·laboratius", per "generar produccions responsables i creatives", etc., i requereixen "el domini de llenguatges específics bàsics (textual, numèric, icònic, visual, gràfic i sonor)" (Decret 142/2007, p. 9).

Com es pot comprovar, la caracterització que es fa de la competència digital als ensenyaments mínims i al currículum oficial de Catalunya[3] recull pràcticament tots els components i dimensions de l'alfabetització digital entesa en un sentit ampli (Coll y Illera, 2008, p. 334-338): l'alfabetització en les TIC, l'alfabetització multimèdia, l'alfabetització informacional i l'alfabetització en mitjans. Es tracta, en conseqüència, d'un plantejament força ambiciós que, per poder fer-se efectiu, obligaria no sols a introduir continguts d'aprenentatge i competències específiques d'ús i domini funcional de les TIC en pràcticament totes les àrees i matèries del currículum escolar, sinó també a revisar i replantejar en profunditat els continguts habitualment inclosos en elles. Aquesta exigència, però, no ha estat respectada i, si bé en la majoria de les àrees i matèries del currículum s'han incorporat continguts relatius a les TIC, el cert és que no hi ha hagut el necessari replantejament global dels continguts curriculars que és del tot necessari per fer viable l'adquisició i el desenvolupament de la competència digital a l'educació obligatòria.

En resum, pel que fa a aquest apartat, podem dir que en la majoria del país, inclòs el nostre, les TIC s'han incorporat ja en bona mesura al currículum de l'educació obligatòria com continguts i resultats esperats de l'aprenentatge dels alumnes. En la majoria dels casos, però, aquesta incorporació no ha comportat un replantejament en profunditat del currículum escolar, contràriament al que cabia esperar de la caracterització de la competència digital que fan els mateixos documents oficials. Aquesta incorporació s'ha fet sovint d'acord amb la "lògica acumulativa" que ha presidit tradicionalment els processos de revisió i actualització curricular i s'ha limitat a incorporar nous continguts d'aprenentatge al currículum de l'educació obligatòria, sense que això hagi suposat la reconsideració i revisió dels que ja hi formaven part. En altres paraules, s'ha ampliat –encara més– el volum de continguts que es proposa ensenyar i aprendre a les escoles i als instituts, però sense tenir en compte el que comporta aquesta ampliació pel conjunt del currículum, el que fa sorgir seriosos dubtes sobre els seus efectes en termes d'aprenentatges de l'alumnat.

### **LES TIC I LA METODOLOGIA: PROMOURE L'APRENTATGE I MILLORAR L'ENSENYANÇA**

Les expectatives sobre la incorporació de les TIC a l'educació escolar com a recurs metodològic per promoure l'aprenentatge i millorar l'ensenyança es fonamenten en la naturalesa semiòtica d'aquestes tecnologies i, més específicament, en les possibilitats inèdites que ofereixen per cercar informació i accedir a ella, representar-la, processar-la, transmetre-la i compartir-la. Des de sempre els humans hem emprat tecnologies diverses per transmetre informació, comunicar-nos i expressar idees, sentiments, emocions, desitjos, dubtes, conviccions, etc.; i també des de sempre els grups humans han utilitzat les tecnologies de la informació i la comunicació dis-

ponibles en cada moment històric per promoure la socialització i el desenvolupament dels seus membres. La novetat, doncs, no és la presència i la utilització de tecnologies de la informació i la comunicació en els processos educatius i formatius. La novetat té a veure sobretot amb el fet que les tecnologies *digitals* de la informació i la comunicació de les que disposem actualment amplien fins a límits insospitats la capacitat humana per representar la informació, processar-la, transmetre-la i compartir-la, i amb aquesta ampliació s'incrementa també la seva capacitat per promoure l'aprenentatge i millorar l'ensenyança.

La naturalesa semiòtica de les TIC –és a dir, el fet de ser fonamentalment tecnologies de creació i transmissió de significats– les converteix en veritables instruments psicològics en el sentit vygostkià de la expressió (Kozulin, 2000), en eines que ens poden ajudar a pensar, a sentir, a reflexionar sols i amb altres, a planificar, a organitzar i revisar la nostra activitat, i a incidir sobre l'activitat de les persones amb les que ens relacionem. Aquesta capacitat per mediar els processos psicològics propis i aliens està en la base del protagonisme de les TIC, de totes les TIC, en els processos educatius i formatius. El que aporten de nou les tecnologies *digitals* de la informació i la comunicació és un increment espectacular de la seva potencialitat semiòtica i, en conseqüència, un increment igualment espectacular de la seva potencialitat mediadora dels processos intra i interpsicològics implicats en l'aprenentatge escolar.

El fet, però, mostren que les expectatives dipositades en les TIC[4] com recurs metodològic per promoure l'aprenentatge i millorar l'ensenyança estan lluny d'haver-se complert. Els resultats dels estudis de seguiment i avaluació sobre aquest tema fets en el transcurs de la última dècada són clars i apunten en la mateixa direcció, independentment de la regió o país als que es refereixen les dades[5]. Permeti-se'm assenyalar tres conclusions àmpliament compartides per aquests estudis que revesteixen un especial interès en el marc del present treball.

La primera és justament la constatació del desfasament existent entre les expectatives i la realitat pel que fa a la incorporació de les TIC a l'educació escolar. Els resultats mostren invariablement que les TIC s'utilitzen encara poc o relativament poc en els centres i les aules amb finalitats específicament educatives. Els usos educatius de les TIC més freqüents tenen a veure amb la cerca i la presentació de la informació i els menys freqüents amb la comunicació i la col·laboració. El professorat utilitza freqüentment les TIC pel seu treball personal i en la seva vida quotidiana, però en canvi ho fa molt menys en l'àmbit de l'aula. En general, el professorat fa una valoració positiva d'aquestes tecnologies, però en fa un ús limitat en la seva pràctica docent. Un altre resultat interessant és que, sempre en general i amb les lògiques excepcions, la incorporació de les TIC a l'educació escolar es tradueix més aviat en un reforç dels plantejaments i de les pràctiques pedagògiques preexistents que en la seva transformació i millora.

La segona conclusió és que aquest desfasament no pot atribuir-se únicament a mancances d'infraestructura i d'equipament o a problemes d'accés, com ho demostra el fet que es detecta també en regions i països on aquests tipus de mancances i problemes no exis-

teixen o tenen un abast limitat. Les frases següents, extretes d'un conegut treball de Larry Cuban i referides als Estats Units d'Amèrica, són eloqüents en aquest sentit:

*"Els fets són clars. Després de dues dècades d'introducció dels ordinadors personals en la nació, amb cada vegada més i més escoles connectades, i bilions de dòlars invertits, una mica menys de dos de cada deu professors utilitzen habitualment (diverses vegades per setmana) els ordinadors a les seves aules. Tres o quatre són usuaris ocasionals (els utilitzen una vegada al mes). I la resta –quatre o cinc de cada deu– no els utilitzen mai per ensenyar. Quan s'analitza el tipus d'ús, resulta que aquestes potents tecnologies acaben sent freqüentment utilitzades com a processadors de textos i com a aplicacions de baix nivell que reforcen les pràctiques educatives existents en lloc de transformar-les. Després de tants aparells, diners i promeses, els resultats són escassos."* (Cuban, 2003, p. 1/6)

Per últim, la tercera conclusió és que la incorporació de les TIC a l'educació escolar no genera automàticament dinàmiques de transformació i millora de l'ensenyament i de l'aprenentatge, tot i que la seva utilització en determinats contextos d'ús si ho pot fer. En altres paraules, més enllà de l'existència d'un equipament i d'unes infraestructures adients, l'impacte de les TIC sobre l'educació escolar depèn fonamentalment de l'ús, o millor, dels usos, que en fan professors i alumnes, de com s'apropien d'aquestes tecnologies i de com les incorporen a les activitats d'ensenyament i aprenentatge. I això, al seu torn, depèn d'una sèrie de factors que estem començant a identificar.

Així, pel que fa a la freqüència d'ús de les TIC a les aules, la majoria dels estudis coincideixen a destacar la importància de factors com el nivell de domini que els professors tenen –o s'atribueixen– de les TIC, la formació tècnica i sobretot pedagògica que han rebut sobre aquest tema i les seves idees i concepcions prèvies sobre la utilitat educativa d'aquestes tecnologies. En canvi, pel que fa als usos, com destaca Sigalés (2008), els resultats apunten més aviat cap a la importància dels plantejaments pedagògics que tenen –o s'atribueixen– els professors. Els professors amb una visió més "transmissiva" o tradicional de l'ensenyament i de l'aprenentatge tendeixen a utilitzar les TIC per reforçar les seves estratègies de presentació i transmissió dels continguts, mentre que els que tenen una visió més activa o "constructivista" tendeixen a utilitzar-les per promoure les activitats d'exploració o indagació dels alumnes, el treball autònom i el treball col·laboratiu. Al meu entendre, però, seria un error pensar que la potencialitat transformadora i innovadora de les TIC depèn únicament del plantejament pedagògic en el marc del qual s'utilitzen. Les relacions entre, d'una banda, usos de les TIC, i d'altra, els plantejaments pedagògics o didàctics en el que s'insereixen, són molt més complexes i bidireccionals: determinats plantejaments pedagògics i didàctics afavoreixen uns usos transformadors i innovadors de les TIC, però al mateix temps, per les seves pròpies característiques, les TIC en general, i algunes aplicacions o conjunts d'aplicacions TIC en particular, poden afavorir dinàmiques

i processos d'innovació i millora pedagògica i didàctica que serien difícil d'impulsar, i fins i tot d'imaginar, sense el concurs d'aquestes tecnologies.

En resum, tot sembla indicar que, fins el moment, l'impacte real de les TIC sobre els elements del currículum escolar relacionats amb el com ensenyar i aprendre ha estat limitat, especialment pel que fa a la seva generalització. Disposem, és cert, de nombrosos i excel·lents exemples de dinàmiques d'innovació i millora educativa basades en la utilització de les TIC, així com de bones pràctiques d'ús d'aquestes tecnologies que combinen amb encert metodologies d'indagació (per exemple, d'aprenentatge basat en projectes, en problemes o en casos) amb l'aprofitament de la potencialitat semiòtica de les TIC[6]. Però són experiències i pràctiques encara poc generalitzades que troben a més dificultats importants per estendre's al conjunt del sistema educatiu degut, sobretot, a la persistència d'unes condicions poc favorables i a l'absència d'unes polítiques educatives coherents, consistents i sostingudes en el temps orientades a aconseguir-ho.



### LES TIC I ELS CANVIS EN LES PRÀCTIQUES SOCIO-CULTURALS: LA CULTURA DIGITAL

Fins aquí ens hem ocupat de l'impacte que ha tingut i està tenint sobre el currículum la incorporació de les TIC a l'educació escolar, bé com quelcom que cal aprendre (continguts d'aprenentatge) i que cal saber utilitzar (competències funcionals), bé com recursos per millorar les pràctiques docents. Sense dubte, els canvis que s'han

produït en el currículum com a resultat d'aquesta incorporació són ja importants i tot fa pensar que ho seran encara més en el futur. L'idea central d'aquest treball, però, és que són més aviat les transformacions socials i culturals associades a la generalització de les TIC i a la seva penetració en tots els àmbits de l'activitat de les persones les que acabaran tenint un impacte més gran sobre el currículum i sobre el conjunt de l'educació escolar.

Algunes senyals d'aquest procés de transformació són ja visibles, per exemple, en l'evolució que el concepte d'alfabetització digital ha experimentat des de que Gilster el va donar a conèixer amb la publicació del seu llibre *Digital Literacy* en 1997. Aquest concepte ha anat ampliant-se progressivament, de manera que actualment inclou no sols nous àmbits d'aprenentatge –el coneixement i domini funcional de les TIC; la comprensió, producció i difusió de materials multimèdia–, sinó també el reforç i l'ampliació d'àmbits que ja estaven presents en el currículum –com, per exemple, el coneixement i domini del llenguatge visual i audiovisual o l'alfabetització lletrada en contextos digitals–, i la reformulació d'altres com la gestió de la informació, les relacions interpersonals, el treball en grup o la participació en projectes col·lectius, per esmentar-ne únicament alguns dels més destacats. Podríem dir que està començant a passar amb l'alfabetització digital quelcom de semblant al que passa amb l'alfabetització lletrada. D'una banda, defineix un àmbit específic d'aprenentatges vinculats bàsicament al coneixement i domini de les TIC i dels multimèdia; d'altra banda, travessa pràcticament totes les àrees del currículum. Cada cop és més evident que l'assoliment d'un bon nivell d'alfabetització digital és un factor fonamental, fins i tot decisiu en ocasions, per poder seguir aprenent en altres àmbits. La importància creixent de les TIC com via d'accés al coneixement en el marc de la Societat de la Informació sustenta la hipòtesi de que l'alfabetització digital pot acabar jugant en un futur no gaire llunyà un paper semblant al de l'alfabetització lletrada –sense que això suposi, però, que l'hagi de substituir– com via d'accés a l'aprenentatge escolar i no escolar, inicial i al llarg de la vida.

I és que les TIC no són simplement un ingredient més d'aquesta societat. Com ens recorda Castells (2000), aquestes tecnologies formen part del nucli central del nou "paradigma tecnològic" associat a les transformacions socials, econòmiques i culturals que caracteritzen la Societat de la Informació. Amb les tecnologies digitals de la informació i la comunicació i el seu paper en aquest nou tipus de societat, el que està canviant són les pràctiques socials i culturals que constitueixen el referent fonamental per a l'educació escolar. Per això, un dels reptes més importants de l'educació escolar en l'actualitat és fer front a aquest canvi cultural propiciat per les tecnologies digitals; és a dir, fer front al repte d'educar en el marc d'una cultura digital.

Educar en el marc d'una cultura digital inclou certament promoure l'alfabetització digital, però va més enllà; suposa també i sobretot ensenyar i aprendre a participar de manera competent en les pràctiques socials i culturals mediades per les tecnologies digitals de la informació i la comunicació. Des del punt de vista del currículum, això significa acceptar amb totes les seves conseqüències que, tot i ser important, no n'hi ha prou amb introduir els coneixements, les habilitats i les competències relacionades amb l'alfabetització digital per fer front als desafiaments que les tecnologies digitals plantegen

a l'educació escolar. És el conjunt del currículum, tant en la seva orientació global com en els seus ingredients particulars, el que ha de ser revisat a partir del referent que proporcionen les pràctiques socials i culturals mediades per les tecnologies digitals, de la lectura ètica i ideològica que es faci d'aquestes pràctiques i de les necessitats formatives de les persones que han de ser satisfetes perquè puguin participar en elles de manera eficaç.

Arribats a aquest punt, el que convé subratllar és que, d'acord amb la línia d'argumentació desenvolupada, aquesta revisió en profunditat del currículum escolar -una revisió que està cridada a transformar no només el *què*, sinó també el *per a què* de l'educació escolar- apareix com quelcom d'inevitable. Contràriament al que succeeix en els dos apartats anteriors, en aquest cas ja no se tracta d'analitzar i valorar si convé o no revisar el currículum per donar entrada a les noves pràctiques socio-culturals mediades per les TIC. La qüestió és que les transformacions que s'estan produint en tots els àmbits de l'activitat humana com a conseqüència de la generalització i l'omnipresència d'unes TIC cada cop més potents, més amigables i més accessibles -pensem, per exemple, en la connectivitat mòbil, en la facilitat d'ús i l'èxit espectacular de les aplicacions típiques de web social o web 2.0, o en els desenvolupaments de la web semàntica o web 3.0- estan conformant un nou escenari social, econòmic i cultural. És només qüestió de temps que les pràctiques socials i culturals pròpies d'aquest nou escenari, mediades en una bona part per les tecnologies digitals de la informació i la comunicació, esdevinguin el referent principal del currículum escolar.

### **LES TIC I ELS ESCENARIS EDUCATIUS: L'APRENTATGE AL LLARG I AMPLE DE LA VIDA**

El concepte "ecologia de l'aprenentatge" ha començat a ser utilitzat darrerament per designar el "conjunt de contextos presents en espais físics o virtuals que proporcionen oportunitats per aprendre a les persones que hi participen, estant format cada context per una configuració única d'activitats, recursos materials, relacions i les interaccions que s'estableixen entre ells" (Barron, 2006, p. 193). L'interès d'aquest concepte en el marc del present treball és doble. Per una part, ens apropa a l'idea d'una visió àmplia de l'educació, cada cop més estesa en el pensament pedagògic contemporani i en els debats sobre els reptes educatius del segle XXI. Per altra, ens permet identificar i explorar una vessant diferent de l'impacte de les TIC sobre el currículum, aquest cop degut al paper que estan jugant en la conformació de la nova ecologia de l'aprenentatge i, a través d'ella, en la re-significació de l'educació escolar que aquesta comporta.

Enfront de la visió restringida de l'educació que ha marcat l'evolució dels sistemes educatius nacionals, especialment en el transcurs de la segona meitat del segle XX, i que ha portat a identificar pràcticament educació i escolarització, és cada vegada més evident la necessitat de recuperar el sentit ampli i original del concepte d'educació. L'educació escolar és un tipus de pràctica educativa més, que ha anat adquirint una importància i un protagonisme creixent en pràcticament totes les societats i països en el transcurs dels dos últims segles, però no és ni pot ser considerada l'única pràctica educativa amb una incidència efectiva sobre els processos de desenvolupament i socialització de les persones. Aquesta afirmació,

vàlida amb caràcter general, adquireix encara més força referida a les societats actuals. D'una banda, s'imposa l'evidència de que l'educació formal i escolar, entesa com un període de temps més o menys llarg durant el qual les persones, amb dedicació gairebé exclusiva a aquesta tasca, es desenvolupen, es formen i adquireixen els coneixements i les competències necessaris per inserir-se en la societat i desplegar un projecte de vida personal i professional, té cada cop més dificultats per respondre a les exigències del sistema productiu i del mercat laboral. En la Societat de la Informació, les necessitats d'aprenentatge de les persones ja no es poden satisfer només mitjançant un període d'escolarització o de formació inicial en institucions d'educació formal. En un món en el que la previsió és que les persones es vegin forçades a canviar de professió -no de lloc de treball, sinó de professió- varies vegades al llarg de la seva vida, cal una educació capaç de satisfer les necessitats d'aprenentatge que aniran tenint les persones també al llarg de la vida.

D'altra banda, com ja s'ha assenyalat a l'inici d'aquest article, un tret típic de la Societat de la Informació és l'aparició i la generalització de nous escenaris i nous agents educatius amb una influència creixent sobre els processos de desenvolupament, de socialització i de formació de les persones. Cada cop són més nombrosos i més diversos els llocs, els entorns, en els que les persones aprenem. Continuem aprenent, per suposat, en les escoles, els instituts, les Universitats i altres institucions d'educació formal. Però aprenem també cada cop més al treball, a casa, en els viatges que fem, en les activitats lúdiques, culturals i esportives en les que participem d'una o altra manera, en els cercles d'amistat o d'interès dels que formem part, en els cursos presencials o distància "no reglats" que fem per plaer o per necessitat, en les xarxes socials a les que pertanyem, en les "navegacions" més o menys orientades que fem per internet, en els programes de televisió que veiem, en els llibres que llegim, etc. I el que és més important, les persones transitem entre aquests espais d'aprenentatge portant amb nosaltres els coneixements, interessos, motivacions i expectatives que en ells adquirim i general. L'escola, i en general les institucions d'educació formal, continuen i continuaran ocupant, al meu entendre, un lloc central en aquesta nova ecologia de l'aprenentatge, però cada cop és més desajustat pensar, planificar i actuar en educació com si aquests fossin els únics indrets on les persones aprenem o els únics en els que aprenem les coses importants.

La visió restringida de l'educació entesa com escolarització està així sent reemplaçada per una visió més àmplia que inclou la diversitat d'escenaris i pràctiques educatives en les que participen les persones tant al llarg de la vida -i no només en els períodes o fases inicials- com a l'ample de la vida -i no només en la "vida escolar"- . Aquest desplaçament obligarà sense dubte a revisar les respostes que s'han donat tradicionalment des de l'educació escolar a les preguntes de quan s'aprèn, on s'aprèn, de qui s'aprèn i amb ajuda de qui s'aprèn, de les que depenen no poques decisions curriculars. Ell que volem destacar sobretot aquí, però, és el protagonisme de les tecnologies digitals de la informació i la comunicació en aquest procés. I això en doble sentit. En primer lloc, perquè bona part dels escenaris i pràctiques educatives que conformen la nova ecologia de l'aprenentatge que s'està forjant ens arriben de la mà de, i gràcies a, aquestes tecnologies. I en segon lloc, perquè, utilitzant la defini-

ció de Barron que abans hem comentat, en aquesta nova ecologia caracteritzada per una diversitat de contextos que ofereixen oportunitats per aprendre a les persones que hi participen, l'articulació dels contextos i l'acompanyament de les persones que transiten per ells seran sense dubte elements fonamentals; i en tots dos casos les TIC estan cridades a jugar un paper de primer ordre.

Podem dir que fins ara la incorporació de les TIC a l'educació escolar ha tingut, en general, un impacte modest, especialment si tenim en compte les elevades expectatives de partida. Així ho indiquen almenys la majoria dels estudis realitzats. Seria un error, però, quedar-nos amb aquesta constatació i ignorar els canvis en profunditat del currículum i de l'educació escolar que comencen a dibuixar-se a l'horitzó com a conseqüència de la transformació que les TIC estan provocant en pràcticament tots els àmbits de l'activitat de les persones. Potser en aquest moment les TIC no estan transformant les pràctiques educatives escolars tant com esperàvem ni ho fan sempre en la direcció que ens agradaria, però no hi ha dubte de que estan transformant, i molt, les pràctiques socials, laborals, econòmiques i culturals que són en definitiva el referent del currículum i de l'educació escolar. És a través de la presa en consideració d'aquestes pràctiques, construïdes en bona mesura al voltant de les TIC o recolzades en elles, que es produirà, al meu entendre, el veritable impacte de les TIC sobre el currículum i l'educació escolar.

Febrer de 2011

#### Notes:

[1] REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293, viernes 8 de diciembre 2006, 43053-43102. Anexo 1.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 5, viernes 5 de enero 2007, 685-773. Anexo 1.

[2] DECRET 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. DOGC nº 4915, 29.06.2007, 21822-21870. Annex 1.  
DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. DOGC nº 4915, 29.06.2007, 21870-21946.

[3] La caracterització de les vuit competències bàsiques transversals de l'educació obligatòria és pràcticament idèntica en tots dos casos.

[4] En endavant utilitzaré la denominació TIC per referir-me a les "noves" TIC o TIC digitals.

[5] Es pot consultar un resum d'aquests resultats a Coll (2009) i a Coll, Mauri & Onrubia (2008).

[6] Vegeu, per exemple, l'excel·lent llibre de Marín i Barlam (en premsa).

#### Referències Bibliogràfiques

Brigid Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49, 193-224.

Castells, M. (2000). *La era de la informació. Vol 1. La sociedad red*. 2ª edició. Madrid: Alianza.

Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano & T. Díaz (Coords.), *Los*

*desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Madrid: OEI / Fundación Santillana.

Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: del diseño tecnopedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll & C. Monereo (Comps.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 74-103). Madrid: Morata.

Coll, C. & Illera, J. L. (2008). Alfabetización, nuevas alfabetizaciones y alfabetización digital: las TIC en el currículum escolar. En C. Coll & C. Monereo (Comps.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 325-347). Madrid: Morata.

Cuban, L. (2003). *So much high-tech money invested, so little use and change in practice: how come?* Document en línia. Consultat (13.02.2011) a: <http://www.faculty.pnc.edu/DPratt/271/cuban.htm>

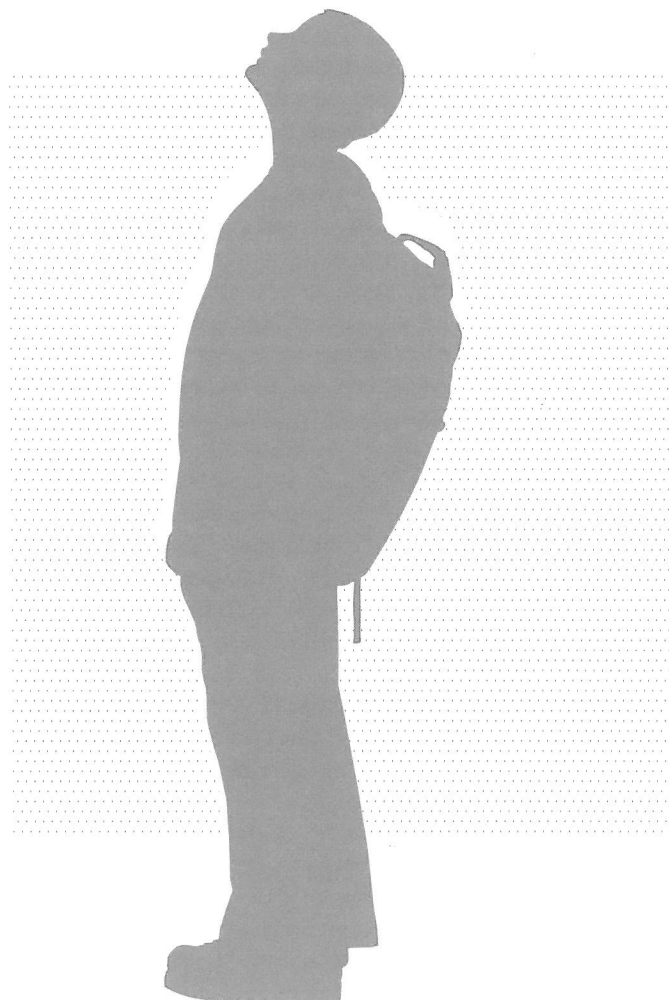
Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley.

Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós [publicació original en anglès en 1988].

Marín, J. & Barlam, R. (en premsa). *Enseñar en la sociedad del conocimiento, reflexiones desde el pupitre*. Barcelona: Horsori.

Sigalès, C. (2008). *Els factors d'influència en l'ús educatiu d'Internet per part del professorat d'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya*. Tesis doctoral. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona.

U.S. Department of Education. (2010). *Draft 2010 National Educational Technology Plan*. Document en línia. Consultat (13.02.2011) a: <http://www.ed.gov/technology/netp->



## DE LA LLIBRETA AL BLOG. Una experiència de treball interdisciplinari a l'aula a través de les TIC

**Antoni Alberich Carramiñana**, Professor de Ciències Socials a l'INS Ribera Baixa del Prat de Llobregat  
**Raúl del Castillo Crespo**, Professor de Tecnologia a l'INS de Sales de Viladecans

### RESUMEN

#### "DE LA LIBRETA AL BLOG. Una experiencia de trabajo interdisciplinario en el aula a través de las TIC"

La relación entre tecnología y educación siempre ha sido controvertida. Más allá de la simple introducción de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, creemos que la clave es encontrar formas de innovar en las metodologías y transformar la educación de forma que permita el trabajo colaborativo, promueva la participación y la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, y facilite una mejor comprensión de la sociedad actual. Las TIC son un buen medio para lograr este cambio. En este artículo queremos dar a conocer una experiencia de aprendizaje basado en proyectos utilizando las TIC como excusa y oportunidad para la innovación educativa en la escuela. Creemos que uno de los grandes problemas de la implementación de las TIC en educación es que este proceso siempre se ha basado en el uso instrumental de la tecnología, pero sin ningún propósito real de cambio metodológico en las aulas. Hemos tratado de revertir este patrón partiendo de un concepto amplio de lo que entendemos por transformación educativa, que puede tener lugar de manera más creativa y eficiente con el apoyo de la tecnología.

### ABSTRACT

#### "FROM NOTEBOOK TO BLOG. An interdisciplinary project based learning experience through ICT"

The relationship between technologies and education has always been an issue. Beyond the simple introduction of Information and Communication Technologies (ICT) in the classroom, we think the main key is to find ways to innovate methodologies and transform education in a way in which allows collaborative work, promotes participation and communication between different members of the educational community and makes way for better comprehension of today's society. New Information and Communication Technologies are a great way to pursue this change. In this article we explain an experience of project based learning, using ICT as an excuse and opportunity for educational innovation in school. We think that one of the great problems of ICT implementation in education is that it has always been based in the instrumental use of technology, but without any real methodological transformation purpose in classrooms. We have tried to reverse this pattern parting from a broad concept of educational change, which can be developed more creatively and efficiently with the support of technology.

### INTRODUCCIÓ

Hi ha un consens molt estès entre la comunitat docent que l'eina tècnica no és en si mateixa la que pot produir una millora en els aprenentatges, sinó l'ús que se'n fa, el tipus d'activitats que es duen a terme a través seu i la seva manera d'integrar-se en la dinàmica del procés d'ensenyament-aprenentatge. La majoria del professorat que ha treballat amb les TIC a l'aula sol comentar el mateix que Pere Marquès destaca en abordar el tema de la pissarra digital:

*La presència de la pissarra digital a l'aula i el seu ús per part de professorat i alumnat no garanteix que els estudiants aprenguin més. Com tampoc el fet de disposar de les millors instal·lacions teatrals del món asseguraria la realització de millors obres i una major satisfacció dels espectadors. (Marquès, 2008)*

En aquesta publicació exposem un mètode de treball basat en l'ús intensiu de les TIC a l'aula. Continuant amb el símil emprat per Marquès, explicarem com hem escrit i representat la nostra obra de teatre utilitzant un escenari accessible a qualsevol docent que ho desitgi, així com els resultats obtinguts.

### LES TIC COM A EXCUSA I OPORTUNITAT PER A LA INNOVACIÓ EDUCATIVA: EL TREBALL PER PROJECTES INTERDISCIPLINARIS A L'AULA A TRAVÉS DELS RECURSOS DIGITALS

Sovint els professors, quan planifiquem les activitats d'ensenyament-aprenentatge que durem a terme, trobem infinitat de recursos TIC que podríem emprar per motivar els nostres alumnes. Desafortunadament no disposem de tot el temps que desitjaríem per poder-los aplicar dins l'aula. El problema és que molts d'aquests recursos demanen familiaritzar-se amb l'ús d'eines informàtiques

que poc o res tenen a veure amb la matèria que ens toca impartir. Tanmateix, de la mateixa manera que guiem l'alumnat en l'aprenentatge d'un concepte, l'alliçament d'aquestes noves eines també ha d'estar pautat i guiat, cosa que implica disposar d'unes hores que la majoria de vegades no tenim.

En aquest tipus de situació ens trobàvem nosaltres, un grup de docents de Ciències Socials, Tecnologia, Llatí, Anglès i Català de l'INS Ribera Baixa del Prat de Llobregat l'any 2008, volent emprar recursos TIC amb l'alumnat de 4t d'ESO per aconseguir un aprenentatge més vivencial i vinculat amb l'entorn proper dels nois i noies, però sense disposar de temps per poder mostrar-los l'ús de les eines informàtiques necessàries per treure'n tot el profit. Al mateix temps, el professor d'Informàtica del nostre centre s'esforçava per trobar un fil conductor que permetés als seus estudiants fer un ús real dels instruments el funcionament dels quals constituïa el nucli de les seves classes.

Vist a posteriori, el camí que llavors vam decidir emprendre ens sembla ara evident, però en aquell moment ens va costar adonar-nos que el treball per projectes integrant diverses matèries era la solució als reptes que ens plantejàvem.

Cal dir que aproximadament el 35 % de l'alumnat de 4t d'ESO de l'INS Ribera Baixa presenta dificultats en l'aprenentatge que es manifesten en totes les àrees del currículum. Aquesta fou també una raó poderosa que ens va impulsar a introduir una metodologia basada en les TIC, ja que el perfil dels nostres estudiants demanava la implementació de mesures que afavorissin un aprenentatge més personalitzat i ens va semblar que les TIC ens podrien ajudar a assolir més fàcilment aquest objectiu.



Un dels primers reptes per tot el professorat fou harmonitzar les dinàmiques d'aula de matèries molt diferents sense perdre'ns en un batibull de metodologies i d'eines TIC. El treball per projectes demana lligar continguts amb competències i aquesta necessitat ens va obligar a reformular la seqüència didàctica, apostant, com recomana Guida Al·lès (Al·lès, 2010, pp. 43-69), per transformar els continguts en tasques que plantejessin situacions contextualitzades a través de preguntes no reproductives i que exigissin una acció cooperativa, raonada i planificada. La seqüència didàctica vertebrava les estratègies metodològiques. Tenir-la clara ens permeté mantenir el nord en el treball diari.

Vam descobrir que aquesta forma de treballar era un procés que es retroalimentava i facilitava que en poc temps poguéssim corregir o trobar alternatives als problemes logístics que inevitablement anaven sorgint (horaris, disponibilitat d'aules, problemes amb la xarxa, avaries...). El que a priori semblava que podia comportar un alentiment del ritme de la classe s'esdevingué al contrari, ja que gairebé sense adonar-nos-en, tot el professorat ens trobàvem incidint sobre els mateixos continguts i competències de manera coordinada, amplificant així l'efecte de la nostra docència.

Una de les primeres decisions que vam prendre fou apostar per recursos web gratuïts, accessibles des de qualsevol sistema operatiu, que no necessitessin instal·lació (evitant així problemes tècnics) i, encara que a l'assignatura d'informàtica es donaven les bases per al seu ús, que fossin de ràpida assimilació per l'alumnat. D'acords amb aquests criteris, ens vam decantar pels productes que ens oferia Google: Gmail, GoogleDocs, Blogger...

*L'esclavitud africana* (<http://goo.gl/1zm0a>) i el *Taller d'assaig* (<http://goo.gl/V5K49> i <http://goo.gl/6Akcv>) van ser els primers projectes interdisciplinaris en què vam utilitzar intensivament les possibilitats que ens oferia GoogleDocs per al treball cooperatiu. Aquest servei permet compartir tot tipus d'arxius i editar en grup simultàniament un mateix document o presentació. Tot això es pot realitzar en un entorn web amigable i intuïtiu, que no exigeix posseir coneixements informàtics avançats, i on la supervisió del treball de l'alumnat per part dels docents és molt fàcil.

Aprofitant les funcionalitats de GoogleDocs i algunes de les idees exposades per Don Finkel (Finkel, 2008, pp. 99-145), vam dissenyar el *Taller d'assaig* amb l'objectiu d'aconseguir que els estudiants emprenguessin la redacció de petits treballs d'investigació com un procés d'indagació públic i col·lectiu, emprant una forma d'escriptura que tenia molts punts en comú amb la de les xarxes socials, tan familiars als nostres nois i noies. Tota la seva vida acadèmica els alumnes han escrit per als seus professors i només per a ells. De sobte es trobaven que estaven escrivint per un públic més nombrós, una audiència genuïna: els seus amics i companys d'estudis. Com que tots ells participaven en una investigació comuna, eren una audiència a qui tenia sentit dirigir-se. La seva preocupació perquè els docents aprovéssim els seus escrits, naturalment, no desapareixia; però ara es trobava, en certa manera, acoblada per la seva igualment seriosa preocupació per la recepció dels seus assajos entre els seus iguals.

En un sentit semblant, l'ús dels blocs també va representar un en-

riquiment significatiu dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Vam crear un bloc perquè funcionés com una aula virtual, on el professorat gestionés el material docent i compartís els seus coneixements sobre les TIC amb la resta de companys (<http://aules-virtuals.blogspot.com>). Els alumnes podien accedir als continguts del curs a l'aula virtual, i sota les indicacions dels docents, realitzar les tasques assignades. Els nois i noies llegien documents (que normalment els serien lliurats com a fotocòpies), visualitzaven vídeos (aquesta activitat també la dúiem a terme a classe amb l'ajuda de la Pissarra Digital), i realitzaven activitats interactives (videoformularis, qüestionaris i llibres digitals construïts amb el software lliure Edilim).

Així mateix, cada alumne tenia el seu propi bloc individual, que era utilitzat com a quadern de classe i com a portafolis dels treballs encomanats pels professors. La creació de blocs per part dels estudiants ofería als docents la possibilitat d'exigir-los realitzar processos de síntesi, aprofitant que escriure públicament a internet els obligava a ser més curosos i precisos en els temes a tractar, fenomen molt similar al que hem descrit al *Taller d'assaig*.

Però els usos educatius dels blocs no s'esgotaven aquí: vam descobrir que els portafolis digitals ajudaven els nois i noies a ser més organitzats, ja que en un bloc tot el contingut publicat es classifica amb etiquetes i és fàcilment recuperable; fomentaven el debat a través dels comentaris; facilitaven la construcció de la identitat dels nois i noies com a autors, quelcom gens menyspreable en grups on l'autoestima dels estudiants era molt baixa; permetien la creació de comunitats d'aprenentatge, donat que era molt fàcil des del propi bloc fer el seguiment dels blocs dels companys i el dels professors a través d'eines de sindicació; fomentaven, finalment, una alfabetització digital crítica i reflexiva, ja que era obligatori citar i enllaçar les fonts emprades per redactar cada article.

Els blocs esdevingueren també un suport magnífic perquè els alumnes publicuessin petits treballs multimèdia realitzats en grup per ells mateixos. Sens dubte, un dels projectes interdisciplinaris multimèdia del qual ens sentim més orgullosos és *l'Itinerari artístic pel Prat de Llobregat* (<http://woices.com/walk/122>), realitzat a partir de les nombroses escultures a l'aire lliure que hi ha a les places i carrers de la nostra ciutat. Per tal de dur-lo a terme, vam decidir emprar Woices, un servei web gratuït que permet crear, compartir i escoltar "ecos", gravacions d'àudio que s'enllacen a una localització geogràfica concreta o a un objecte de la vida real. No hi ha molts serveis similars a aquest i les seves possibilitats a l'aula creiem que són extraordinàriament productives i atractives. Els "ecos" a què es refereixen a Woices són paraules deixades per una persona en un lloc concret, que després podran ser escoltades per algú com si es tractés d'un eco dels mots de qui els va pronunciar trobant-se en aquell indret. Els ecos poden ser escoltats a través de l'ordinador, d'un mòbil o, fins i tot, d'un reproductor MP3. La idea de Woices és preservar per a la posteritat la història dels llocs en forma de relats sonors a partir de les contribucions dels usuaris. El servei permet pujar àudios o gravar-los en línia, per la qual cosa només cal un ordinador amb micròfon, igual com el que tenen els nostres alumnes.

En aquest entorn tecnològic, on Google Docs i els blocs eren elements centrals en els processos d'ensenyament-aprenentatge, el re-

colzament d'una Pissarra Digital Interactiva esdevingué fonamental: la PDI focalitzava l'atenció de l'alumnat en un espai de l'aula, quelcom necessari en moments puntuals; oferia suport a les explicacions del professorat a través del seu propi software i de l'accés a Internet; permetia que els alumnes analitzessin en grup els treballs realitzats als blocs pels seus companys, i mostressin fàcilment les tasques i els continguts generats per ells mateixos a la resta de la classe.

L'aplicació d'aquesta metodologia basada en les TIC fou possible perquè cada alumne podia disposar d'un netbook a classe. El centre té una aula d'informàtica mòbil que consisteix en un armari-carro amb 15 portàtils ultralleugers, a més a més dels que han anat arribant arran del desplegament del Projecte EduCat 1x1. Els netbooks a l'aula obren una finestra al món i actuen com a germen de creativitat i cooperació, ja que possibiliten accedir a la immensa base de coneixements d'Internet, compartir i comentar tota mena de materials i treballs seleccionats o realitzats pels professors i els estudiants, i comunicar-se i interactuar en temps real des de classe amb altres persones. No hi ha dubte que sense l'existència d'aquests recursos, la implementació d'una metodologia com la que descrivim hagués estat molt més difícil.

#### **OBSERVACIONS GENERALS SOBRE L'EFICIÈNCIA DE LES METODOLOGIES EMPRADES EN L'ÚS DE LES TIC EN ELS PROCESOS D'ENSENYAMENT- APRENTATGE**

Les afirmacions que exposem tot seguit sobre l'eficiència didàctica de les metodologies emprades en l'ús de les TIC en els processos d'ensenyament-aprenentatge es basen en una sèrie d'investigacions realitzades els cursos 2008-2009 i 2009-2010 amb 71 alumnes de 4t d'ESO de l'INS Ribera Baixa amb la participació permanent o puntual de 5 docents.

El mètode de recollida d'informació ha combinat l'anàlisi quantitatiu i l'anàlisi qualitatiu, incloent, com a eines de documentació, qüestionaris inicials i finals completats per l'alumnat amb preguntes de

respostes tancades, obertes i escales de valoració; entrevistes individuals estructurades i semiestructurades a professorat i alumnat; entrevistes grupals a l'alumnat, i observació de la dinàmica d'aula emprant un quadern de camp per fer les anotacions

Tanmateix, l'ús d'un o altre instrument de recollida d'informació ha estat seleccionat en funció del context en què s'ha pogut dur a terme la investigació a cada aula segons els acords establerts amb el professorat participant, la disponibilitat dels investigadors i, sobre tot, la informació que es pretenia obtenir en cada moment. En qualsevol cas, el contacte directe amb l'aula i el fet de poder entrevistar tant el professorat com l'alumnat implicat -de manera individual o en grup- han estat elements fonamentals per interpretar què succeïa realment a les aules.

#### **▪ Modificació de l'atenció de l'alumnat**

Els alumnes consideren que la seva atenció millora durant les explicacions amb l'ús intensiu de les TIC. Un 57,3 % de l'alumnat va reconèixer un augment de la seva pròpia atenció en totes les sessions de classe i un 23,6 % en algunes de les sessions, mentre que el 12,4 % va considerar que atenia igual que abans, ja fos poc o molt, i hi va haver un 6,7 % que va declarar que es distreia més amb la nova manera de treballar.

Tanmateix, cal destacar que l'atenció, segons manifesta el professorat i vam poder observar a les aules, fluctuava bastant en un mateix grup en funció de criteris molt diversos, com l'hora del dia o el dia de la setmana en què s'impartia la matèria, encara que tot el professorat participant va reconèixer que el canvi de metodologia havia provocat expectació, interès i una implicació més gran de l'alumnat.

#### **▪ Millora de la comprensió**

Tots els docents destacaren la PDI com una eina que pot afavorir la comprensió dels temes exposats perquè facilita la tasca explicativa del professorat. Tanmateix, encara que tots van remarcar el po-



tencial multimèdia de la Pissarra Digital per tal de facilitar la comprensió de l'alumnat, advertiren també que aquesta comprensió podia ser poc profunda i no donar lloc a l'establiment de relacions entre conceptes. Per això el treball per projectes integrant diverses matèries del currículum i els portafolis digitals foren valorats molt positivament, ja que permetien el treball sistemàtic dels temes estudiats per part dels nois i noies. Els alumnes també van afirmar que, d'aquesta manera, els conceptes eren introduïts a un ritme més adequat i treballats d'una forma més ordenada i més clara.

Encara que pugui semblar paradoxal força alumnes van comentar a les entrevistes que, gràcies a les noves metodologies, havien d'estudiar menys ja que retenien millor la informació. Com que ateniens més, comprenien millor i, en conseqüència, no s'havien d'esforçar tant per treure les mateixes qualificacions. En estar més interessats en altres activitats, preferien reduir el temps d'estudi abans que intentar aconseguir una qualificació millor de l'habitual. Aquest fenomen, ja descrit per Cristòfol Trepal i Pilar Rivero en les seves investigacions sobre aprenentatge multimèdia (Trepal i Rivero, 2010, pp. 78-79), el podem relacionar amb el baix nivell d'autoestima i d'autoexigència de bona part de l'alumnat objecte del nostre estudi, i és una mostra de la gran quantitat de factors psico-sòcio-familiars de difícil abordatge que incideixen en l'aprenentatge.

▪ **Valoració positiva de la dinàmica d'aula**

La valoració global de la dinàmica d'aula va ser molt positiva per part de l'alumnat. Els estudiants van considerar la nova metodologia més participativa i més variada.

Segons mostren les entrevistes realitzades, el professorat també és conscient de la millora del seu treball i destaca que el canvi de registre a l'aula resulta especialment motivador pels adolescents. Sens dubte, quan el docent introdueix diferents dinàmiques al llarg del curs, utilitzant recursos més variats, la majoria de l'alumnat opina que la dinàmica de classe és millor. Caldrà valorar, doncs,

en propers estudis quina part dels efectes positius detectats es pot vincular al fet d'introduir un canvi en la rutina de l'aula, independentment de en què consisteixi aquesta modificació.

▪ **Conclusions preliminars**

Com a avaluació preliminar de l'experiència, podem concloure que els nois i noies estan satisfets amb la utilització de les noves tecnologies a l'aula. Els alumnes participen activament en l'elaboració dels seus portafolis digitals (articles, enllaços, petites produccions multimèdia originals...) i s'estan convertint en aprenents més autònoms que treballen millor de forma col·laborativa. Així mateix, les metodologies experimentades per tal d'implementar l'ús de les TIC a l'aula s'han mostrat útils per afavorir la transició de l'escola analògica a la digital, entenent aquesta transformació com un pretext per avançar cap a un model d'ensenyament-aprenentatge més competencial.

**Referències Bibliogràfiques**

AL-LÉS, G. (2010): "Les competències bàsiques, un pont entre el coneixement i la vida", a BARBA, C.; CAPELLA S. (coord.): *Ordinadors a les aules*. Barcelona. Graó.

FINKEL, D. (2008): *Ensenyar amb la boca tancada*. València. PUV.

MARQUÉS, P. (2008): "Verdades y mentiras sobre la pizarra digital". *Chispas, TIC y Educación*. <peremarques.blogspot.com>. [Consulta: desembre 2010]

TREPAT, C.-A.; RIVERO, M.P. (2010): *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona. Graó.

**Correspondència amb els autors:** Antoni Alberich Carramiñana. Professor de Ciències Socials a l'INS Ribera Baixa del Prat de Llobregat. E-mail: antonialberich@gmail.com.

Raül del Castillo Crespo. Professor de Tecnologia a l'INS de Sales de Viladecans. E-mail: rdelcasti@gmail.com

# ENTENDRE EL CONFLICTE PER TRANSFORMAR-LO

**Enric Bolea**

Servei Educatiu Específic en els Trastorns del desenvolupament i la conducta  
(SEETDiC-Baix Llobregat)

## RESUMEN

Generalmente, se tiene una imagen bastante negativa del conflicto: se lo asocia directamente con las ideas de confrontación, enfrentamiento y hostilidad. Esta idea negativa es la que provoca respuestas o actuaciones rápidas, a menudo precipitadas para evitar la angustia que generan. El abordaje que se hace en este texto entiende el conflicto como algo inherente a la convivencia. Consustancial al estar juntos en los centros. Este estar juntos se juega en un espacio común donde cada cual es afectado por el otro. Y la alteridad de cada uno siempre comportará situaciones de conflicto en el espacio común de la convivencia. Seguidamente se aborda el tema del conflicto desde una aproximación que pretende ofrecer una visión general del concepto y de su tratamiento que puede incluir una gran diversidad de situaciones educativas y tipos de alumnado. Aún así, las reflexiones se irán focalizando progresivamente en el campo más específico del alumnado que presenta necesidades y demandas asociadas a trastornos del espectro autista.

## ABSTRACT

Generally, it's had a really negative image of the conflict: it's associated directly with the ideas of confrontation, clash and hostility. This negative idea is which produces fast answers or actions, frequently precipitated in order to avoid the anguish they produce. The way in which we treat the topic in this text understands the conflict like something completely inherent to coexistence. This also coexists with the fact of being together in the centre. This being together is played in a common space in which each one is affected by the other one. And the features of each one will always lead to tense situations in the common space of coexistence. In the one that continues the issue is addressed from an approximation that pretends to offer an overview of the concept and its treatment that can include a big variety of educational situations and types of students. Even though, the reflections will progressively focus in the students that show necessities and requests associated with autistic spectrum disorders.

Els conflictes no gaudeixen d'una bona premsa. Generalment, es té una imatge força negativa del conflicte: se l'associa directament amb les idees de confrontació, enfrontament i hostilitat. Aquesta idea negativa és la que provoca respostes o actuacions ràpides, sovint precipitades per evitar l'angoixa que generen. En aquests casos, el conflicte és considerat com allò que ve a trencar una suposada situació anterior d'harmonia. Un equilibri que s'ha perdut i que es vol recuperar per retrobar la tranquil·litat. És un manera d'interpretar-ho pròpia de l'època: la societat actual impulsa l'evitació i l'eliminació del conflicte més que el seu tractament reflexiu i dialogat donant lloc a pràctiques professionals que pretenen desplaçar-se en una vida institucional sense conflictes (a-conflictual).

L'abordatge que es fa en aquest text defuig d'aquesta imatge ingènua de concòrdia i harmonia que s'atribueix a les relacions i els vincles interpersonals. En la aquesta perspectiva, el conflicte és inherent a la convivència. Consustancial a l'estar junts en els centres. Aquest estar junts no s'entén com quelcom harmònic, com una relació amb acords instantanis o d'empatia immediata (Skliar, C.; 2008). Més aviat, la convivència amb els altres es juga en un espai comú on cadascú és afectat per l'altre. I l'alteritat de cadascun sempre comportarà situacions de conflicte en l'espai comú de la convivència.

En el que segueix s'aborda el tema del conflicte des d'una aproximació que pretén oferir una visió general del concepte i del seu tractament que pot incloure una gran diversitat de situacions educatives i tipus d'alumnat. Tot i això, les reflexions s'aniran focalitzant progressivament en el camp més específic de l'alumnat que

presenta necessitats i demandes associades a trastorns de l'espectre autista (TEA).

## PERSPECTIVES EN L'ABORDATGE DEL CONFLICTE

L'aspecte clau no rau en negar o eliminar el conflicte, qüestió que per altra banda resulta impossible, doncs els conflictes són inherents a les relacions humanes, sinó en saber quines causes, quins factors els originen. El conflicte, com molt encertadament ens explica Castells (2009), mai s'acaben sinó que s'aturen per acords temporals i inestables. Per això ens cal fugir d'una aproximació al conflicte que cerca respostes reactives, ràpides i definitives. Sovint sense entendre que els causa, sense parar-se a pensar quins factors els motiven. Quan es tracten els conflictes des d'aquesta perspectiva es parla d'una aproximació des de la lògica problema-solució (Díaz i Gasch, 2006).

Tractar el conflicte des de la perspectiva problema - solució és una actuació que es dona quan els professionals no s'orienten per un saber fer i un saber estar en el conflicte. Sense orientació és difícil no respondre des de la lògica reactiva. En efecte, la gran complexitat que presenten les situacions conflictives provoquen desorientació, angoixa i gran implicació emocional en tots els agents educatius. En aquesta tessitura, les respostes reactives són freqüents i provoquen un efecte invers al que es pretén: fixen i alimenten el conflicte. Sovint això és degut a que no es disposa ni d'una actitud ni d'un temps per comprendre els factors que el causen.

Per aquest motiu, el tractament dels conflictes s'ha d'encarar des d'una perspectiva distinta: la lògica qüestió - resposta. En aquesta

aproximació, els conflictes s'entenen com quelcom que ens interroga, com un aspecte a aclarir i a discutir per tal de trobar una resposta que ens orienti en el seu tractament. Una resposta que mai es definitiva. Que no resol definitivament el conflicte, però que el pot transformar.

S'ha de poder passar d'una actitud professional que tendeix a respondre de forma reactiva a un altra actitud més reflexiva, on ens puguem prendre el temps necessari per a reflexionar, comprendre i decidir la nostra intervenció front el conflicte. Si no es busca de manera explícita un temps per a comprendre i entendre el conflicte la lògica de la resposta reactiva no es fa esperar. Es precisa que la reflexió presideixi la pràctica educativa amb aquestes situacions. Es tracta, doncs, d'entendre els conflictes abans d'eliminar-los o modificar-los.

En la perspectiva de la lògica qüestió - resposta els conflictes no deixen de ser oportunitats per transformar les pràctiques educatives. I ho són pel fet fonamental que són inherents a aquestes pràctiques. En efecte, els conflictes són inherents a la vida mental i social de les persones que hi participen en aquestes pràctiques.

### CONFLICTE, CONDUCTA I CONVIVÈNCIA

Sovint quan es tracta el tema del conflicte a l'escola se l'associa directament a situacions problemàtiques que pertorben la dinàmica del procés d'ensenyament i aprenentatge a l'aula. En aquests casos s'identifica conflicte i trencament de la convivència: ruptura de la cohesió del grup, manca de respecte entre els agents educatius, hostilitats, etc.

En aquest punt, els conflictes es relacionen molt estretament amb les conductes disruptives, disocials, desafiantes o antisocials de l'alumnat. Conductes que pertorben l'aprendre i el convida a l'escola. Certament, aquestes situacions es donen als centres. Molt més del que es voldria. En aquestes situacions, la regulació de la convivència és un problema o conflicte institucional que afecta a tot el centre. No és ara el moment d'aprofundir en aquest punt, doncs depassa en escriure l'objectiu de la nostra sessió. Tot i això, si que convé introduir la idea de que la conducta pertorbadora de l'alumnat no és quelcom inherent o específic a la seva condició personal (TEA, trastorn de conducta, discapacitat intel·lectual, etc), sinó que és efecte i expressió de les seves dificultats de relació amb l'entorn.

En el cas dels alumnes amb dificultats per regular el seu comportament (trastorn de conducta, trastorn disocial). La conducta actual compleix sempre una doble funció. Una està relacionada amb el propi alumne, ací la conducta és un intent de solució del malestar fugint i escapolint-se de l'angoixa intensa que experimenta. La segona, està relacionada amb el context que l'acull, ací la conducta és un crit d'esperança, és una crida, un reclam a l'adult. És un intent de forçar al context per a que reconstrueixi una base de confiança i de seguretat perduda o que mai ha tingut. Demana amb la seva conducta que algú l'acompanyi i l'ajudi a entendre, a resoldre, a donar sentit a la seva desorientació davant els altres i front les exigències que comporta la vida.

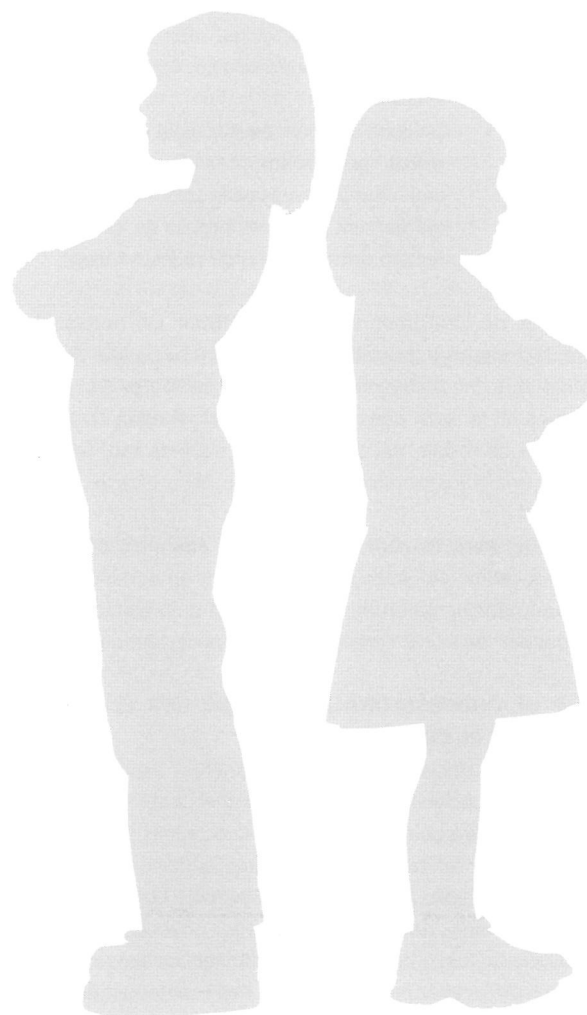
La conducta sempre compleix una funció i té un significat que cal esbrinar[1]. En molts alumnes, les dificultats per aprendre són l'expressió (en podríem dir el símptoma) del seus malestars, sentiments

i experiències adverses que han viscut. Si se li atorga un sentit, si l'alumne descobreix el significat del comportament i el pot fer explícit pot arribar a dissoldre la dificultat d'aprendre (Heddes, 2010) i transformar els conflictes que es generen en l'entorn escolar.

### DEFININT EL CONFLICTE

Si es fa us del diccionari[2] el terme conflicte sovint remet en les seves diverses accepcions a xoc i problema. Xoc d'interessos, d'idees, de posicions, etc. entre persones i/o grups (Casamayor et al; 1998). Així entès, el conflicte és un situació en que les persones es troben en desacord o oposició, doncs els seus interessos o necessitats són percebuts per cadascun d'ells com diferents, oposats o incompatibles respecte de l'altre. En aquesta situació juga un paper important la posició personal de cadascuna de les persones "en conflicte". Aquesta posició remet a les idees, concepcions del món i sentiments de les persones que xoquen en la relació interpersonal. Això també succeeix en la relació educativa.

En un sentit ampli podem definir la relació educativa com un conjunt de vincles que s'estableixen entre l'educador i l'alumne/els alumnes: vincle amb el saber, i vincle entre les persones que hi participen en el procés. Aquestes relacions i vincles estan modulats per la forma de percebre la situació per part de cadascun d'ells: tant per la percepció o la representació que té el professor dels alumnes en general i de cada alumne en particular, com per la percepció o representació que l'alumne té del professor i dels seus companys en la situació educativa.



Per això, a l'hora d'abordar una situació de conflicte, sempre hem de tenir present aquest substrat subjectiu, doncs, els participants, al relacionar-se, es comporten d'acord amb les seves necessitats, dificultats, interpretacions, coneixements i sentiments de la vida que constitueixen els seus marcs de referència personals. Les representacions que tenen de si mateixos i de l'altre porta a cadascun dels interlocutors a definir i interpretar la situació sobre la base de emocions i creences que poden vulnerar la relació educativa obstaculitzant l'aprenentatge i la convivència. Per això, a l'hora de definir el conflicte és convenient tenir present les següents idees clau:

- El conflicte remet a les contrarietats que mostren els alumnes i els professors en les relacions implicades en els processos de convivència i aprenentatge.
- Els conflictes són fruit d'un procés i no sorgeixen del no-res sinó que tenen causes i una història, per tant un temps d'emergència i desenvolupament que pot concloure amb la seva transformació o bé incrementar la seva intensitat, freqüència i durada. Sempre ens trobem que hi ha un abans, un durant i un després del conflicte.
- Els conflictes en situacions educatives són el signe d'una manera emmirallada i confrontada de viure la relació. Tant els alumnes com els professors senten que estan en la posició adequada en les relacions. Són els altres que participen en aquesta relació, l'obstacle que genera el conflicte.
- Els conflictes són resultat de la projecció dels interessos i percepcions de l'alumne que es confronten amb els interessos i percepcions del professor: són mútuament excloents a causa de les lògiques diferents o contraposades de cadascun d'ells.

Per tant, és de vital importància transformar les percepcions/les representacions/les expectatives mútuament excloents dels agents educatius que inevitablement porten al conflicte. És difícil que l'alumne canvi la seva percepció en soledat. Precisa l'acompanyament i l'ajut de l'adult, del professor. Per aquesta raó, primer s'ha de produir una transformació en la posició del professor.

Si bé el que diem és comú en qualsevol alumne i per qualsevol situació educativa, és especialment rellevant en aquelles situacions en les que participen alumnes que precisen d'un tracte i d'un tacte diferencial per les seves característiques i necessitats personals.

#### **L'EQUIP DE PROFESSIONALS: UN LLOC PER ELABORAR UN SABER SOBRE EL CONFLICTE**

Els conflictes es tracten de múltiples maneres: s'eviten, s'ignoren, s'eliminen. Són opcions que no reconeixen el conflicte. No es fa cap esforç per entendre quina pot ser la causa o causes que el fan emergir i mantenir en el temps. En aquestes situacions els conflictes esdevenen *recurrents i previsibles* (Friggerio i Poggi, 2000). En un temps van irrompre de forma inesperada i novedosa, però a l'evitar-los o ignorar-los, o bé al tractar d'eliminar-los sense entendre la seva lògica van acabar per instal·lar-se i es repeteixen en el temps.

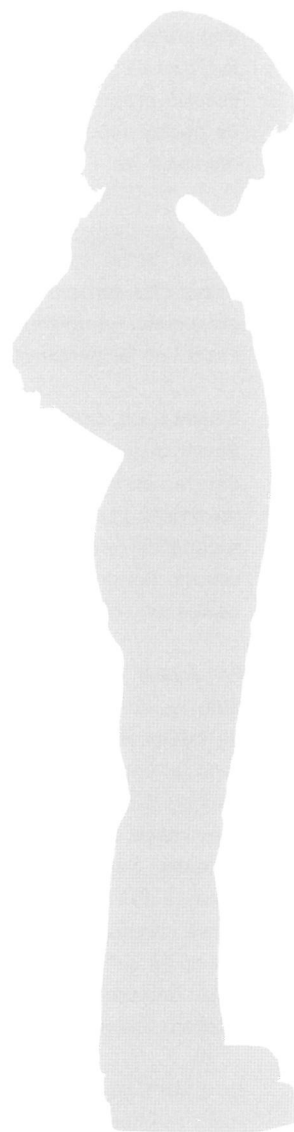
Són previsibles, doncs es poden anticipar de la mateixa manera que s'anticipen els efectes d'alteració que produeixen. És previsible el conflicte i és previsible l'efecte perturbador pel fet que no es transforma cap ni un dels factors que l'han ocasionat. Es repeteix el conflicte i es repeteix la resposta que se li dona. El circuit no es pot tallar i es genera molt malestar.

Però hi ha altres maneres de tractar els conflictes. Siguin recurrents o no. Els conflictes han d'interrogar: qüestionar la situació, preguntar-se per la pròpia responsabilitat en l'emergència del conflicte, esbrinar la lògica que l'ha motivat. Es tracta d'interpretar allò *que* està succeint i que està succeint en les persones implicades per tal de saber *com* poder actuar plegats i orientats. S'aprèn i es construeix un coneixement col·lectiu que es converteix en un instrument de primer ordre per tractar altres situacions.

Òbviament, això es pot fer si els professionals reconeixen el conflicte i dialoguen de manera permanent entre ells per transformar-lo. En aquestes situacions, els conflictes esdevenen *contingents i transformables*. En efecte, la reflexió i l'elaboració emergeixen com una necessitat inherent al procés d'un equip que es dona l'oportunitat d'interrogar-se sobre la seva pràctica (Bolea, 2010). Des d'aquest enfocament, el conflicte esdevé una oportunitat de canvi. Però això, només és possible si es disposa d'un temps que sostingui el treball de reflexió i elaboració per entendre col·lectivament el conflicte (en equip). Promoure la implicació activa dels diferents professionals comporta reorganitzar el temps: alliberar o repensar els temps institucionals per promoure el treball, personalitzar les respostes, ajustar-se a les contingències, etc. L'emergència i estabilitat de les relacions de confiança en el procés educatiu només es pot donar si els implicats es prenen el temps necessari per escoltar-se. Escoltar-se entre els professionals, però també entre els professionals i els alumnes.

#### **LA PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNE EN L'ELABORACIÓ I TRANSFORMACIÓ DEL CONFLICTE**

La possibilitat de que els alumnes expressin les seves posicions i decisions sobre el seu propi procés educatiu és tractada des de diferents enfocaments: des de l'òptica de la participació i del dret a decidir de la infància (Lansdown, 2005; Trilla i Novella, 2001); des dels moviments que potencien la veu de l'alumnat (Student Voice) per la millora de l'escola (Fielding, 2011; Rudduck i Flutte, J., 2007; Susinos, 2009); des de la perspectiva de l'autodeterminació de l'alumnat discapacitat (Wehmeyer, 2009; Font, 2003). No és el propòsit



d'aquest document abordar amb detall cadascuna d'aquestes opcions. Tot i això, si que aprofitarem algunes de les aportacions que proposen per tal d'esbrinar els criteris que es poden tenir presents si es pretén involucrar a l'alumnat en el tractament i transformació dels conflictes que es poden produir en les situacions educatives.

Convé avançar que tot i la gran quantitat d'experiències i publicacions no és un tema fàcil d'abordar a l'escola. I si no és un tema fàcil de tractar en el marc de la infància "normalitzada", encara hi trobem més dificultat quan ho plantejem per la infància amb necessitats específiques. Quan es parla de la perspectiva dels alumnes en aspectes que tenen que veure amb la seva participació en la vida escolar sovint escoltem algunes opinions - dels adults, òbviament - que qüestionen[3] aquesta possibilitat d'escoltar la veu de l'alumnat i donar-li un lloc en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Existeix participació a l'escola quan les persones es fan presents i influeixen en l'espai comú de l'aprenentatge i la convivència. Per tant, participar és un procés en el que compartim amb altres decisions que afecten la pròpia vida i la vida del grup en el que un està inserit. En aquest sentit, la participació compromet. I compromet tant en l'aprenentatge com en la vida social en la que te lloc l'aprenentatge. Si seguim amb aquesta lògica és fàcil entreveure que la participació i la implicació hauran d'ésser claus a l'hora de tractar i transformar els conflictes.

Pensar des de la perspectiva de l'infant implica pensar en una educació DEL nen (que és del nen) i no solament PER al nen i CAP el nen. Això implica prendre molt seriosament al nen i trobar les formes de tractar-lo apropiadament a l'

hora de cercar el seu consentiment a participar i ajudar-los a trobar els recursos i habilitats que potser molts dels alumnes encara no tenen per fer-ho. Un plantejament com aquest introdueix tres reptes fonamentals:

- Un. Ha de canviar la forma de veure l'alumnat. La representació que es te dels alumnes en aquest tema ha de variar: pensar i confiar en que els alumnes s'impliquen de forma més compromesa en el seu aprenentatge si s'els hi reconeix al seva capacitat per participar i decidir.
- Dos. La participació és possible si s'adapten les

circumstàncies educatives en les quals ha de tenir lloc aquesta participació. Per tal que això sigui una realitat és indubtable que s'han d'impulsar canvis en l'organització de l'escola i en les modalitats d'interacció amb l'alumnat per fer emergir les potencialitats dels nens i dels joves per participar i decidir.

- Tres. És responsabilitat dels adults generar les oportunitats per a que això succeeixi. S'han de promoure situacions que afavoreixin la participació dels alumnes, fins hi tot i sobre tot, si són portadors de necessitats educatives diferenciades, doncs, les característiques específiques de molts alumnes no han d'ésser un límit a la seva participació. Aquesta qüestió es crucial en relació a l'alumnat amb necessitats específiques, especialment en tots aquells alumnes que presenten perfils associats a comportaments perturbadors. Mes endavant s'aborda amb més deteniment aquest punt.

### CONÈIXER LES CARACTERÍSTIQUES DELS ALUMNES: CONDICIÓ PER PARTICIPAR I CONDICIÓ PER TRANSFORMAR EL CONFLICTE

Amb tot el que s'ha dit fins el moment es dedueix que conèixer i respectar les característiques dels alumnes i saber com intervenir per tractar a l'alumne d'acord amb les seves necessitats compleix una important funció de reflexió i orientació per elaborar i transformar el conflicte. Fins hi tot per saber com promoure que l'alumne hi tingui veu i pugui participar en aquesta transformació.

És fonamental copsar la lògica singular del pensament, la comunicació i la interacció dels alumnes en general i del alumnat amb necessitats especials en particular. És difícil comunicar-se amb ells sinó acceptem que el seu món i els seus sentiments són diferents als del món adult. Però aquesta diferència no els ha de situar com interlocutors deficients en la interacció i en el diàleg amb ells (Delfos, 2009). En absolut, el respecte i el tacte de l'adult són pel contrari una condició indispensable per apropar-nos i entendre la lògica del món dels infants i joves.

Es tracta doncs de transformar la manera que tenen els professionals d'interpretar les necessitats, dificultats, i conductes dels alumnes, adaptant la comunicació i la interacció a les característiques d'aquest alumnat. És així com es poden transformar els conflictes en els processos d'ensenyament i aprenentatge: conèixer les necessitats dels alumnes permet saber com pot situar-se el professor en relació a l'alumne i a les característiques que mostra en la interacció.

Si no es van trobant noves formes d'entendre i tractar l'alteritat que presenten els alumnes, si no es dona una adaptació a la seva manera de comunicar-se i d'estar en el món, el conflicte és inevitable i l'exclusió mútua (alumne/escola) és més que previsible. Per això, el desconeixement de les necessitats dels alumnes, de les seves maneres d'aprendre, de les formes metodològiques que millor s'adapten a les seves característiques, etc. és una font continua de conflictes.

Però no hem d'oblidar que les característiques i necessitats dels alumnes poden ser explicades i definides des de diverses perspectives donant, així mateix, lloc a diverses formes d'intervenció i interacció. No és estrany que entrin "en conflicte" i fins hi tot que traslladin aquest conflicte al marc d'actuació institucional. Alguns d'aquests enfocaments no consideren rellevant considerar entre aquestes característiques personals aquelles que tenen relació amb les potencialitats dels infants i joves per construir i elaborar respostes pròpies que els hi possibilitin fer-se un lloc en el món de l'escola. Especialment, en el cas de l'alumnat portador de necessitats específiques.

En la perspectiva que es sosté en aquest document es postula que promoure la participació i el consentiment de l'alumnat a l'acció educativa que proposa l'adult és una opció clau per fer emergir en l'alumnat aquesta potencialitat per elaborar respostes personals que l'incloguin en l'aprenentatge i la convivència. Dues condicions a la nostra intervenció són cabdals per fer que això sigui possible. La primera, és que els professionals han de cercar la lògica de les actuacions i respostes que despleguen els alumnes per molt estranyes o molestes que semblin en la seva presentació fenomènica. Ja s'ha dit que davant de tot comportament, de tota resposta s'ha de poder preguntar quina funció i sentit esta complint abans de suprimir-la o eliminar-la. La segona condició és adaptar l'entorn educatiu a aquestes respostes que són l'efecte de les seves potencialitats sovint no reconegudes.

Cercar la lògica de les respostes dels alumnes i adaptar l'entorn per a que puguin emergir i desenvolupar-se són també condicions per transformar els conflictes que generen aquestes respostes quan no s'entenen i, en conseqüència, quan l'entorn tendeix a rebutjar-les o eliminar-les.

#### **LA PARTICIPACIÓ EN EL CAS DE L'ALUMNAT AMB PERFIL TEA**

Pensar en les característiques i conductes que mostren molts alumnes amb perfil TEA servirà per concretar una mica més tot el que s'ha anat plantejant fins el moment. Si per un instant es deixa de banda la lògica inherent a la seva condició psicològica i es fixa l'atenció tan sols en els comportaments i fenòmens que mostren en els entorns es constata que són alumnes que es presenten d'una manera força diferent a la resta dels alumnes que s'hi troben a l'escola: rebequeries, deambulacions per l'aula, indiferents al contacte social, crisis que esclaten quan varien mínimament les condicions de l'entorn, hostils, aïllats, sense interès pel continguts curriculars, amb pors, temors, pànic, fugues, sentiments d'injustícia, certeses i conviccions sobre si mateixos i sobre els altres que són inquebrantables,... Sovint la pregunta és com atendre en un aula, en un centre, a qui presenta tantes dificultats per aprendre, per comunicar-se, per interactuar, etc.

És difícil respondre si es queda un enganxat al comportament perturbador. Cal anar una mica més enllà del fenomen observable i entendre que aquests comportaments estranys o desconcertants que presenten precisen ser entesos abans que transformats, corregits o eliminats. És força important entendre que les respostes i accions d'aquests nens segueixen una lògica interna que ens convé comprendre. En el que segueix s'ofereix una pinzellada d'aquesta lògica.

En aquest perfil d'alumnat (TEA) es parla d'espectre per explicar una diversitat gradual de característiques que pot anar del nen tancat sobre si mateix, que no mostra cap interès pel món extern, que no parla, ni dirigeix la seva mirada als altres fins els nens de més alt funcionament sovint inclosos en el Síndrome d'Asperger. En conjunt, comparteixen un funcionament mental peculiar en la interacció i comunicació social, en la cognició i en la presència de patrons repetitius d'activitat (lligats a estereotípies, a rutines específiques, a interessos restrictius per objectes i accions, etc.), que dificulten el seu accés al llenguatge i al vincle social. Les dificultats s'identifiquen generalment en la relació del nen amb el seu propi cos, amb els objectes i amb els altres. Tot un món. Efectivament, les circumstàncies i qualitats peculiars que s'identifiquen com quelcom comú en aquest nens i joves permet atribuir-los un món. Un món diferent al nostre.

Diferent pel fet que són persones que funcionen sota una lògica distinta. Per això, és força important entendre que les respostes i accions d'aquests nens segueixen una lògica interna. Es tracte d'una lògica que es presenta d'entrada com un enigma. Un enigma que el mateix nen anirà desplegant i sobre el que ens anirà orientant si troba en els adults que l'atenen les condicions adequades per fer-ho. La institució, els professionals poden situar-se aquí com un mur, o bé com un pont (Tolchinsky, 2009). Un pont entre dos móns regulats per distintes lògiques.

Com es pot transformar l'aula i el centre en un *lloc* on és possible trobar un punt d'encontre, de coexistència entre el *món del nen* i el *món social* que representa l'escola? Com es pot contribuir a generar condicions educatives per crear que l'entorn permeti al nen desenvolupar el seu treball i viure protegit del malestar i facilitar-li l'apertura al nostre món?

Sense pretendre respondre a tots aquests interrogants es pot dir que entendre i tractar el nen amb TEA implica que es reconegui el seu món singular, doncs quan la demanda educativa insisteix en introduir-lo en el nostre món sense tenir en compte el seu, sovint les respostes són resistents o perturbadores. I això succeeix per que sovint les propostes que s'adrecen a aquests infants s'estructuren sobre la base d'una sola manera d'entendre com es poden relacionar amb el món, d'una sola manera d'entendre com es poden estabilitzar en ell, i per a que això sigui possible es dissenyen i despleguen totes les adaptacions que siguin necessàries. Són adaptacions al nostre món. Inevitablement, es generen conflictes. Especialment, quan el context intenta imposar-se.

Però, potser és possible pensar la intervenció educativa d'un altre forma, on les metodologies, els recursos, les activitats, les regles, els espais i el temps, no xoquin frontalment amb les respostes d'aquests alumnes, on es puguin conjugar amb les peculiaritats que aquests nois ens mostren.

La participació d'aquests alumnes passa indefectiblement per entendre i acceptar que allò que proposen, allò que ens porten, allò que construeixen, allò que ens diuen es faci present en la interacció educativa i pugui influir en el procés d'ensenyament i aprenentatge.



### **PARTICIPAR A PARTIR DELS INTERESSOS SINGULARS DELS ALUMNES: ELS PATRONS REPETITIVS D'ACTIVITAT**

Una de les actuacions o respostes que l'alumnat TEA porta i aporta a la situació d'ensenyament i aprenentatge es el patró repetitiu d'activitat. Són seqüències reiterades d'activitat que estan lligades a una de les dimensions que caracteritzen l'organització mental d'aquests alumnes: la inflexibilitat o rigidesa del pensament i de l'acció. En aquesta categoria s'inclouen els rituals, les resistències a canviar l'entorn, la fixació a determinats objectes o accions, els interessos molt restringits, les repeticions en el seu aspecte motor (estereotípies) i verbal (ecolàlies) etc. Amb tot no hem d'oblidar que la inflexibilitat sempre és definida des de la lògica del món adult.

Normalment, aquests patrons repetitius són interpretats com obstacles o interferències que impossibiliten la normalització del nen i es desenvolupen estratègies d'intervenció educativa per modificar-los i eliminar-los, doncs es considera que són accions disfuncionals que incapaciten a l'alumne per aprendre. En aquesta perspectiva no s'intenta entrar en el món del nen sinó que s'escull portar-lo directament al món social. La intervenció posa l'accent en allò que li fa falta a l'alumne per normalitzar-se i es segueix la lògica de la carència: cal fer competent al nen en totes aquelles funcions i conductes que no realitza i fer-lo progressar paulatinament en l'adquisició de continguts cada cop més complexos.

Però, en lloc d'eliminar el patró d'activitat es pot preguntar quina funció esta complint. En lloc d'atribuir a l'alumne carències també se li pot atribuir produccions, doncs, aquests nens són potencialment capaços de crear i produir (Bolea, 2009). Sobre tot, si els professionals prenen com treball allò que, tot i que aparentment no tingui lògica o valor social, porta i aporta el nen com interès: el planetes, els trens, l'aigua, obrir i tancar portes, investigar sobre els animals, plantes o cotxes, posar-se disfresses, encendre i apagar un televisor, etc. Tot i que les seves accions siguin solitàries i reiteratives, cal entendre aquest no poder parar de parlar i fer al voltant de tot això que hem esmentat com un no parar de treballar.

Es un treball d'autoconstrucció que fa des del seu món. Un món des del que es defensa construint respostes singulars a les que convé donar suport. Un treball per aturar el caos que li suposa el món social i dotar-se d'un món propi on trobar la calma, l'estabilitat. Ell intenta amb tot això resoldre un patiment, un problema que no s'atura, que no acaba d'ordenar (Comissió Psicosis. Institució Balmes). Però si estem atents i se'ls ajuda aquest també potser un treball que el nen realitza per tal de fer-se un lloc en el nostre món doncs aquests alumnes són potencialment capaços de construir un lligam i d'aprendre. Poden participar si els educadors s'inclouen primer en el seu món.

Que podem fer amb aquest treball que fa en el seu món i des del seu món? Doncs ajudar-lo des del seu món a edificar una representació menys amenaçant del món social de l'escola. Que esdevingui un món més fiable, doncs, un context educatiu que no està regulat per la confiança és un context que aquests nens senten que s'imposa de manera amenaçadora. Sensibilitzar-se amb aquesta manera d'entendre el treball amb el nen, transformant-lo en motor educatiu constitueix una via per concretar una resposta educativa

en els centres i aula que dignifiqui a l'alumne. D'aquesta forma els entorns esdevenen protectors del treball d'autoconstrucció dels alumnes donant cabuda i hospitalitat en l'espai pedagògic a les preguntes, a les preocupacions, a les produccions dels nois.

### **INTERÈS PERSONAL I INTERÈS EDUCATIU: UN CONFLICTE D'INTERESSOS?**

No convé finalitzar aquest escrit sense aclarir un possible malentès respecte la forma d'entendre la participació de l'alumne que s'ha defensat fins el moment. En cap cas s'ha volgut transmetre la idea de que cercar la participació i la influència de l'alumne en el seu procés educatiu comporti una decisió unilateral de l'alumne sobre les finalitats del procés d'ensenyament i aprenentatge en detriment del projecte educatiu que vertebrava l'escola com institució social.

La distinció entre modalitats i finalitats és important en aquesta qüestió (Meirieu, 2004;24). Els arguments que s'han introduït en els anteriors apartats estan més lligats a les formes que pot prendre l'organització de l'activitat educativa en l'escola. Les modalitats tenen a veure amb les formes que pot adoptar l'agrupament dels alumnes, les maneres d'interactuar amb ells, com estructurar els continguts, com dissenyar les situacions educatives, etc. Mentre les finalitats educatives precisen de certa estabilitat en el temps per concretar-se les modalitats poden ésser més canviants i, es bo que així sigui, doncs, poden ajudar a transformar l'escola per tal de contribuir a un millor desplegament de les finalitats.

En aquest sentit, promoure la participació de l'alumnat partint del seus interessos és una modalitat d'organització del procés educatiu que, en el cas dels alumnes TEA, passa per adequar la demanda educativa a les seves característiques i condicions que precisen per elaborar un vincle i aprendre. Per aquesta raó, les modalitats de participació i elaboració que s'han proposat més amunt posseeixen la funció prioritària d'associar-se amb la lògica interna del món TEA. Això justifica que no es proposi una modalitat de treball pedagògic a partir d'un programa educatiu previ i tancat que l'alumne ha d'acceptar sense considerar el seu consentiment a la proposta. Sovint, aquests nens ho experimenten com una imposició que rebutgen amb les seves conductes. De fet, en l'enfocament que promou la participació i elaboració de l'alumne allò que se li proposa és que desenvolupi el seu propi programa a partir dels seus interessos.

Però convé interpretar adequadament que es vol dir quan es proposa que l'alumne desplegui el seu programa personal a partir dels seus interessos. No es tracta que l'alumne "faci el que vulgui", o en una expressió més contundent que "faci el que li dona la gana". Considerar la veu dels alumnes en el marc d'un treball per projectes, per tallers, per centres d'interès, per racons no vol dir en cap cas que tot el que proposi el nen serà objecte de treball educatiu de forma mecànica i automatitzada, sinó allò que sigui significatiu tant des del punt de vista del seu moment personal com des de la perspectiva d'allò que millor convingui treballar per fer-lo progressar cap a l'aprenentatge escolar. Això dona peu per introduir una segona distinció que facilita avançar una mica més en aquesta reflexió.

Novament, Meirieu (2010;65 i 2009;64) aporta llum en aquest tema. Aquest autor, seguint l'ensenyament de Decroly i la seva pro-

posta d'una educació per centres d'interès, torna a insistir en el fet de que "allò que interessa" al nen no sempre és "en interès seu" i, viceversa. Dit d'un altre forma: cal diferenciar entre "el que més importa" i "el que més interessa". Depèn de com es pensi es pot donar un conflicte entre interessos. Però, Meirieu (rememorant Decroly) no recorda aquestes distincions per establir una contradicció insalvable entre "interessos". Al contrari, assenyala que és possible, al temps que complex, dissenyar situacions que permetin relligar els interessos personals de l'alumne amb els interessos educatius del professor. Del que es tracta es d'interessar a l'alumne a partir dels seus interessos. Es a dir, partir d'allò que l'interessa per arribar poc a poc a allò que és del seu interès. Només es pot fer aquest recorregut si l'adult no es queda atrapat en el punt de partida, si s'evita que l'alumne quedi ancorat i tancat en els seus interessos. Aquest és un aspecte crucial pels alumnes amb problemàtica TEA. No s'els pot deixar abandonats i tancats en els seus singulars interessos (objectes, rituals, recorreguts, etc.) repetint-los incansablement i, al mateix temps tampoc s'els pot empentar a la normalització suprimint-los.

S'ha d'ajudar al nen a elaborar i produir partint del seu objecte preferent (una roda, un ninot, un pal, etc.), o del seu centre d'interès o preocupació preferent ( un conte, els números, els mapes, etc.) i acompanyar-lo a que aquest treball amb objectes i construccions i interessos es vagi ampliant i generalitzant per tal que emergeixin nous objectes i interessos de manera que pugui "aprehendre el món que l'envolta i trobar un lloc en ell"(Stevens, 2010)[4]. Estenent d'aquesta forma el seu treball, el procés d'aprenentatge escolar esdevindrà com resultat d un trajecte que te com punt de partida el seu interès i com punt d' arribada els aprenentatges.

L' enfocament curricular en aquest plantejament promou el cercar i dissenyar els recursos i metodologies orientades per una alerta i una escolta atenta que no anticipi sentits i significats esperant les seves propostes i interpretacions. Es tracta de que els educadors i professors proposin entorns que atorguin significació a les produccions, propostes i construccions dels nois trobant les maneres d'inserir-les en el currículum. Difícil i complex, però desitjable i possible per a molts d'aquests alumnes.

Setembre, 2010

#### Referències Bibliogràfiques

- Bolea, E.(2009) El psicòtic inadvertit a l' escola, problemes educatius que gene Jornada IPB. Les psicosis inadvertides i els seus destins. Barcelona, 21 de novembre de 2009.
- Bolea, E. (2010) Els llocs de la supervisió. Consideracions sobre la supervisió en equips educatius. Quaderns d'Educació Social, N° 13, 2010 , pags. 81-96
- Casamayor (Coord) et al, (1998). Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria. Barcelona: Grao.
- Castells, M. (2009) Comunicación y poder. Madrid: Alianza editorial.
- Comissió Psicosis. Institució Balmes Sant Boi. Document intern no publicat (2004)
- Delfos, M.F (2009 ) ¿Me estas escuchando?. Cómo conversar con niños entre los 4 y los 12 años. Madrid: Pirámide
- Díaz, E.;Gasch, B. (2006) Las adolescencias como cuestion. En Mongràfico Drogas y Familia. CEAPA no 90, 20-24. Es pot accedir: [http://www.ceapa.es/c/document\\_](http://www.ceapa.es/c/document_)





- library/get\_file?uid=f19c5e17-b76b-4b35-8eb2-8de951081aa0&groupId=10137
- Font, J. (2003) Autodeterminació i aprenentatge en alumnes amb discapacitat intel·lectual. SUPORTS vol. 7, núm. 2. p. 102-111, tardor de 2003. Es pot accedir: <http://www..cat/index.php/Suports/article/viewFile/102155/142015>
- Friggerio, G. i Poggi, M. (1996). Las instituciones educativas: Cara y ceca : elementos para su gestión : elementos para su comprensión. Cap. 3: Actores, instituciones, conflictos. Bs. As : Ed. Troquel. Es pot accedir: <http://abc.gov.ar/lains-titucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/Friggerio%20-%20Poggi.pdf>
- Geddes, H.(2010) El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar. Barcelona: Graó. Es pot accedir a una breu presentació de les idees centrals d'aquesta autora en: <http://www.presme.org/docs/Jornada%201%20Heather%20Geddes.%20Resum%20ponencia%20catala.pdf>
- Lansdown G. (2005), ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan, Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 36s, Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos. Es pot accedir: [http://www.interxarxes.net/pdfs/2008/derecho\\_ninos.pdf](http://www.interxarxes.net/pdfs/2008/derecho_ninos.pdf)
- Meirieu, Ph.(2004)En la escuela hoy. Barcelona:Octaedro.
- Meirieu, Ph.(2009)Pedagogia: el deure de resisitir. Barcelona:Rosa Sensat.
- Meirieu, Ph.(2010)Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy. Barcelona:Ariel.
- Rudduck J. i Flutte,J. (2007) Como Mejorar Tu Centro Escolar Dando la Voz Al Alumnado. Madrid: Ediciones Morata
- Skliar, C. (2009) De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3 (2):1-12. Es pot accedir: <http://www.raco.cat/index.php/reire/article/viewFile/141133/192550>
- Stevens, A. y el equipo de la Antenna 110. Una reeducación y sus preliminares. Recuperat el 2.10.2010.<http://www.foroautismo.com/docs/reedu.pdf?download=1>
- Susinos, T. (2009) Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349.: 119-136. Es pot accedir: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_06.pdf)
- Tolchinsky, Silvia (2009) "Vive en su mundo" Los niños con psicosis y autismo en la escuela. En *Educación aún...* El educador frente a los retos de la enseñanza. (J.Monseny coord) Barcelona :ICE-Horsori.p.77-90
- Trilla, j i Novella, A (2001) Educación y participación social de la infancia *Revista Iberoamericana de Educación* . Mayo - Agosto 2001 Es pot accedir: <http://www.rieoei.org/rie26a07.htm>
- WEHMEYER., M. (2009) Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 45-67. Es pot accedir: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_03.pdf)

#### Notes:

- [1] Les persones interessades poden consultar un treball que proposa l'acompanyament i la conversa com eines de transformació dels conflictes en l'àmbit dels trastorns de conducta. [http://www.xtec.net/crpaltpenedes/docs/Els\\_TC\\_a\\_l\\_escola\\_maig\\_07.pdf](http://www.xtec.net/crpaltpenedes/docs/Els_TC_a_l_escola_maig_07.pdf)
- [2] Es pot consultar en <http://www.diccionari.cat/lexicx.jsp?GECART=0033783>
- [3] Es pot consultar el capítol 5 del text de Lansdown referenciat a la bibliografia on es detallen algunes de les preocupacions i temors que poden sorgir en els adults en relació al tema de la participació dels alumnes.
- [4] Es pot accedir a l'article seguint el link que apareix en la bibliografia. Les interessants reflexions i propostes d'Alexandre Stevens i el seu equip en aquest article presenten una explicació clara i amb nombrosos exemples que tot i que estan fonamentats en una pràctica reeducadora desplegada en un centre específic per aquest tipus d'alumnat ofereix criteris i idees que poden ésser punt de partida per dissenyar propostes de treball en entorns més ordinaris.

# RELACIONS I VINCLES EN ELS SISTEMES HUMANS: Alguns ingredients per a la seva comprensió.

**Sílvia Palou Vicens**

Mestra i psicòloga sistèmica

## RESUMEN

La mirada sistèmica nos está dando muchos elementos que nos ayudan a interpretar y a comprender los movimientos que las personas hacemos en nuestro mundo relacional. Vemos como las vinculaciones que nos unen en aquello más profundo, nos marcan la comunicación y las formas de gestionar nuestros mundos emocionales, especialmente en el familiar. A partir de este paradigma, les formas de ayuda, ya sea de una vertiente educativa, terapéutica o psicosocial, están encontrando otros parámetros y ingredientes más acertados para dar respuestas a las necesidades de los sistemas humanos actuales.

## ABSTRACT

The systemic perspective provides many ways to help us interpret and understand the way a person progresses in their relationships in the modern world.

We able to view how one's deepest bonds influence how we communicate and how we manage our emotions, especially when it involves the family. From this perspective, we discover alternative ways and methods that are more helpful to meet current human needs, through either education, therapeutic or psychosocial parameters.

## TEORIES SISTÈMIQUES COM A MARC DE REFERÈNCIA

Les informacions que ens arriben a través de tantes àrees del coneixement, com la biologia, l'antropologia o la física, ens poden donar eines per replantejar-nos la nostra tasca professional amb els infants i les seves famílies.

En els últims anys i dècades, teories com les del caos, de la complexitat, de la física quàntica, de les neurociències, ens han fet veure que tots formem part d'un mateix sistema ampli, universal i alhora, de molts altres sistemes, més propers.

Les teories sistèmiques, posen la mirada en les fines i quasi imperceptibles vinculacions que es donen entre tots els elements que formen part d'un sistema, ja sigui d'elements com una partícula, una cèl·lula, un membre d'una família, una escola dins un sistema educatiu, un sistema educatiu dins d'un país. Cada sistema, és alhora un element o nus d'un sistema més gran, formant una xarxa. Tots són necessaris i tots aporten varietat i riquesa al conjunt. Per això, el valor del sistema, és superior a la suma dels elements que formen aquest sistema. Es tracte d'un model interactiu, bidireccional, amb un ordre i memòria que implica, que quan un element canvia, canvien tots els altres (encara que no s'ho proposin).

Hi dos tipus de sistemes:

- Mecànics o tancats, és a dir, que només es poden modificar des de fora. Per exemple, el sistema informàtic. Aquest tipus de sistemes no es pot modificar sol, i per tant, si ho fa, és que s'ha espatllat. No hi ha relacions entre sistemes tancats.
- Dinàmics o oberts, és a dir, que poden autoregular-se o modificar-se internament. Per exemple, la interacció entre una mare i el seu bebè, s'autoregula i va canviant, a mesura que les necessitats van canviant. Sinó canvia, direm que el sistema, està "malalt".

El moviment és essencial per la supervivència dels sistemes. Els sistemes vius requereixen estar oberts, per tal que el moviment es pugui donar. Aquest moviment que és vida, és alhora el que ens provoca les "crisis", el caos, la sensació d'inseguretat, que tant dolor pot produir, però que es fa necessari per l'autoregulació i el seu natural moviment cap la vida.

Aquests principis ens ajuden a comprendre els processos biològics dels que som fruit. El cos, per exemple, està format per un conjunt de sistemes que interactuen. Cada un d'aquests sistemes han de tenir els seus límits, per tal de permetre ser permeable i alhora protegir-se de la inestabilitat externa. Per tant, els sistemes vius tendeixen a ser conservadors, i a donar molta importància a la pertinença al sistema (d'una forma totalment inconscient). És com si passéssim un escàner que diu: "tu ets dels nostres?" i no el podem enganyar. Tant important és si una persona pertany i no l'hi considerem (passa a ser un exclòs), com si li volem donar un lloc que no té (provoca confusió i desordre emocional).

## LA NOSTRA HISTÒRIA HUMANA

Els processos biològics són fenòmens que es donen al marge de la nostra voluntat, del nostre pensament o creença. Ens situen, com a espècie, dins d'un procés molt més gran, en el qual, els humans som una part insignificant, un bebè respecte la història de la Vida.

Diuen que si la història de la terra es pogués simbolitzar en 24 hores, la part de la humanització, seria l'últim minut!. Aquesta dimensió de la nostra existència ens situa en un punt d'humilitat, que alhora ens descarrega d'assumir decisions que ens depassen i que ens desgasten inútilment. Com quan tenim petites fantasies prepotents de voler canviar als nostres pares, pretendre canviar a una família, voler ocupar el lloc d'una mare, des d'un rol de mestra...

Quan mirem a un nadó acabat de néixer ens suggereix tanta delicadesa i fragilitat, però alhora, dins aquell caparró, s'hi amaga el cervell d'una història evolutiva de més de 500 milions d'anys, format

per la sobre posició de parts que corresponen a les espècies animals que ens han precedit: El cervell dels rèptils, és el nostre sistema reticular, que ens dona la informació bàsica per a la supervivència, regulant els impulsos primaris (néixer, menjar, aparellar-se, respirar, morir,...); el cervell mamífer, és el nostre sistema límbic, que regula tot el món emocional (les emocions primàries que protegeixen la supervivència: por, alegria, tristesa, ràbia,...); i el cervell pròpiament humà, el sistema cortical, que regula la consciència (el llenguatge, la simbolització, el pensament, la consciència, l'autorealització,...). El nostre cervell, és el resultat acumulat de tota la filogènesi.

Tant en els primers anys de vida, com en èpoques de forta tensió per a la supervivència, els sistemes que tenen més pes, són els dos primers (el reticular i el límbic). Aquest és el cas de les mares i els pares en època de maternatge, amb un fort impuls de criaça, que els fa disparar alarmes en situacions que per les persones que no estem en aquesta vivència, no son alarmants; els infants i joves que detecten els "perills" del seu sistema familiar, i produeixen símptomes per avisar-nos (no a nivell conscient, sinó a nivell primari); els adolescents quan senten en el seu límpuls primari de reproducció i de canvis profunds en el seu cos...

Per tant, podríem dir que els mestres, psicòlegs, llevadores, pediatres,... treballem amb persones, en les fases, més crítiques de la vida, i per tant, les seves respostes, sovint no les podem escoltar en un marc de consciència i lògica, sinó d'impulsos molt antics de supervivència de l'espècie, mogudes des de l'instin.

Aquestes informacions no les hem de perdre de vista quan ens trobem davant d'una família, d'un infant, o d'un adolescent. Aquests mostren, com poden, el que estan sentint i vivint, moltes vegades, amb la sensació profunda d'estar fent allò que no voldria fer (des de la raó) i amb sentiments molt forts d'impotència i culpa, per no ser capaços de resoldre allò que més s'estima a la vida. De fet, aquest fenomen s'anomena "el segrest amigdalar", ja que el sistema límbic del nostre cervell, regulat principalment per l'amígdala, fa que la part cortical (la raó) quedi bloquejada. Quan ens enamorem o estem en un xoc emocional per una pèrdua, per exemple, no podem pensar amb claredat i actuem de forma poc coherent.

## RELACIONS I VINCLES

Les emocions primàries les compartim amb tots els mamífers. Els sentiments són la presa de consciència de les emocions i per tant, son únicament de l'espècie humana (els gossos, per exemple, poden sentir la mateixa por que una persona, però ell no sap que el que sent, és por).

Els sentiments derivats de les emocions primàries ens porten a gestionar les nostres emocions més profundes. **Els vincles** son les connexions que es creen entre les persones a nivell emocional profund, i que en moltes ocasions no les podem veure, però que actuen per sobre, fins i tot, de la nostre voluntat i consciència (com les ones que ens permeten estar connectats a nivell telefònic, que sabem que hi son, encara que no les veiem). Els vincles doncs, son els lligams que ens uneixen per tota la vida amb aquelles persones que han causat "impacte" en la nostra vida i el nostre sistema fa-

miliar. La força del vincle és un fet, més enllà de que ens agradi o desagradi, que el vulguem tallar, mirar, el reconeguem o no,... El vincle hi és i hi serà sempre.

En canvi, **les relacions** entre les persones es construeixen, venen donades per processos i situacions de vida, i per tant, es poden acabar. Les relacions les veiem amb més facilitat. Per exemple, relacions professionals entre companys d'empreses, la relació entre dues persones pot ser de parella i aquesta relació es pot acabar. **EL grau d'impacte** en la persona i el sistema diferencia una relació d'un vincle. Però l'impacte d'algunes parelles, com les primeres relacions, o amb les persones que tens fills amb comú, és molt gran, i per tant, el vincle es manté tota la vida. Per tant, caldrà tenir-les en compte quan vulguem entendre com actuem, ja que, en moltes ocasions, les empremtes que deixen aquestes vinculacions actuen amb més potencia que les nostres voluntats conscients. Per exemple, en algunes parelles que es separen, hi ha la temptació d'una de les parts, de deixar fora a l'altre, de tallar el vincle, de manera que deixen de parlar als fills de l'altre, o comencen a parlar-ne malament. Aquesta actitud no permet que els fills (i evidentment tampoc les dues persones que s'han separat) puguin viure en pau, ja que, com diu la dita "tot allò que es resisteix, persisteix". Quan més volem deixar fora a l'altra persona, més estem afavorint que el fill, per fidelitat al sistema, el defensi, mostri conductes provocatives,... Negar a un infant el seu pare o la seva mare, és com dir-li que el 50% d'ell, no l'acceptem, no ens agrada, no l'estimem.

El vincle més gran és dels fills/es i mare- pare. Reconèixer aquesta vinculació ens dona força per viure. Aquesta vinculació (relacionat amb donar o prendre vida), té un pes biològic que passa per damunt de les creences, valors, concepcions ètiques, estètiques o morals. Des d'aquest punt de vista diem que, per exemple, un fill adoptat, per poder viure amb tranquil·litat interior, ha de tenir el permís dels seus pares adoptius de poder reconèixer als pares biològics, i poder mirar-los amb amor, tot i que les circumstàncies que van viure, els portessin a no poder fer-se càrrec de la seva cura i criaça. Donar lloc en el cor als pares adoptius i als biològics facilitarà que aquesta persona pugui acceptar el seu origen, les seves arrels i caminar més fort, sentint el recolzament dels seus pares. Aquesta mirada dona la possibilitat a la persona de trobar una sortida resilient a la seva història i viure amb dignitat i plenitud.

El llenguatge que regula les vinculacions són les emocions. Per tant, quan intentem entendre des de la raó, el per què una persona actua com ho fa, no ho podem comprendre. L'emoció no és racional, ni lògica, funciona a partir d'altres paràmetres. Aquestes regles que ens fan reaccionar i mostrar-nos, molts cops, contra la nostra voluntat, de maneres irracionals, agressives, bloquejant la nostra vida o les nostres relacions. Són les que B.Hellinger(2001) va estudiar per tal de poder tenir "pistes" que ens ajudin a comprendre i poder deixar anar algunes formes que no ens permeten estar bé, amb els altres i amb nosaltres mateixos. Com a professionals, el que ens hauríem de plantejar és per a què una persona actua d'aquella manera, és a dir, que n'espera el sistema d'aquesta conducta, sense jutjar ni culpabilitzar a cap de les persones que el formen.

Des d'aquest paradigma, posem la mirada a les vinculacions entre

les persones i no tant en la persona que en mostra una simptomatologia. Posem l'accent en tot el sistema, en tot el context que sabem que porta a les persones a moure's en alguna direcció.

Com en qualsevol sistema obert -físic, químic, biològic, magnètic, astrològic, social, organitzacional, polític, educatiu,...- hi ha unes regles, lleis, ordres que permeten que el sistema segueixi, encara que sigui, mantenint estructures doloroses per alguna de les parts, o repetint mecanismes o conductes de forma repetitiva, generació rere generació, o procés rere procés. O bé, entrant en crisi, que permeten, trencar un bucle, i entrar en una altre moment evolutiu del sistema.

### LES LLEIS DELS SISTEMES HUMANS

Aquestes lleis que es mostren quan mirem les vinculacions que mouen les persones que formen part d'un mateix sistema permeten que l'amor entre aquestes flux, és a dir, ens permeti viure amb salut i vitalitat (en els seus conceptes més amplis). Com diu Maturana (2002) *Els humans som animals que depenem de l'amor* i per tant, sentir-nos estimats, reconeguts, que formem part del nostre clan, ens és un sentiment essencial. De fet, dediquem la major part de les nostres energies més profundes, des que naixem i fins que morim, a sentir-lo. I fins i tot, l'espècie humana, està dissenyada per tal que les necessitats més bàsiques de supervivència, ens les hagin de cobrir aquestes persones properes, durant molt temps, per tal de poder rebre aquest aliment que ens fa biològicament, tant delicat: L'amor.

Tot i que de vegades confonem AMOR amb un signe de felicitat. Podríem dir que hi ha un amor que porta vida, que ens ajuda a expandir-nos com a persones; i un amor cec que ens contrau, que ens resta vida.

Els ordres de l'amor, tal com els ha anomenat Hellinguer(2002), són aquells que veiem que ens permeten sentir aquest amor que fa créixer, que empeny a la vida i no a la mort.

Aquestes lleis són:

1. **Pertinença**, és a dir, tota persona que ha tingut un impacte en el sistema, forma part d'ell, per sempre més (estigui present o no, viu o mort, hagi fet el que hagi fet,..). Les persones que no són reconegudes en el sistema i en queden excloses, representen un pes per a elles i per a tot el sistema. Aquest reconeixement ha de ser profund i sentit de cor.
2. **Ordre d'arribada al sistema i funció**. El sistema reconeix primer a qui arriba abans al sistema, per exemple, el germà primer té més pes que el segon i el segon més que el tercer. També, si per exemple, una parella es separa amb fills, i posteriorment hi ha una altra parella, els fills són primers que la segona parella, i la primera parella, té més pes que la segona, etc. Respectar aquest ordre permet que cada persona pugui ocupar el seu lloc i l'amor arribi amb força. Cadascú té una funció en el sistema, pare, mare, fills, avia, avi, en el sistema familiar; mestra, director, psicòleg, monitor,..., en el sistema escolar,.... Si

ens posem en el rol d'un altre, portem confusió i tensió en el sistema, doncs hi ha qui se sent exclòs i no reconegut en la seva funció.

3. **Rebre i donar**. L'equilibri entre qui dona i qui rep en les relacions simètriques del sistema (com els dos membres d'una parella, per exemple) és necessari per tal que no es trenqui la relació. El desequilibri genera deutes i culpes, víctimes i perpetradors. De la mateixa manera, en les relacions desequilibrades, com en pares-mares i fills/es, els adults donen i els fills/es reben. Tinguin l'edat que tinguin. Els fills que volen donar lliçons als pares, desordenen el sistema.

### CULTURA D'INFÀNCIA I CULTURA D'AJUDA

Hi ha una cultura d'infància?, podríem començar plantejant-nos, o moltes...

La cultura d'infància es va creant al compàs de la societat, de la cultura que acull i acomboia aquests infants, que es van construint, emmirallant-se amb els seus pares i mares, en primer lloc i en tot el seu entorn en una capa secundària.

En els últims anys la cultura d'infància i de criança ha tendit a buscar les respostes més en el món dels experts, (pediatres, mestres, psicòlegs, metges, juristes,...). marcats per les demanades socials, més que en la propis experiència familiar, en els propis instints o sentiments profunds, que en molts casos ens poden donar un sentit comú més encertat de com resoldre els problemes quotidians. Aquesta tendència a buscar les respostes fora de nosaltres, ens ha anat despullant de confiança i de responsabilitat en la criança dels fills, i s'ha anat enfortint el sentiment de que tot allò que ve del coneixement, del saber, és millor o més encertat que allò que ens diu el nostre sentir profund.

Com diu Edgard Morin (2001), "*l'evolució veritablement humana significa desenvolupament conjunt de l'autonomia individual, de la participació comunitària i del sentit de pertinença a l'espècie humana*" (p.66).

Trobar aquest equilibri entre el valor de la comunitat i el respecte a les individualitats que el componen és el repte més important de l'educació actual i la cerca d'harmonia del ser humà dins dels seus contextos.

Actualment les persones que ens dediquem al món de l'ajuda ens veiem en moltes ocasions, més ocupats en reforçar aquesta autoestima com a pares i mares dels nostres pacients o usuaris, que en donar solucions que veiem que no els serveixen ja que no venen del propi context.

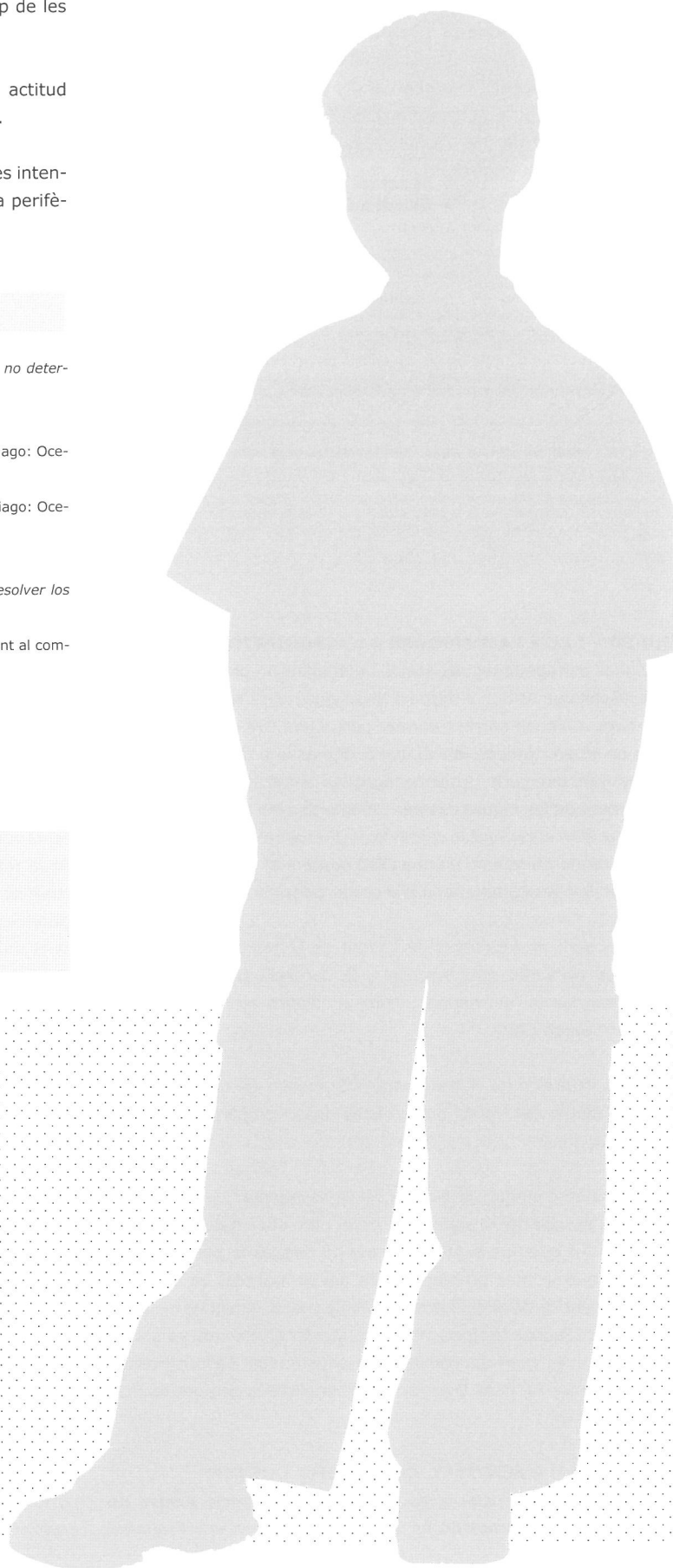
Per tant, la cultura d'ajuda busca enfortir les persones:

- Acceptant els límits de la realitat en la que viuen, reconeixent el que tenen i el que els falta.
- Procurant que sentint agraïment del que tenen i renunciant a allò que no els han donat, sense jutjar.

- Mirant tot el context, sense prendre partit per cap de les seves parts.
- Intervenint només si ens ho demanen, en una actitud d'humilitat i respecte cap a la història de cadascú.
- Procurant trobar vies de conciliació, interpretant les intencions emocionals dels sistemes, des d'una mirada perifèrica i contextualitzada.

### Referències Bibliogràfiques

- CYRULNIK, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- HELLINGER, B. (2001) *Órdenes del amor*. Barcelona: Herder.
- MATURANA, H.; NISIS, S. (1999): *Transformación en la consciencia*. Santiago: Océano.
- MATURANA, H. (2002) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Océano.
- MORIN, E. (2001) *Tenir el cap clar*. Barcelona: La campana
- NARDONE, G.; GIANNONTE, R. ( 2003) *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- PERELLADA, C. (2007) La pedagogia sistèmica: l'educació segueix bategant al cap dels temps. *Guix infantil* 35. Gener-febrer, pàg 15.
- TRAVESET, M. ( 2007) *Pedagogia sistèmica*. Barcelona: Graó
- ULASAMER, B. ( 2004) *Sin raices no hay alas*. Madrid: Luciérnaga



## CATALUNYA-NICARAGUA: FENT REALITAT UN SOMNI

**Montserrat Carné i Valls**, Psicopedagoga de l'Institut Marta Mata de Montornès del Vallès  
**Sandra Galera Díez**, Psicopedagoga de l'EAP B-27 de Montmeló

### RESUMEN

#### "Catalunya-Nicaragua: haciendo realidad un sueño"

Nuestra asociación "Amigos de Santo Tomás y Somotillo" es una ONG que desarrolla proyectos de salud y educación entre otros, en el norte de Nicaragua. Como profesionales del ámbito de la psicopedagogía asumimos la coordinación del proyecto de educación especial de la asociación. Este artículo pretende explicar quiénes somos como asociación, qué hacemos y cómo lo hacemos. Hemos querido también explicar el proyecto de educación especial resaltando las vivencias personales que tuvimos el pasado verano viajando a Nicaragua y todo lo que aprendimos en ese viaje que también fue un viaje interior. Nuestro objetivo es transmitir el valor del proyecto centrándonos en las necesidades que tienen los niños y niñas nicaragüenses con discapacidad y sobretodo en la realidad de las poblaciones en las que incide nuestra asociación. Pretendemos también hacer un llamamiento a la solidaridad y a la cooperación en otro país donde la realidad y los recursos son muy diferentes de los nuestros.

### ABSTRACT

#### "Catalonia - Nicaragua: making a dream come true"

Our association "Friends of Santo Tomás and Somotillo" is an NGO which develops health and educational projects among others, in the north of Nicaragua. As professionals of psychology we assume the coordination of the special needs project of the association. This article pretends to explain who we are as association, what we do and how we manage to do it. We want to explain the Special Education project highlighting the personal experience that we had last summer travelling to Nicaragua and all that we learnt in this trip, which also was an interior trip. Our goal is transmitting the value of the project paying special attention to handicap children needs in Nicaragua and mainly the reality of population in which our association is working on. We pretend to encourage people's solidarity and cooperation in other countries where reality and resources are very different from ours.

### QUI SOM I COM VAM ARRIBAR A L'ASSOCIACIÓ...

Que dues psicopedagogues acabin coordinant un projecte d'educació especial que es duu a terme a Nicaragua, no té res d'estrany, oi? Que dues amigues entrin a formar part d'una ONG propera al municipi on viuen, tampoc, oi? El que sí que és una mica més estrany és que dues amigues i psicopedagogues sense haver parlat gaire prèviament de les inquietuds per col·laborar amb alguna entitat solidària, acabin entomant la coordinació d'un projecte relacionat amb la seva vida professional en una ONG propera al lloc on viuen i que desconeixien per complet abans d'entrar a formar-ne part.

Les dues som professionals de l'àmbit de la psicopedagogia, una es dedica a l'àmbit més vinculat a la docència treballant com a psicopedagoga en un institut i l'altre es dedica a l'assessorament treballant en un EAP.

L'Associació Amics de Santo Tomás i Somotillo és una ONG amb seu a l'Ametlla del Vallès que treballa desenvolupant projectes a Nicaragua.

A través d'un conegut, la Montse es va assabentar de l'existència d'aquesta associació i d'aquest projecte, però circumstàncies diverses varen fer que fins al cap d'un any no tingués la possibilitat de conèixer-la amb més profunditat. En aquell moment va ser quan se li va posar al davant la possibilitat de responsabilitzar-se de la coordinació d'aquell projecte. Era un gran repte! Així que va decidir explicar aquella gran oportunitat a la seva amiga Sandra i convidar-la a formar-ne part. Dues persones implicades sempre és molt millor que una!

### QUI SOM COM A AENTITAT, QUÈ VOLEM I QUÈ FEM

Bé, retornem a l'associació. La **missió** de l'associació **Amics de Santo Tomás y Somotillo** és la d'acompanyar en el creixement

social, cultural i humà de la població de Santo Tomás y de Somotillo, contribuint en el seu desenvolupament econòmic a través de projectes relacionats amb la salut i l'educació entre d'altres.

L'origen de l'associació es remunta al moment en què brigades espanyoles es van traslladar al Nord de Nicaragua després que l'Huracà Mitch deixés la part nord del país devastada. Des d'aleshores es va començar a treballar sobre el terreny per tal de donar suport en la recuperació del país. Actualment aquesta ONG incideix a la població de Somotillo i comunitats properes i des de fa anys col·labora en la posada en marxa de projectes que ajudin al creixement de la zona i en donar suport a la continuïtat d'aquests. La seva visió sempre ha estat la de donar suport a la gent autòctona per capacitar als ciutadans en la pròpia gestió de les activitats i iniciatives que s'han anat empenent en funció dels recursos disponibles en el mateix territori.

Malgrat que es tracta d'una associació petita que ha de fer mans i mànigues per endegar nous projectes i donar continuïtat als existents, es tracta d'una ONG que ha procurat fer les coses amb la serenitat que ha requerit cada situació, amb honestedat i de manera molt propera. Els nostres **valors** es basen en el respecte al medi, en l'aprenentatge de la seva cultura, en el no paternalisme i no intervencionisme, en iniciar i donar continuïtat a projectes que puguin ser auto-sostenibles, en promoure la independència i autonomia dels nicaragüencs, en el diàleg, en la coherència, en l'ètica i la transparència i en economitzar els recursos i dirigir-los als projectes en marxa.

En aquests moments a més del projecte d'educació especial, que a continuació detallarem, té en marxa diversos projectes. A més, disposa d'unes instal·lacions pròpies, la Casa de la Cultura, on poder desenvolupar els diversos projectes. L'altre projecte més destacat



és el d'homeopatia i medicina natural, que pretén dotar certs ciutadans de coneixements en remeis naturals i homeopatia per tal que puguin posar-ho en pràctica en la cura dels seus pacients. D'altra banda, a la Casa de la Cultura hi ha una biblioteca que es posa a disposició dels habitants de Somotillo i de les comunitats properes i l'associació concedeix unes beques d'estudis a alguns nois i noies que formen part de famílies que requereixen ajuts econòmics per tirar endavant i que els seus fills mostren bons resultats acadèmics.

L'associació Amics de Santo Tomás i Somotillo està formada de diversos socis i sòcies que, abonant quotes mensuals voluntàries, contribueixen al desenvolupament i manteniment dels projectes. D'altra banda, hi ha una Junta Directiva que estudia les necessitats que sorgeixen i els projectes que es presenten per tal de guiar la intervenció de la ONG. Finalment, l'associació compta amb una contrapart a Nicaragua, ACIAVO, constituïda per persones voluntàries del propi país. Aquesta contrapart ha estat essencial per garantir el funcionament dels projectes i per compartir de forma transparent amb la nostra associació els aspectes econòmics.

### EL PROJECTE D'EDUCACIÓ ESPECIAL

Es tracta d'un projecte ja iniciat l'any 2001 en una de les zones més pobres de Nicaragua, al nord del país, gairebé tocant a la frontera amb Hondures. Promou de forma prioritària l'atenció a nivell educatiu i terapèutic d'infants amb discapacitat. L'objectiu prioritari és donar oportunitats a aquests infants que fins al moment no n'han tingut. L'objectiu a mig i llarg termini és la inclusió social de la població que presenta alguna discapacitat, especialment els infants. Gràcies a la feina de 6 promotors i 2 professores del Ministeri s'atén 109 nens i nenes i les seves famílies, i es promou la inclusió als centres educatius ordinaris, quan n'existeix la possibilitat. 62 nens són d'educació especial, 17 nens s'atenen a domicili i 30 nens estan integrats a les escoles regulars dels quals també se'n fa el seguiment. La zona d'abast no es redueix a la població de Somotillo, sinó que també s'inclouen al projecte tres comunitats properes: Los Limones, Rodeo Grande i Palo Grande.

Quan, l'any 2001, es va detectar el primer cas que requeria una atenció especialitzada les famílies vivien com un càstig de Déu haver tingut un fill o filla amb alguna discapacitat i, per tant, amagaven els seus fills i es distanciaven de la resta de la societat. Amb l'inici d'aquest projecte moltes famílies varen poder veure que el seu cas no era únic i que els seus fills i filles no havien d'estar amagats, ja que tenien dret a ser atesos. A poc a poc vam anar creant una xarxa en el territori que pogués garantir l'atenció a aquests infants amb discapacitat.

Actualment, la major part de les 109 famílies que se'n beneficien se senten orgulloses dels seus fills i filles, malgrat les discapacitats que presenten. Amb l'ajuda dels promotors i les mestres, sobretot les mares, com a cuidadores de la família, van adonant-se de les capacitats que poden desenvolupar els seus fills i filles i com poden fer-ho elles per ajudar en el procés de desenvolupament, com poden estimular-los.

Les necessitats actuals més urgents a les quals s'està intentant donar resposta fan referència al suport pedagògic, econòmic i estructural.

A **nivell pedagògic**, la formació permanent dels promotors que atenen alumnes amb discapacitats greus i permanents és necessària per tal de desenvolupar la seva tasca d'atenció diària a nivell terapèutic i educatiu amb aquests alumnes. Es tracta de persones amb molt bona voluntat, amb una especial sensibilització envers les necessitats educatives especials, però sense una formació reglada i en ocasions sense coneixements tècnics a nivell educatiu. En aquest sentit, també els donem suport per ajudar-los a organitzar-se i a treure partit dels seus propis recursos intentant que l'estructura mantingui una coherència i una continuïtat de la qual ens encarreguem des d'aquí, com a coordinadores del projecte, d'anar supervisant.

El **suport econòmic** fins al moment s'havia estat fent fins amb l'aportació dels socis del projecte. Des de l'inici del projecte el nombre d'infants atesos ha augmentat, així com també la complexitat de l'estructura i per tant el cost del seu manteniment.

Des d'aquí intentem d'animar a gent amb ganes de col·laborar i busquem finançament a través de la presentació del projecte d'educació especial a diferents entitats que puguin subvencionar una part del cost del projecte així com fent-ne difusió en centres per tal de buscar escoles que desitgin agermanar-se amb escoles del nord de Nicaragua o col·laborar de diferents maneres.

A **nivell estructural**, han augmentat el nombre d'alumnes atesos a l'escola de Somotillo. En total s'atenen 19 nens a l'escola, dividits en dues aules per edat i tipus de discapacitat. 43 nens són atesos pels promotors en les instal·lacions de l'Associació i 17 més són atesos en el seu domicili per dificultats de desplaçament. Finalment 30 nens són integrats a les escoles ordinàries.

Per tal de garantir el funcionament del projecte, les dues coordinadores a Catalunya treballem estretament amb el coordinador del projecte a Nicaragua, que supervisa la feina feta per la resta de promotores i les mestres d'educació especial.

El projecte també inclou la sensibilització de la població catalana. Pretenem sensibilitzar la població a través de la difusió del projecte, realitzant xerrades adreçades a l'alumnat en Instituts d'Educació Secundària, conferències adreçades a les AMPA d'alguns Centres d'Educació Especial...

### LA NOSTRA ESTADA A NICARAGUA

Fins ara hem intentat descriure qui som com a entitat, a què ens dediquem i quins són els nostres objectius. Hem volgut també descriure el projecte d'educació especial. Ara volem compartir amb vosaltres les vivències del nostre viatge al terreny....

Només sortir de l'aeroport i prendre contacte amb l'exterior el record més viu és la sensació de calor asfixiant. Una calor humida, que s'enganxa al cos i et fa estar suant tot el dia. I això que vam arribar de nit.... De dia és molt pitjor!

Vam arribar el 23 de juliol d'aquest estiu passat. La motxilla estava buida de roba i plena de material per als companys nicaragüencs: medicaments i objectes útils entre d'altres coses. Però concretament les nostres motxilles personals estaven carregades d'energia, de ganes de conèixer i de molta il·lusió. Hi anàvem amb la finalitat

de conèixer el projecte i amb moltes ganes de treballar. I la veritat és que no van ser pas unes vacances. Va ser una estada de treball, però sobretot va ser una sacsejada emocional important. Ens va resituar en un altre pla de la vida. Per com viuen, per com són, per com comparteixen, per les prioritats que tenen, per les seves mancances però també pel que donen. La motxilla va tornar carregada d'aprenentatges a tots els nivells. No únicament pel que fa al coneixement del funcionament de la ONG i dels projectes en marxa, sobretot del d'educació especial, sinó també pel fet d'haver compartit amb una gent que, sense tenir res, t'ho donen tot i per veure com es viu realment en un lloc on la manca de recursos forma part del dia a dia. Chinandega i concretament Somotillo i les comunitats que vam visitar, formen part de l'anomenat triangle de pobresa i canviar la nostra mentalitat i adequar-la a les necessitats vitals i materials de la gent que viu en aquesta part de Nicaragua va suposar per a nosaltres un exercici d'humilitat i d'adaptació. Tot un aprenentatge!

### ***El diari del nostre viatge...***

La primera setmana ens vam dedicar a conèixer la infraestructura creada a Nicaragua que sosté al llarg de l'any el funcionament dels projectes principals que són el de medicina natural i el d'educació especial. Vam conèixer els promotors que són els encarregats de fer el tractament educatiu i terapèutic diari als nens d'educació especial. Són gent que no tenen formació d'educació especial. Són voluntaris i fan el que poden per tal de donar la millor atenció possible a aquests infants. Tenien un munt de preguntes. És normal que es plantegin si el què fan ho fan bé o no ja que no són especialistes. Tenen la intenció però no la formació. Vam intentar d'anar responent al llarg dels dies els dubtes que es plantejaven en relació a la seva intervenció i també a les demandes que tenien. Els vam conèixer en grup, personalment i en el seu lloc de treball. Alguns d'ells han anat fent capacitacions (paraula que ells utilitzen per referir-se a la formació) i amb el temps han assolit un coneixement tècnic superior al de la resta del grup. Aquest és un dels punts forts per la qual cosa vam organitzar un calendari per tal que entre ells poguessin compartir els coneixements que tenen i així optimitzar-los per tal que la resta els pugui també aplicar amb els seus alumnes.

Sorpren veure en quines condicions treballen, sobretot en les comunitats. Sovint en el nostre país ens lamentem de la manca de recursos per tal de poder donar la millor resposta als nostres alumnes. A Nicaragua treballen en condicions molt precàries. Estan a anys llum. Però la voluntat i l'afecte amb què tractaven als nens i com se'n preocupaven ens va connectar amb la sensació de la importància de la vocació des de l'afecte, de la implicació personal per sobre de la manca de recursos. Els recursos són importants, sí. Els manca formació, recursos materials, humans i tècnics. Però la il·lusió i la preocupació que mostraven envers el seu treball des de la responsabilitat i l'amor equilibrava la balança. Els preocupa, i molt, tot el que els manca. No únicament a nivell educatiu, sinó també a nivell sanitari. Però compensa el treball diari que fan aquests voluntaris, la seva dedicació i l'afecte amb què tracten als infants.

Vam conèixer també tots els nens i nenes atesos i bona part de les seves famílies. Si les condicions amb les quals es treballa impacten, veure com estan alguns dels nens encara sacseja més. A alguns d'ells no els ha vist mai un metge i molts millorarien si les

condicions sanitàries i de salubritat del país fossin millors. Altra vegada ens vam haver de resituar per no caure en la indignació i la frustració que no ens hagués permès estar presents i treballar per poder compartir els coneixements per tal de millorar en el tracte i l'atenció als alumnes amb discapacitat i amb les seves famílies.

Vam visitar als nens i nenes d'educació especial integrats en centres ordinaris (allà centres regulars) i en el centre d'educació especial. Ens vam adonar que fa falta un seguiment molt exhaustiu ja que molts d'ells no assisteixen a l'escola. Allà l'educació no és obligatòria i encara menys l'educació especial. No hi ha cap llei que ho digui. L'educació és molt important si volen sortir de la seva pobresa. Els costa una mica entendre-ho. Per aquest motiu vam fer xerrades de sensibilització per pares i mestres i també vam trobar-nos amb els líders de les comunitats per tal d'implicar-los en les millores continuades en l'educació dels seus infants i sobretot en l'atenció dels nens i nenes amb discapacitat.

Després de conèixer el funcionament del projecte, d'haver visitat les escoles, conegut als nens i a les seves famílies i als promotors i mestres, vam donar suport a la formació i a l'organització del projecte, així com promoure la sensibilització. Pel que fa a la formació vam treballar conjuntament amb els promotors la millora de l'atenció amb els seus alumnes. Després d'haver visitat les escoles i les comunitats i d'haver parlat en grup i individualment amb cadascun d'ells, teníem més clares les seves necessitats, els seus punts forts i els seus punts dèbils. El seu propi potencial ens va servir de punt de partida en el camí d'habilitar-los partint dels seus propis recursos. Tots ells coneixien molt bé als nens, tenien una voluntat d'ajudar-los molt gran i alguns d'ells tenien un coneixement tècnic destacable. Ens vam dedicar a compartir el coneixement que tenia cadascú i a treballar molt seriosament les relacions personals entre el grup de promotors. Tot i que es troben sovint, almenys una vegada al mes, no saben compartir de forma prou operativa i a més no registren el què fan. Els vam ajudar a sistematitzar la feina, deixant acords per escrit, plantejant-se objectius a revisar de forma continuada, a establir entre ells un calendari de capacitacions i també a registrar a través d'uns protocols les entrevistes amb les famílies i l'evolució dels seus alumnes. En aquest sentit vam col·laborar en la millora de la fitxa individual de cada alumne que atenen per tal de tenir un registre de tots els nens que permeti fer un seguiment i una valoració quantitativa i qualitativa al llarg del temps.

El contacte amb les institucions va ser una altra tasca de suport que vam realitzar i que considerem molt important perquè ajuda molt a apuntalar la tasca que es fa amb aquests

alumnes al llarg de l'any. Per institucions volem dir el contacte amb l'"alcaldia" (ajuntament), amb els líders de les comunitats i amb el MINED (Ministeri d'Educació) i el MINSA (Ministeri de Sanitat). A banda del suport que des d'aquí donem i de les visites continuades que fem al país per part no només de nosaltres com a coordinadores del projecte d'educació especial sinó d'altres membres de l'associació en forma de brigades, és molt important que des del propi país es prengui consciència i s'impliquin de forma activa en el sosteniment dels projectes que tenen a veure amb la millora de la qualitat de vida dels seus ciutadans. Nicaragua és un país que va aixecant cap de mica en mica, però encara estan massa acostumats a que des de fora els resolguin els problemes i en ocasions es fa palès un cert desànim i una actitud poc constructiva i lluitadora davant les dificultats. És important destacar que és dels primers països que rep ajudes a nivell de cooperació i solidaritat i de vegades teníem la sensació que estaven habituats a això. Des de la nostra ONG considerem imprescindible habilitar-los, ajudar-los a ser més capaços amb el què tenen, a que creguin més en ells mateixos i en el seu potencial i a que les institucions i agents amb responsabilitat s'impliquin i participin en tot el que fa referència al desenvolupament i millora del país.

Malgrat les mancances veure el què s'ha aconseguit des que es va iniciar el projecte d'educació especial no ens va deixar indiferents. Nens que fins al moment ningú havia mirat, situacions a les quals ningú fins al moment havia donat resposta perquè ni tan sols se n'havia plantejat la importància, a poc a poc han començat a ocupar un espai destacat en la comunitat. Els nens d'educació especial ja no són invisibles. Els seus pares ja no els amaguen, malgrat encara alguns se n'avergonyeixen. Amb el temps donar una resposta educativa a aquests nens i nenes va esdevenint important. Els pares es fan preguntes, els promotors, els mestres d'educació especial i els mestres que tenen alumnes integrats en centres ordinaris també. El fet d'anar-se fent preguntes força a que algú hagi de donar una resposta. Nosaltres hem estat dels primers i hem aconseguit la implicació del MINED (Ministeri d'Educació). Hem ajudat a fer visibles a aquests nens i a responsabilitzar al país (comunitat, polítics, educadors i famílies) en atendre'ls com es mereixen. Ens queda molt de camí per fer. Però ja l'hem començat i n'hem recorregut una part important!

#### QUÈ HEM APRÈS?

El que vam aprendre en aquest viatge és tan o més important que el què vam donar. Vam aprendre a ser humils, a escoltar-los, a fer l'esforç de posar-nos en el seu lloc tenint en compte la seva realitat i la seva història. Calia fer un exercici d'empatia constant.

Vam entendre que no serveixen de res les solucions ràpides i que cal treballar dia a dia per tal que aprenguin a confiar en ells mateixos, que no caiguin en el desànim i que puguin créixer i construir a partir del què tenen. Cal ajudar-los a treballar la constància.

Vam entendre que l'actitud amb què fan les coses, l'amor i l'obertura que dipositen en allò que fan, fa el camí més fàcil. Sorprèn com amb tants pocs recursos poden fer tantes coses. Aquest fet ens va semblar molt important ja que en la nostra tasca professional aquí, les dues estem molt acostumades a sentir professionals molt encallats en la queixa i que dipositen en la manca de recursos i en ocasions en la inoperància o falta de comunicació amb les institucions el motiu pel qual les coses no van millor. L'actitud és la part més important de la feina. Ells creuen en el què fan, hi posen amor i dedicació. Els falta rigor, constància, coneixements tècnics i recursos. Nosaltres d'això en tenim molt més. A ells els sobra amor, voluntat i dedicació. A vegades a nosaltres ens en falta. L'experiència de compartir aquest viatge personal i professional amb ells ens ha servit per deixar de mirar tant enfora i mirar una mica més cap endins. Ara intentem no oblidar-ho en el nostre dia a dia.

El funcionament de l'educació especial del nostre país no té res a veure amb el que es fa a Nicaragua. Fins fa molt poc estaven com estàvem nosaltres fa molts anys en relació als nens i nenes amb discapacitat: aïllaven als nens, no els donaven cap resposta, se n'avergonyien,.... Ara, tal i com hem dit, aquests nens ja són visibles i se'ls ha començat a donar una resposta. Nosaltres tenim una organització definida que dóna resposta als nens i nenes amb discapacitat: recursos personals, emplaçament i sobretot formació. Ells no tenen formació. L'especialitat d'educació especial no existeix en el país i els que volen especialitzar-se ho han de fer fora (Costa Rica, Cuba...) o bé fer capacitacions tècniques puntuals en punts del país (Managua per exemple) que en el cas de Chinandega, que està al nord, no queden a prop i per tant s'hi afegeix el cost del viatge, que sovint és inassolible pels usuaris potencials. Per tant, amb el que tenen i amb el que saben intenten de fer el que poden. Nosaltres els ajudem amb els coneixements i amb el suport econòmic.

El millor aprenentatge però ha estat entendre realment el significat de les paraules cooperació i solidaritat. Cooperar per nosaltres significa escoltar, entendre, no jutjar, posar-nos al lloc de l'altre, analitzar i col·laborar en trobar millores a partir del què tenen, seguir al seu costat, no deixar-los, acompanyar-los en el temps, també des d'aquí. Ser solidari per nosaltres significa compromís, entendre'ls i estimar-los com són, ajudar-los a trobar el seu propi camí, no imposar res, i donar amb força però amb afecte. Significa treballar per ells i amb ells i també aprendre d'ells compartint. Amb el premi més gran, que és veure'ls créixer. Per nosaltres veure'ls créixer és veure créixer el projecte: és veure com els nens milloren i són més feliços, es poden socialitzar més, com les seves famílies estan contentes i orgulloses, com la comunitat els mira i es planteja coses, com els promotors i mestres els van entenent i se'n responsabilitzen, com els van estimant, com les institucions es van compromentent cada vegada més en la seva educació i tractament. Cada vegada que fem un pas endavant ens plantejem un nou repte. I així, junts, anem fent el camí nosaltres també des d'aquí. Sempre al seu costat. Donant-los la mà, sempre acompanyant-los.

### **NECESSITATS ACTUALS I EXPECTATIVES DE FUTUR**

Després de conèixer el funcionament del projecte a partir del nostre viatge, des d'aquí anem treballant de forma constant pel seu manteniment. El coordinador ens envia mensualment informes dels progressos, de les necessitats, de les dificultats i dels dubtes que sorgeixen en relació als alumnes atesos. A través del correu electrònic i des de les connexions via Skype en directe amb el país (contrapart local) ens anem comunicant continuadament amb ells. És molt important mantenir el contacte i fer una supervisió constant del funcionament i de les dificultats que van sorgint.

Actualment els integrants de l'associació, concretament la Junta, ens trobem com a mínim un cop al mes per tractar diferents temes. Treballem sempre en col·laboració ja que la nostra estructura actual és bàsicament horitzontal i els temes els resollem sempre conjuntament. Malgrat tot hi ha una Junta, de la qual en formem part, que sempre pren les decisions tenint en compte els valors de la nostra associació, la nostra visió de futur i la missió que ens hem proposat.

Des d'aquí busquem suport econòmic i sobretot fem difusió del projecte per tal d'animar a gent amb ganes de col·laborar a participar-hi. És per aquest motiu que us convidem a participar del projecte. Si esteu interessats ens agradarà molt poder-vos explicar el projecte de forma més detallada.

Ens cal gent amb ganes de participar, que cregui en aquest projecte solidari i de cooperació amb Nicaragua i que sobretot cregui que amb la seva aportació pot ajudar a molts nens i famílies amb una situació molt difícil i precària.

L'abast actual del projecte dóna resposta a un nombre de nens i nenes limitat. A Nicaragua hi ha molts nens i nenes que es mereixen ser atesos i que de moment no ho estan sent. Si podem ajudar-los val la pena. Si des d'aquí podem ampliar l'equip, també podrem ampliar allà la quantitat de nens amb discapacitat que rebran una millor atenció. Es tracta de, a poc a poc, anar unint forces i anar obrint el ventall, sobretot anar-los obrint a aquests nens i nenes un ventall d'oportunitats que es mereixen, garantint el dret que tenen com a infants de rebre un tracte educatiu de qualitat i que els obri les portes que fins ara per a ells han estat tancades.

Si teniu interès per rebre informació de l'associació i del nostre projecte podeu contactar amb nosaltres via mail ([montse.carne@gmail.com](mailto:montse.carne@gmail.com), [sgalera3@xtec.cat](mailto:sgalera3@xtec.cat), ) o consultant a la pàgina web de l'associació ([amicdesantotomasysomtillo.org](http://amicdesantotomasysomtillo.org)).

Partint de la nostra experiència personal us volem animar a participar. Creiem profundament que això té sentit! Per nosaltres Catalunya-Nicaragua ha estat realment fer realitat un somni... El nostre i el d'ells.

crònica de... / associació / llibres

# seccions



**àmbits 31**  
hivern 2011

# L'ESTRATÈGIA I GESTIÓ POLICIAL ALS CENTRES EDUCATIUS

**Elena Martínez, Domènec Colomé, Zohair Araibi**

Oficina de Relació amb la Comunitat  
Mossos d'Esquadra ABP Nou Barris  
Regió Policial Metropolitana Barcelona  
itpg31406@gencat.net

Des de l'arribada al 2005 del Cos de Mossos d'Esquadra al districte de Nou Barris, s'ha apostat fortament per intentar establir una estratègia policial que tingués per fonament ser un cos policial que a part de garantir la seguretat al districte, fos pròxim al ciutadà i que com a tal donés un servei policial de qualitat que tingués en compte no tant sols la reducció dels índexs delinqüencials sinó també la millora de la percepció de la seguretat, quelcom tan susceptible com per ser àmpliament divers entre uns i els altres. En aquest ordre de coses, es va crear el que actualment és el Grup de Policia Comunitària. Aquest grup es concep com una estratègia policial, que davant les necessitats de seguretat canviant de la societat, dirigeix i adapta la seva tasca diària, a donar respostes de qualitat a aquestes necessitats, tenint en compte la societat a la qual serveix, dels quals els fonaments essencials en que es basa són la prevenció i el control del delictes, l'auxili i l'assistència al ciutadà, el foment de les relacions policia - ciutadà i, la millora constant de la convivència ciutadana.

L'objectiu bàsic de l'estratègia de Policia Comunitària és obtenir i mantenir la confiança i col·laboració entre policia i ciutadà, per tal d'assolir satisfactòriament la lluita contra la criminalitat i el manteniment de la convivència, requerint de la implicació imprescindible dels ciutadans. Aquesta estratègia, per tal de ser del tot efectiva, ha de tenir en compte àmbits tan diversos com les associacions de veïns, els casals d'avis, la seguretat als eixos comercials, la percepció de seguretat de tots els ciutadans, els centres educatius i el seu entorn, la representació institucional del Cos de Mossos d'Esquadra així com tots aquells sectors en els que la intervenció

policial sigui necessària per aconseguir un convivència real i efectiva.

A la comissaria de Nou Barris, el grup de la Policia Comunitària està estructurada en dues parts. En termes generals, per un costat, hi ha l'Oficina de Relacions amb la Comunitat (en endavant l'ORC) que destaca per ser el interlocutor directe amb tots els actors implicats en la seguretat del districte. En aquest ordre de coses l'ORC identifica, contacta personalment i col·labora amb tots els representants que formen part del teixit social i associatiu per tal de generar xarxes de relació que permetin detectar problemes i necessitats, essent un sensor de la realitat que percep la sensació d'inseguretat ciutadana i treballa per neutralitzar-la.

I d'altra banda, l'altre part que constitueix el Grup de Policia Comunitària, és la Policia de proximitat que és l'eina fonamental, com a servei policial de qualitat que té per objectiu bàsic integrar la policia en el medi social, realitzar un patrullatge específic per prevenir actes delictius i actes incívics i, finalment, reduir la delinqüència i la sensació subjectiva de seguretat, millorant la qualitat de vida dels ciutadans.

Malgrat ser molt variats els sectors en que l'ORC treballa, si hi ha algun que destaquem per comprendre part del treball diari d'aquest subgrup, és la intervenció en els centres educatius. En aquest sentit, s'ha de tenir en compte que el dret a l'educació és un dret fonamental proclamat i protegit per les normes fonamentals i garantit pels poders públics, els quals tenen l'obligació de vetllar perquè la disciplina escolar es fonamenti en el respecte i la dignitat de l'infant. Els menors d'edat, en aquest ordre de coses, són un col·lectiu prioritari que han de gaudir d'una atenció i protecció especial,

també des del vessant de la proximitat per part del Cos de Mossos d'Esquadra. Dins de l'àmbit escolar, els problemes delinqüencials detectats han de tenir una resposta conjunta entre els professionals del món docent i la policia, per tal d'aconseguir el compliment de la normativa vigent, però alhora, protegir, derivar i informar correctament els menors (víctimes i infractors) i els seus tutors legals, per tal de donar una solució real i proporcional al problema. L'actuació en aquest sentit de l'ORC i per tant de tot el grup de la Policia comunitària, ha de ser ajustada al col·lectiu amb el que s'interactua, i amb arguments marcadament didàctics que tinguin per objectiu incidir en els comportaments que poden fer perillar la qualitat de vida. Dintre dels serveis policials, una prioritat fonamental és prestar atenció al col·lectiu de joves i infants que formen una part molt dinàmica de la vida dels barris, a través d'estratègies no únicament restrictives sinó d'aquelles amb un alt caràcter preventiu.

I aquí ve una mostra del treball que des de l'ORC i el Grup de la Policia de Proximitat de la comissaria de Nou Barris, desenvolupa en el si dels centres educatius i el seu entorn.

Som l'Elena, el Domènec i el Zoha i des de fa uns anys treballem plegats per a millorar entre d'altres, la seguretat als centres educatius i el seu entorn. Formem part de l'ORC de la comissaria de Nou Barris i amb el temps hem esdevingut un referent importantíssim a nivell de tots i cada un dels barris amb què s'estructura el districte de Nou Barris, essent els sensors directes de les diverses problemàtiques i necessitats que s'esdevenen en un àmbit tan important com són els centres educatius.

El nostre horari és de les 09:00 hores a les 17:30 hores, malgrat que molts dies per diverses circumstàncies, aquest es sol ampliar per a donar compliment a la funció que tenim encomanada. Un dia qualsevol comença per reunir-nos i estructurar l'agenda planificada, repartint-nos les diverses activitats previstes així com tots aquells actes en els que la nostra presència es faci necessària en vistes a conèixer la situació real al districte. Els centres educatius als quals farem referència, seran anomenats d'una manera general per tal de no ser victimitzats ni donar una errònia imatge de les problemàtiques que s'hi puguin esdevenir.

Avui és un dimarts del mes d'octubre i un cop hem mantingut aquesta primera presa de contacte entre nosaltres, hem decidit que l'Elena s'ocuparà d'assistir a la Taula Socioeducativa del barri de Trinitat Nova, a la Comissió d'Absentisme i a la xerrada prevista pel claustre d'un institut del barri de Roquetes. En Zoha, en canvi, realitzarà la visita a comissaria prevista per als de 5é de primària d'una escola del barri de Prosperitat, la presentació de Riscos per a joves a l'institut del barri de Porta i a la cobertura de la sortida d'un institut del barri de Canyelles. En canvi, jo, en Domènec, tinc previst explicar el conte del Cos de Mossos d'Esquadra a l'escola bressol del barri de Trinitat Nova, la presentació d'Internet Segura a un institut del barri de Ciutat Meridiana i participar en una mediació entre dos alumnes d'un institut proper al barri de Can Peguera que ahir volien arreglar les seves diferències amb la programació d'una baralla. En tot cas, i tenint en compte que entre activitat i activitat tindrà un espai lliure, he decidit passar per una escola del barri de Vilapiscina per a conèixer de primera mà com està la situació actual a l'entorn d'aquest centre i alhora proposar activitats per aquest curs escolar. Avui serà una llarga jornada, ja que els pares de l'institut del barri de Verdum ens varen sol·licitar participar en una activitat d'Internet Segura que organitzem juntament amb el Cibernarium de Nou Barris.

Sense pensar-m'ho més, he agafat en un matí quelcom fresc, la motocicleta que tinc assignada, coordinant-me amb el Zoha perquè m'apropés un cotxe patrulla fins a l'escola bressol, on avui els explicaré als més petits el conte del Cos de Mossos d'Esquadra i els mostraré dos dels principals ve-

hicles amb els que treballem. En entrar al centre, la Montse, la directora, m'ha rebut amb una gran expressió d'alegria, comentant-me que els nens estan impacients per a veure'm i que darrerament estan essent víctimes de petites bretolades consistentes en que els trenquen tots aquells aliments que tenen plantats a l'hortet que treballen amb els més menuts. Tenint en compte que l'activitat havia de començar, hem decidit entre els dos, parlar d'aquesta problemàtica en finalitzar la meva presentació. En entrar a la classe, puc notar que hem deixat de ser aquell element estrany en el paisatge en el que ells es mouen, malgrat que algun d'ells s'amaga entre les cames de la professora. Començo per explicar-los el conte que explica com i qui va fundar el cos i les diverses especialitats que hi ha dins d'aquest. Un cop aquest ha finalitzat, ens hem dirigit al pati de l'escola i he pogut veure com l'emoció els envaïa. Evidentment, necessitaven i fins i tot imploraven que connectés els senyals acústics del vehicle, el "ni no" com diuen ells. Després d'estar una estona ajudant a la professora a organitzar les cues per entrar i sortir del cotxe i pujar i baixar de la motocicleta, m'he dirigit al despatx de la direcció, on la Montse m'esperava per a comentar-me els darrers incidents. Sembla ser que darrerament algú li molesta que des de l'escola es tingui un hortet i es dedica a arrencar sense deixar-ne ni el més mínim testimoni, tots aquells llegums i verdures que fa un mes s'hi van plantar. La Montse em comenta que això està creant certa inseguretat per part del professorat i tenint en compte que sempre hi estem en contacte, ha cregut necessari comentar-m'ho per tal que les patrulles puguin fer una mica més de presència a la zona.

De cop, la Montse s'ha mirat el rellotge i entre agraïments, m'ha acomiadat dient-me que en 10 minuts tenia prevista la taula Socioeducativa en la que hi esperaven la presència de l'Elena i en la que hi tornaria a exposar aquesta problemàtica.

Entre una cosa i l'altre, són ja les 11 del matí i sabent que tinc una hora de marge per fer la xerrada d'Internet Segura, m'he apropat a l'escola de Vilapiscina per saber com va la situació a aquesta zona i recordar les xerrades que oferim per a cada un dels cursos. Em rep el cap d'estudis i em comenta que darrerament han pogut de-

tectar que a la sortida de l'escola sembla ser que, aprofitant la gran aglomeració de gent, alguns alumnes dels cursos superiors aprofiten per pintar a les parets del centre. En aquests moments no em pot dir els noms d'aquests, però des del centre han decidit denunciar els fets ja que no poden quedar impunes. M'ho anoto a la llibreta per recordar que en els propers dies m'hi posi en contacte i conèixer com van les gestions per esbrinar la identitat d'aquells i alhora preveure que els agents del grup de proximitat facin la cobertura de la sortida. Tanmateix, el cap d'estudis fa esment que estudiaran les propostes ofertes i que en breus dies es posaran en contacte amb nosaltres per tal de lligar agendes.

Sense perdre ni un minut, em dirigeixo a l'institut de Ciutat Meridiana per fer la xerrada d'Internet Segura que està prevista pels alumnes de primer d'ESO. Aquesta vegada els meus oients són quelcom més grans que els de la meva primera xerrada i per tant la meva intervenció haurà de ser el més profitosa possible per tal que l'atenció d'aquests no es distregui en altres coses que no siguin les mesures de seguretat que els hi proposo per a millorar la seva integritat en l'ús de la xarxa. En aquesta xerrada els explico els riscos de la xarxa, la perillositat d'utilitzar i donar les contrasenyes privades del correu electrònic, la transcendència que té proferir insults i amenaces en el marge de les xarxes socials des d'un punt de vista penal i la necessitat que en cas de ser víctimes de fets delictius a la xarxa ho posin en coneixement dels seus pares i tutors per emprendre les accions oportunes, entre d'altres coses. Sense adonar-me'n, el temps se m'ha tirat a sobre i entre la participació dels alumnes i la resposta a diverses qüestions que se m'han plantejat, amb prou feines he tingut temps per a conèixer què els havia semblat la meva intervenció.

I tot això, coincidint amb una trucada de l'Elena, la qual m'ha demanat que en la mesura del que pogués em passés per un dels instituts del barri de Prosperitat que ha detectat una problemàtica de rellevància suficient com per actuar amb certa rapidesa. Es tracta d'un fet que ha pogut ser conegut per l'equip directiu i que consisteix en el robatori de diversos ordinadors portàtils personals de diferents alumnes. En acabar la conversa, m'he preguntat com hauria estat

la situació si no haguéssim aconseguit que els diferents centres educatius confiïn en la nostra intervenció i amb l'eficàcia i confiança que ens disposen a l'hora de resoldre problemes d'aquesta tipologia. Amb certa seguretat, m'autoconvenço que la nostra feina és reconeguda i la nostra eficàcia cada vegada més aconseguida, no sense la participació de tots, es clar.

De camí a aquest centre, i sense mostrar cap tipus d'acció per evadir la seva presència, he pogut observar com un jove d'uns 15 anys passejava tranquil·lament per la zona del carrer Aiguablava. Tenint en compte que m'esperaven en aquell institut, m'he permès la llicència d'aturar-me i preguntar-li a aquell jove com era que no es trobava a classe. Entre arguments poc convincents, finalment m'ha reconegut que estava fent absentisme i sense pensar-m'ho dues vegades he decidit acompanyar-lo fins al seu institut per tal de garantir la seva assistència a classe. El director, en arribar al centre, m'ha comentat que no era la primera vegada i d'una manera didàctica li he recordat al jove que estaria pendent de la seva assistència regular a classe. Sense aixecar el cap, m'ha reconegut la meua autoritat i fent ús de diversos bufecs, ha estat acompanyat pel director fins la seva classe, no sense abans complimentar l'acta de lliurament de menors que en aquests casos hem d'emplenar per tal que els directors puguin afegir-ho al seu expedient com a mostra de les seves absències a classe. Quan creuava la porta de sortida, em preguntava què seria d'ell si no aprofitava la oportunitat de fer-se amb una mínima formació tenint en compte els temps en que ens trobem.

Son les 13:00 hores, i em rep el Jordi, el director del centre educatiu on darrerament s'estan detectant la substracció d'ordinadors portàtils personals que els alumnes tenen assignat des de l'inici del curs. Evidentment, els recalco la necessitat que cada un d'ells denunciï el fet perquè entre nosaltres i el grup d'investigació puguem esclarir els fets. Abans de marxar, em comenta que sospiten d'un ex-alumne el qual han pogut veure sortir de les instal·lacions durant l'horari lectiu. Evidentment, no en faig cas omís i demano que en la mesura del que puguin em proporcionin el lloc on viu, per tal d'identificar-lo i que m'expliqui la seva versió dels fets. Ho anoto a la llibreta i em

proposo que en el mateix instant que finalitzi aquesta entrevista, em dirigiré al domicili del jove per conèixer aquells extrems.

El director es mostra reconfortat i amb una forta estreta de mans em diu que confien que això es solucionarà agraint-me d'una manera sensiblement visible la nostra capacitat per a reaccionar i atendre a cada una de les seves peticions. Amb una frase breu, diposita en mi, l'obligació i el compromís de resoldre-ho, obligant-me moralment a arribar al fons de la qüestió per no decebre'l i continuar amb aquesta interrelació constant.

Entre una intervenció i una altra, he arribat a les 14:30h i recordant que el Zoha cobria la sortida de l'escola del barri de Canyelles, m'he apropiat fins a la seva posició per tal d'acompanyar-lo en la seva escomesa i fer més visible la nostra presència. Deixo per a la tarda, la gestió del possible autor de robatoris d'ordinadors. Aquesta cobertura no té altre intenció que normalitzar la nostra existència en el context escolar, per tal que tant alumnes com pares i mestres puguin tenir una certa sensació de seguretat i alhora puguem ser receptors d'inquietuds a l'entorn del centre. Tant pares com alumnes ens saluden amb una breu mirada de satisfacció, i fins i tot som reconeguts obertament per algun petit com els "profes" que la setmana passada els van deixar pujar a la moto de la policia. En aquest mateix context, a alguna mare li hem de recordar que deixi d'utilitzar el pretext de la policia com a home del sac per evitar comportaments inadequats del més petit i així no tingui una imatge esbiaixada de la policia, la qual intentem superar amb la nostra assistència habitual a les classes i a les sortides i entrades del centre.

Entre adéus, el Zoha i jo aprofitem per passar-nos les novetats conegudes durant el matí i em comenta que a la visita a comissaria hi han assistit uns 50 alumnes que han estat expectants amb totes les explicacions que els anava donant sobre cada una de les estances de la comissaria que visitaven. Tenint en compte que a les garjoles de la comissaria, mai hi ha detinguts, m'ha subratllat el gran interès que despertava entre els joves aquesta part de la visita així com la insistència en què replicaven que tornés a activar les senyals acústiques i lluminoses dels vehicles policials. Com a novetat, m'ha comentat que avui li havia donat temps de

mostrar als seus oients, com extrèiem empremtes d'un full en blanc, deixant-los a tots bocabadats.

De la xerrada de riscos per a joves, en la que tractem temes tant interessants com aquells comportaments que poden originar conseqüències penals i/o administratives tals com la participació en baralles, la tinença il·lícita d'armes, el consum de substàncies estupefaents, l'homofobia, el racisme i la xenofòbia, la llei penal del penal etc, em comenta que ha estat una xerrada com tantes altres, observant molt interès per part dels joves que allí s'hi trobaven i recalcant la necessitat de fer-la extensiva a tots els centres educatius pel seu alt contingut didàctic.

Després de fer un breu resum del seu matí, m'ha comentat que l'Elena havia assistit a la taula Socioeducativa i que li havien comentat el que estava succeint amb l'hortet de l'escola bressol. Entre els dos, ens hem proposat recordar-ho al grup de proximitat per així amb la nostra presència, fer front a aquesta problemàtica.

Així mateix, m'ha explicat que també havia assistit a la primera Comissió d'Absentisme, la qual, integrada per molts dels actors que tenen una implicació molt directa amb el món educatiu i liderada per l'inspector d'educació del districte, tenia per objectiu marcar un circuit seriós i d'eficàcia absoluta per fer front a l'absentisme escolar. No he deixat de pensar que una tasca com aquesta tindria una gran repercussió en la millora d'oportunitats de certs menors que desmotivats per iniciativa pròpia o en certa manera reconeguda la seva capacitat per decidir la seva no assistència a classe per part dels pares, s'autoexclouen de la possibilitat de ser formats.

Un cop la conserge ens ha saludat mentre tancava els grans porticons de l'escola, el Zoha i jo hem abandonat l'entorn del centre, dirigint-nos cap a comissaria per tal de reordenar idees i passar novetats als grups corresponents. Sense quasi aturar-me a treure'm el casc, m'he dirigit al despatx del grup d'investigació, per informar-los que estàvem fent gestions per esclarir un cas de robatoris d'ordinadors a un institut i que en el cas que fossin receptors de les denúncies, tinguessin coneixement que més o menys tenim la identitat del possible autor.

Després d'informar puntualment, m'he di-



rigit al despatx del Grup de Policia Comunitària, en el qual m'he trobat una nota que em recordava que a les 17:00h esperaven la meva intervenció a l'institut del barri de Can Peguera.

El despatx estava plegat de gent, entre els companys del grup de proximitat que comentaven les incidències en les que s'havien trobat en la cobertura de les seves escoles respectives, els companys de l'Oficina d'Atenció al Ciutadà que informaven al Zoha de les darreres denúncies rebudes en les que víctimes o autors podien estar en edat d'escolarització i la pròpia Elena que entrava comentant la gran experiència que havia pogut viure amb la creació de la Comissió d'Absentisme i l'alta participació que havia tingut en la xerrada al claustre de professors on havia tractat qüestions tan importants com la tasca de l'ORC, la necessitat de continuar mantenint la relació amb tots i cada un dels centres educatius del districte així com l'explicació i la dinàmica policial que pretén fer front a les problemàtiques detectades en cursos anteriors en els centres educatius que hi ha desplegat per tot el districte de Nou Barris.

He reordenat les meves gestions a realitzar i després de fer una breu mossegada, m'he dirigit al domicili que el director del institut dels ordinadors, m'havia proporcionat, per estirar el fil i aconseguir saber qui n'era l'autor. A la porta, m'ha rebut un jove que fins i tot s'ha aventurat a dir-me pel meu nom sota l'excusa que em coneixia per les diverses xerrades que havia pogut donar-li en anys anteriors. Després d'identificar-lo, li he demanat sobre què sabia de la possible desaparició d'ordinadors al seu antic centre educatiu, moment en el qual i sense quasi bé deixar-me acabar la frase, m'ha comentat que sabia qui ho havia fet però que ell n'era totalment innocent, que es trobava al voltant de l'escola, perquè allí hi està escolaritzada la seva actual parella sentimental. Davant el reconeixement d'aquest i atès que al domicili no s'hi trobava cap adult, li he encomanat que demà assistís acompanyat d'un adult a comissaria per tal de prendre-li declaració i oficialitzar els extrems que m'acabava de reconèixer.

Queden 10 minuts per ser les 17 hores i calculo que amb 4 minuts em podré plantar a la porta de l'escola on m'espera el tutor

de segon d'ESO A, els pares de dos alumnes i els propis implicats. Sense tenir temps d'una cordial salutació amb el professor, m'ha començat a explicar que en el sí d'una classe de ciències del medi ambient, els dos havien tingut una petita disputa sobre temes aliens a l'assignatura i que fins i tot s'havien amenaçat a arreglar les seves diferències a la sortida de l'escola. Els pares, atents a l'explicació, no deixaven de perdre de vista als seus fills respectius, amb una mirada més pròpia d'un proper càstig que el de disculpar el seu comportament. Després de corroborar aquests extrems amb els joves, els hi he explicat amb detall quines conseqüències penals podrien tenir si finalment posaven en pràctica aquella intimidació arribant al compromís entre els dos de finalitzar el malentès en aquell precís moment i donant l'oportunitat als pares de dir la seva, els quals han confirmat el preavis que els acabava d'esmentar sota la coacció que si això es produïa serien ells mateixos qui em prendrien les accions necessàries. Finalitzada la meva intervenció i amb el vist i plau de les tres parts, he abandonat el despatx de professors essent acompanyat pel tutor qui m'ha agraït la meva assistència i s'ha compromès anar-me informant de tot allò que es pogués anar esdevenint sobre l'assumpte.

El meu dia de treball finalitza amb la presentació d'Internet segura als pares del centre educatiu del barri de Verdum, els quals a les 19 hores estan convocats al Cibernarium del districte per tal de rebre les mesures de seguretat per un bon ús de la xarxa per part dels seus fills. En aquesta intervenció, hi participa activament la Fundació Pere Tarrés, que de manera totalment altruista i en estreta col·laboració amb el Cibernarium que proporciona aules amb ordinadors, explica les eines pràctiques per a instal·lar el control parental i conèixer de primera mà amb qui els seus fills es poden relacionar en el sí de la xarxa així com les pàgines web que consulten. Conclou la seva ponència, em toca remarcar la necessitat de tenir un cert control del temps que els menors estan connectats, l'oportunitat que l'ordinador es trobi en un lloc de pas de les estances del domicili per tal que així els joves no aprofitin l'anonimat per tenir accés a pàgines de contingut inadequat i la possibilitat d'aprendre a moure's per la xarxa amb l'ajuda d'aquells.

Finalitza la meva jornada, no sense abans, poder observar que en el meu ordinador hi ha penjada una nota que hi diu que la Cristina de l'EAP m'ha trucat per comentar-me un tema d'un possible cas de violència familiar en el que hi ha un menor pel mig o que la Carme del CAP del Turó de la Peira, ha pogut conèixer un cas de possible mutilació genital. La nota, finalitza amb un breu "Truca-les quan puguis" i tenint en compte que són les 21 hores, deixo com a prioritàries aquestes gestions per la següent jornada laboral.

Mentre em dirigeixo a casa, faig un repàs general al dia i em converço que malgrat que existeixen problemàtiques de gran transcendència, aquestes no serien possibles d'abordar si cada un dels operadors que treballa a l'entorn del món educatiu no comptés amb la nostra participació i diposités tota la seva confiança en la capacitat que tenim de resoldre'ls amb eficàcia. Malgrat tot, estic convençut que encara que dia a dia hàgim de treballar junts per un objectiu comú, el districte de Nou Barris compta amb grans professionals que vetllen per la seguretat de tots els usuaris dels centres educatius i aquests ens fan partícips directes d'això gràcies al treball realitzat des del 2005.



FECAFAMM (Federació catalana d'associacions de familiars i persones amb problemes de salut mental)  
C. Berguedà, 9-11, entl. 3a · 08029 Barcelona  
Telèfon 93 272 14 51 · Fax 93 272 13 65  
federacio@fecafamm.org · www.fecafamm.org

## LES FAMÍLIES I LA SALUT MENTAL

### LA REFORMA PSIQUIÀTRICA

Al 1986 el Parlament espanyol va aprovar una llei que marcà el començament de la Reforma Psiquiàtrica a l'Estat, amb els objectius de garantir l'atenció a la malaltia mental dins de la xarxa general de salut i de desenvolupar serveis comunitaris adequats que possibilitessin la rehabilitació i la reinserció social dels pacients. Amb tots aquests anys s'ha desenvolupat una nova estructura organitzativa de recursos per a la malaltia mental, s'ha creat una àmplia xarxa de centres de salut mental, s'han adoptat mesures legislatives dirigides a millorar els drets civils i legals d'aquestes persones i s'han promociat actituds més positives cap a la malaltia mental i el seu tractament.

Però tot i la feina feta i les bones intencions, existeixen encara moltíssimes deficiències en el desenvolupament de la Reforma Psiquiàtrica. Entre moltes d'altres, podríem destacar els insuficients serveis comunitaris per fer front a les necessitats, la poca investigació en programes i en tractaments de rehabilitació, o la inadequada aplicació dels plans territorials d'intervenció i la falta d'inclusió de criteris de qualitat i estratègies de seguiment i avaluació de les transformacions que es van produint.

### EL MOVIMENT SOCIAL A L'ENTORN DE LA SALUT MENTAL

Fruit, doncs, de les deficiències en l'aplicació de la Reforma i per pressionar la seva implementació, van començar a néixer arreu, i també a Catalunya, les primeres entitats socials de familiars primers i de perso-

nes amb problemes de salut mental després per lluitar pels seus drets. L'objectiu final d'aquest moviment social important al nostre país, ha estat sempre el de la millorar la qualitat de vida dels afectats i les seves famílies. Aquests entitats del tercer sector tenen una funció històrica de reivindicació de millores en l'atenció a les persones amb malaltia mental i en l'actualitat tenen (o haurien de tenir), una funció activa en el disseny, desenvolupament i avaluació de les polítiques. A més, tenen un coneixement genuí i directe de la situació en què viuen les persones afectades i disposen de canals de comunicació interna amb elles. Aquest mateix teixit associatiu s'ha convertit, al mateix temps, en uns proveïdors de serveis imprescindibles i han esdevingut clau en la sensibilització social en la salut mental.

En els darrers anys s'ha aconseguit, gràcies a la feina feta des dels moviments associatius tant d'aquí com de tot el món, importants avenços en la legislació i les polítiques relatives a la salut mental, més recursos i millors serveis per a les persones, i el desenvolupament d'actuacions de sensibilització.

### EL NAIXEMENT DE LA FECAFAMM

Per tal d'unir esforços i disposar d'una plataforma comuna, gran part d'aquest moviment social va crear al 1996 la FECAFAMM, Federació catalana d'associacions de familiars i persones amb problemes de salut mental. Actualment, aglutina ja més de 50 entitats de tot Catalunya que representen més de 5.000 famílies i persones afectades. La missió de la Federació és la millora de la

qualitat de vida de les persones amb trastorn mental i dels seus familiars i garantir els seus drets mitjançant l'acció unitària, la representació i la coordinació.

La Federació ha esdevingut, amb aquests 15 anys d'experiència, un termòmetre de la salut mental del país perquè té un contacte directe amb la realitat, una perspectiva municipal, està a cavall entre la realitat social i l'administració, i treballa des d'una perspectiva territorial i de servei a les persones, alhora que fa visible la salut mental a través d'accions de sensibilització.

La FECAFAMM aposta per un model d'atenció en salut mental comunitària amb una visió integral, un sistema de suport comunitari integral per a la persona amb malaltia mental i la seva família. I ho fa implicant els usuari, la família, els professionals, les administracions i tota la societat.

### LA FAMÍLIA, SUPORT FONAMENTAL

En aquest context, la família adquireix encara més un significat fonamental com a suport en el marc de la rehabilitació psicossocial. Aquesta és l'espai on primer es manifesten i reproduïxen els problemes de salut mental de les persones i, per això, és la institució social més implicada per promoure canvis en l'abordatge d'aquestes problemàtiques. L'aprenentatge entorn la convivència i la comprensió de la persona afectada per un trastorn mental no és senzill. Al conjunt de la família, i també als professionals, grups de suport i altres agents implicats, els suposa ésser impac-

## associació

tats i alhora afectats. Han d'aprendre a refer-se, a entendre, a comprometre's i a il·lusionar-se amb la cura.

Per això, el paper de les associacions de familiars i de persones afectades és bàsic per afavorir l'acceptació dels propis familiars i afectats de la realitat de la malaltia mental. La participació a l'associació ajuda que les vivències i necessitats comunes dels seus integrants passin de vivències solitàries insuportables a acceptades i a trobar-hi el sentit per què evolucionin favorablement. A més d'afavorir la coordinació entre la família i la persona amb problemes de salut mental amb el sistema assistencial.

### EL SERVEI D'ATENCIÓ A FAMÍLIES DE LA FECAFAMM

Tant la Federació com les entitats federades, disposen d'un Servei d'Atenció a les Famílies (SAF), un espai d'acollida, atenció, suport i orientació complementari a

la xarxa de salut mental, on un equip de professionals reben i clarifiquen la demanda i deriven de forma coordinada amb les xarxes comunitàries.

### L'ESTIGMA DE LA MALALTIA MENTAL

Segons un estudi realitzat recentment per la Universitat Complutense de Madrid:

- El 18% de la població considera que les persones amb malaltia mental crònica són perilloses.
- El 85% de les pel·lícules de Disney fan referències pejoratives a la malaltia mental.
- El 51% de les notícies relacionades amb la malaltia mental estan relacionades amb assassinats.

(Font: *El estigma de la enfermedad mental*. Universidad Complutense de Madrid. Dr. Manuel Muñoz. 2006)

Veiem, doncs, que encara avui existeixen enormes prejudicis i idees preconcebudes en

relació a la salut mental per la qual cosa el principal repte és aconseguir la normalització social del col·lectiu i trencar amb l'estigma. Aquest augmenta el patiment i l'exclusió social, pot evitar l'accés a l'habitatge i dificulta moltíssim accés a la feina. Pot comportar, fins i tot, que una persona amb malaltia mental o els seus familiars no busquin ajuda per por a ser etiquetats. Per això és fonamental que el conjunt de la societat (usuaris, familiars, professionals del sector, ajuntaments, empresaris, mitjans de comunicació, polítics, societat civil...) coneguin la realitat de les problemàtiques de les persones que pateixen trastorns mentals i les seves famílies i col·laborin, cadascú des de la seva posició, en la cerca activa de solucions.

Tot i la invisibilitat històrica que ha caracteritzat les problemàtiques vinculades a la salut mental, aquestes tenen una repercussió sanitària, social i econòmica de primer ordre.

### Tots els organismes internacionals i nacionals avalen la dimensió i la complexitat d'aquesta problemàtica:

#### A nivell mundial:

- L'OMS ha fet de la salut mental una prioritat global.
- La Unió Europea ha declarat la salut mental com una prioritat (Declaració de Helsinki 2005).
- Una de cada quatre persones patirà algun tipus de problemàtica de salut mental al llarg de la seva vida.

#### A nivell català:

- La malaltia mental és la segona causa de discapacitat a Catalunya.
- Cada any, els serveis especialitzats de salut mental de Catalunya atenen a més de 200.000 persones.
- El cost derivat de les malalties mentals s'estima entre el 3% i el 4% del PIB.



(Més de 1.000 persones van celebrar el Dia Mundial de la Salut Mental 2010 a Santa Coloma de Gramenet)



**àmbits**  
de psicopedagogia

# PARAULES AL VOLTANT DEL MÓN<sup>[1]</sup>

## Albert Bargués

Recentment, el passat mes de desembre, es va presentar un llibre que ha tardat molt en sortir a la llum. Es tracta de l'experiència viscuda en primera persona a càrrec del navegant<sup>[2]</sup> Albert Bargués, a propòsit de la volta al món que havia realitzat uns anys abans.

Després d'haver pensat, reflexionat i d'haver-se preguntat moltes qüestions com a conseqüència de la seva participació a la Barcelona World Race del 2007, l'Albert ens invita a pujar a bord del seu vaixell de vela i viure, des del llibre i amb ell, tota l'aventura personal i íntima que ha suposat l'empresa de la volta al món. És la constatació de l'immens viatge interior que suposa l'enfrontar-se des de la soledat a les in comptables dificultats i situacions que contínuament li van suposar l'experiència del viatge.

Aquest llibre és un acte de sinceritat, honestedat i coherència. S'hi plantegen els fets i els moments transcendents, tant per la navegació, com per la vida i el propi esdevenir. S'hi narra el procés viscut en l'assumpció de la realitat i el contrast amb els desenganys i expectatives, sempre intenses i carregades d'implicació personal. L'Albert Bargués es qüestiona sobre la por ("*bona, mentre ens ajuda a ser prudents*") i negativa ("*si no ens deixa fer allò que desitgem*"), la importància del present ("*el plaer i l'alegria del present*"), la contínua lluita contra les immenses frustracions, projectes que no surten bé, per circumstàncies no controlables, la capacitat de positivament les crisis, l'atenció a les oportunitats que et brinda la vida, la rapidesa en les reaccions i, al mateix temps, la prudència necessària per tal d'evitar la precipitació.

Llegir aquest llibre és embarcar-se a un viatge interior, ple de topants i referències. Pren partit per un principi ideològic molt clar a favor de la importància de l'educació (va ser esponsoritzat per l'ONG Educació Sense Fronteres, a la què dedica el 15% de la recaptació) i ens expressa, sense cap avergonyiment en la seva aposta, que *l'educació és llibertat*. Així ho crida des del pont de la nau a l'arribar al Cabo de Hornos!

Al llarg de la travessia s'hi van afegint referències a certes lectures recomanades, de filosofia, música i poesia. Tots els seus referents artístics i culturals hi viatgen, en el seu equipatge virtual de pensaments i emocions.

Amb la lectura d'aquest llibre, tenim ocasió d'entendre la importància de no sentir-nos víctimes ni culpables, sinó supervivents de les nostres activitats i equivocacions. És un repte personal que ens convida a creure que *somniar és possible*, que és bo *desitjar i no esperar*, a entendre que *el desig és el motor de la felicitat*. Aquest

motor que ens dóna força per seguir i caminar cap a la recerca del plaer.

El ritme de la lectura, la velocitat de creure que ens proposa, ens acostava a la convicció que és bo anar pas a pas, vivint cada instant. I, així, no ens ha de sorprendre que l'autor deixi anar un *gràcies vida!*, davant del que està experimentant. Per això podem sentir molt a prop la seva veu quan ens diu que *"estic convençut que, passi el que passi, a la fi d'aquesta història ja no seré el mateix que l'ha començada"*.

La lliçó porta a acceptar totes les coses que no poden canviar i adaptar-nos-hi. Sempre amb la impressió que *"un angelet de la guarda estigués prop nostre"*.

L'Albert ens brinda nombroses reflexions sobre l'educació, reiterant-se en la idea que sense educació, els individus perden la possibilitat i la capacitat d'ésser lliures. Les persones, i el pobles.

Tot el viatge és un seguit de pensaments i demostracions sinceres i honestes sobre com pot la persona enfrontar-se a les dificultats que se li presenten davant i, sobretot, com un no ha de ser insensible als desitjos i projectes que ha pogut anar construint al llarg de la pròpia vida.

Com en un viatge a Ítaca personal, pren consciència que *"guanyar no vol dir arribar abans que els altres"*, que l'important són tots els espais i esculls que ens anem trobant en el camí. No deixa de ser irònic que, a la faixa del volum, hi hagi el subtítol *"de Barcelona a Barcelona en 109 dies"*, resumint lacònicament aquests quasi quatre mesos d'aventura concentrada.

És aquest, en resum, un llibre que ens convida a endegar l'aventura del nostre viatge personal i a no rendir-nos davant dels obstacles que, inevitablement, ens anem trobant.

Gràcies, Albert, per la invitació que ens has brindat a embarcar-nos amb tu.

**Jaume Forn i Rambla**

Psicopedagog de l'EAP B-27 de Montmeló

#### Notes:

[1] Albert Bargués: Paraules al voltant del món. Dipòsit Legal B-25.243-2010. ISBN: 978-84-614-4776-3 [www.albertbargues.com](http://www.albertbargues.com). Imprès a Imgesa, Sant Adrià del Besòs, 2010.

[2] Diplomada de la Marina Civil, format en un Programa de Direcció General a EADA, Màster en Gestió de Projectes de la UPC, i Coach certificat per la ICF.

# àmbits

de psicopedagogia

## REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

### la millor oferta d'autors i temàtica psicoeducativa en llengua catalana:

ramon coma, cèsar coll, carme saumell, ramon almirall, jaume funes, climent giné, eulàlia bassedas, isabel solé, maria teresa castilla, nùria alart, francesc vilà, joan bonals, josep maria carbó, joan agelet, josep amorós, ignasi vila, pere pujolàs, ester miquel, joan serra capallera, teresa huguet, carles monereo, maria josé montón, cesc notó, carme gisbert, juli palou, josep font, antoni giner, jaume forn, manel sánchez cano, joan subirats, enric bolea, ferran sentís, david duran...

Pautes d'intervenció educo-terapèutica a l'IES / L'impacte de les tecnologies digitals de la informació i la comunicació sobre el currículum escolar / Portant a la pràctica l'Índex per la inclusió / Les dificultats en la lectura. Té alguna cosa a veure el text? / El treball cooperatiu a les aules / Les entrevistes amb famílies a la intervenció psicopedagògica / El suport conductual positiu. Una perspectiva pel tractament de les conductes problemàtiques / Millorem la relació entre iguals. Treball de prevenció de les violències i les relacions abusives als centres / Ciberbullying. L'assetjament a través de la xarxa / Apunts lingüístics al voltant de l'escolarització de la infància i l'adolescència estrangera / Els sabers professionals de l'assessor psicopedagògic / Un nou currículum basat en competències tenint en compte totes les intel·ligències / Lectura fàcil per a alumnat nouvingut / El projecte Escolta'm: acompanyar per capacitar / Els plans individualitzats: dels documents a la reflexió. Canviar de perspectiva / L'alumnat amb trastorns de l'espectre autista: un repte per a la inclusió educativa / La llengua escrita amb l'ús dels mètodes de treball / Les funcions del professor de suport en el marc d'una escola per a tots / Entendre el conflicte per transformar-lo

## butlleta de subscripció i comanda de revista

Sol·licito

subscriure'm a la revista

adquirir números anteriors

Nom i Cognoms .....

Entitat / Associació .....

Adreça .....

Telèfon .....

e:mail .....

Població / Codi Postal .....

Província .....

Signatura

Data

Domiciliació Bancària

Nom del/la titular .....

Nom entitat bancària .....

NIF .....

Entitat

--	--	--	--	--

Control

--	--

Oficina

--	--	--	--	--

Número de compte

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Us prego que fins nova ordre efectueu a l'ACPEAP amb càrrec al meu compte corrent / llibreta d'estalvis indicat/da als rebuts que us presenta Àmbits de Psicopedagogia. Revista catalana de psicopedagogia i educació.

Podeu adreçar aquesta butlleta a:  
ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. C/ Collserola, 89. 08290 CERDANYOLA  
ambitsacpeap@gmail.com

Subscripció anual de 15€  
Números anteriors 6€ + 2,30€ despeses de tramitació