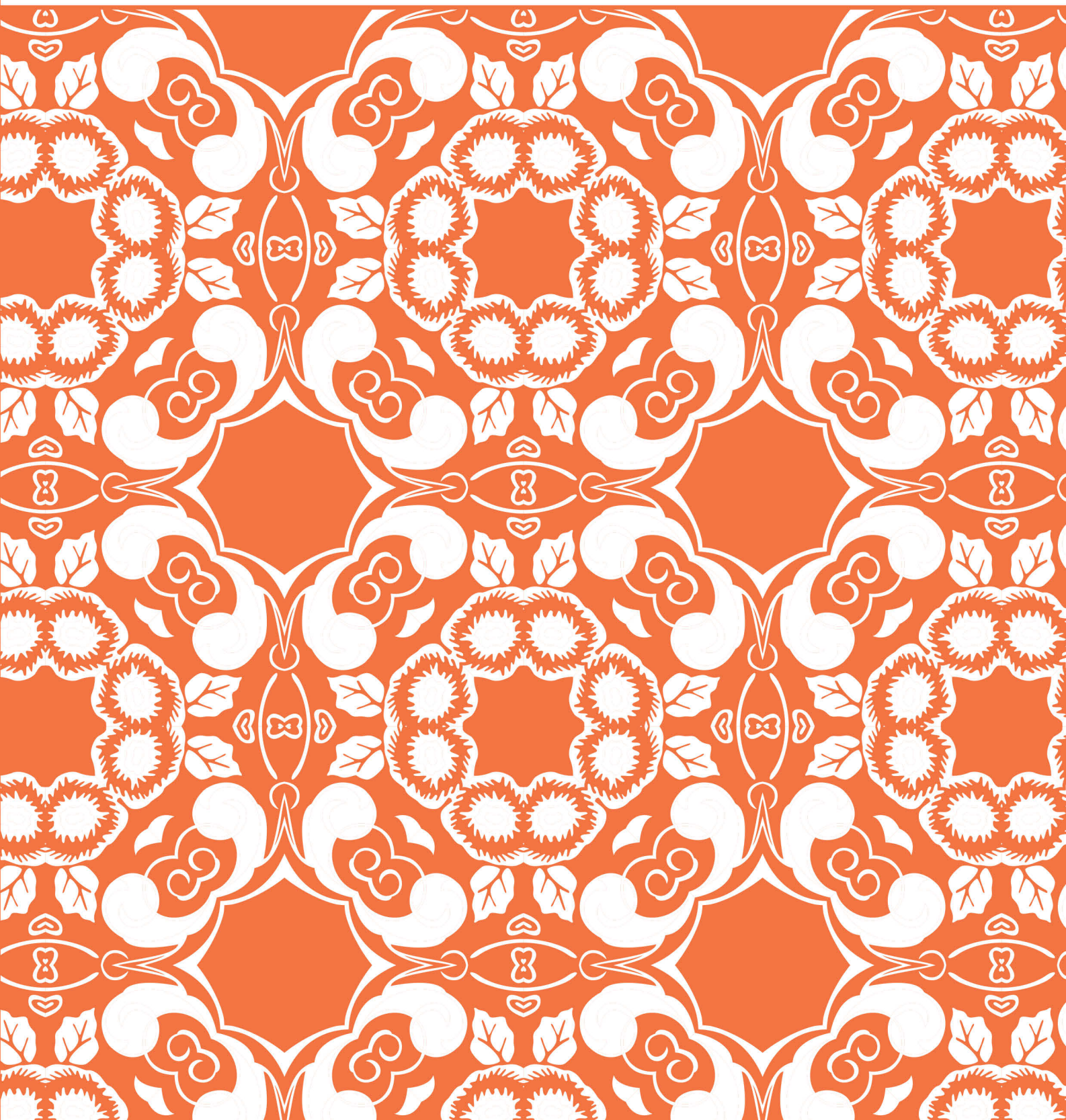


# àmbits

de psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE  
**PSICOPEDAGOGIA  
I EDUCACIÓ**  
NÚMERO 35  
Estiu 2012



# àmbits

de psicopedagogia

## **EDITA**

ASSOCIACIÓ CATALANA DE PROFESSIONALS  
dels EAP (ACPEAP)  
Avda. Drassanes, 3 08001 BARCELONA  
Tel. 93 481 73 98

## **ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA**

C/ Collserola, 89 08290 CERDANYOLA  
ambitsacpeap@gmail.com  
www.ambitsdepsicopedagogia.cat



## **DIRECTOR**

Joan Serra Capallera

## **CONSELL DE REDACCIÓ**

Joan Agelet Profitós  
Ramon Almirall Ferran  
Eulàlia Bassedas Ballús  
Anabel Esteban Janot  
Jaume Forn Rambla  
Carme Gisbert Otxoa  
Gemma Pérez Clemente  
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€

**ESTIU 2012**

# sumari

## **EDITORIAL**

- 4 De la ventada de ponent a la ventada de llevant? ventada o canvi de model.  
**Joan Serra Capallera**

## **PÀGINES D'OPINIÓ**

- 5 A l'aula. **Toni Tort Bardolet**
- 6 Sobre les llars d'infants municipals de Barcelona i comarques.  
**Associació Catalana de Professionals d'EAP**

## **ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ**

- 8 Els problemes del comportament en els nens i adolescents de Catalunya: estudi descriptiu del trastorn per dèficit d'atenció trastorn de conducta. una reflexió epistemològica. **Josep Moya, Manuel de Armas, Maria Teresa Anguera**
- 16 La tríada de la inclusió. **Mario Montero**
- 24 Un dia especial. **Judith Rabat i Castañer**
- 29 Educar per la pau, organitzar centres constructors de pau. **Marina Gaireta**
- 35 La bressola: educació global. **Àdam Bertran i Martínez**

## **PRÀCTICA PSICOEDUCATIVA**

- 39 Reflexió sobre la pràctica professional. Importància de la situació de la taula del professor dins la classe. **M<sup>a</sup> José Fernández-Cordeiro Ferrándiz Rambla**
- 41 Digues-ho en moviment! El moviment, la dansa i la voluntat creadora.  
**Maria João Sobrinho**
- 44 La USEE de l'institut poeta Maragall.  
**Mercè Gil Viñas, M<sup>a</sup> Àngels Sellés Pons, Montserrat Caselles Grau**

## **CRÒNICA DE...**

- 51 La promoció escolar: un enfocament metodològic diferent per a garantir l'escolarització. **Miguel Angel Franconetti Andrade**

## **ASSOCIACIÓ**

- 54 **Associació Aprenem**

## **Llibres**

- 56 L'educació low cost. **Jaume Forn i Rambla**
- 58 Ser més feliç i competent a la feina. **Jaume Forn i Rambla**
- 60 Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento.  
**Anna Elisabet de Jesús Guixart**

## **Cinema**

- 60 L'onada - la ola- (Die welle). **Carme Gisbert**

# editorial

## DE LA VENTADA DE PONENT A LA VENTADA DE LLEVANT? VENTADA O CANVI DE MODEL

La reforma dels Serveis Educatius catalans comença a ser un trajecte excessivament llarg (i costós?), ple d'incongruències i anades i tornades que de moment no porten a gaire enlloc (o potser sí!). Plantejada per primer cop el 2001 en l'informe elaborat pel Consell Escolar de Catalunya sobre els serveis educatius i recollit posteriorment el 2005 en el redactat del Pacte Nacional per l'Educació, la revisió de les tasques dels serveis i dels perfils professionals respon tant a les necessitats d'actualització expressada pels propis professionals, com a les exigències que els actuals processos de transformació social imposen sobre el sistema educatiu. Així, s'entén que la reforma dels serveis –i el procés d'implantació i de debat que l'hauria d'haver acompanyat– no té un caràcter merament conjuntural, no ha de ser només un mer retoc en el maquillatge i una posada al dia de funcions i línies de treball, sinó que hauria de qüestionar tant els elements psicològics, pedagògics i socials que sustenten l'actual estructura dels serveis, com la vinculació, relació i col·laboració d'aquests amb l'entramat de professionals i serveis vinculats a l'educació, al funcionament de les institucions educatives i al desenvolupament personal i col·lectiu de les capes més joves de la població. La manera com s'està duent a terme la implantació, la seva continua inconcreció –cal recordar que el procés de creació dels Serveis Educatius Integrats s'inicia el curs escolar 2004/05–, així com les dificultats per generar un debat participatiu entre l'administració, els treballadors dels serveis i els seus usuaris, mostren que, malauradament, lluny de respondre a les exigències de qualitat i rigor que la reforma demana, el procés de redactat del decret s'està convertint en un deambular administratiu en el que en cada anada i tornada perd més calatge fins a l'actual esborryany.

En aquest context, és important destacar que la necessitat (fins i tot en algun moment es parlava d'urgència) de revisar els paràmetres conceptuals i les línies de treball dels serveis educatius es formula des del col·lectiu de professionals del EAP abans d'iniciar-se l'actual procés de redactat d'un nou Decret de Serveis Educatius. No és aquesta una dada supèrflua, tot al contrari. Com s'ha vist, al llarg d'aquests anys ha estat aquest col·lectiu el que més reticències ha presentat als continguts

del procés de reforma en tant que ha vist i veu qüestionat, a diferència d'altres perfils professionals, el model de treball que els ha caracteritzat. L'aprovació, després d'un fecund procés de debat intern, per part del col·lectiu dels EAP, el desembre del 2004, del "Document de definició i funcions dels EAP", suposava l'explicitació de la voluntat de repensar la professió i adequar-la a les noves exigències socials i educatives.

D'aquell document als actuals processos de formació impulsats per l'actual administració educativa o a les "dèbils" orientacions i línies de treball recollides en les instruccions anuals, l'abisme comença a ser considerable. El retorn a la individualització de la intervenció, als plantejaments assistencials i terapèutics per sobre dels preventius, contextuals i educatius, no te res a veure amb la "clara voluntat 'normalitzadora' i inclusiva, en el sentit de facilitar i promoure l'atenció educativa en contextos escolars i socials naturals i comuns a tothom" que pregonava com a intencionalitat prioritzada el mencionat document.

Una intervenció entesa com a global i dinàmica "perquè en el seu abordatge té en compte en estreta interrelació els aspectes personals, familiars, escolars i socials dels alumnes". Una intervenció que dóna especial rellevància a les actuacions preventives i optimitzadores amb la finalitat de "donar suport al desenvolupament institucional aportant elements per a una major optimització de les formes organitzatives i metodològiques de cada centre, dels seus recursos, de la dinàmica institucional, del treball en equip del professorat". Una intervenció que es reconeix com a interdisciplinària i que aposta, per tant, pel treball conjunt en el sí de l'equip i amb altres "per a la planificació d'intervencions de caràcter coherent i eficaç ajustades a les necessitats socioeducatives del territori". Una intervenció que entén la inclusió educativa i social com un bé i un objectiu capdal en el seu model, pot ser avui una intervenció condemnada a l'ostracisme. La pèrdua, potser, serà irreparable.

**Joan Serra Capallera**

# opinió

## A L'AULA

No és fàcil gestionar una aula. Un espai social d'intercanvis en el qual les coses passen perquè a fora en passen moltes més. I malgrat la quimera de voler segellar les esclletxes de les seves parets, l'aula escolar rep influències de tot arreu, perquè, entre altres coses, el professorat i l'alumnat que hi passen tantes hores al llarg d'un curs escolar, són ells mateixos membres d'un món social dinàmic, obert i, sovint, frenètic. Segurament, una part de la feina dels mestres, avui, rau en la modulació selectiva d'obertures i tancaments. I, en conseqüència, abaixem les cortines quan l'exterior ens enlluerna o ens aclapara, i obrim les finestres justament perquè passi l'aire i ens renovi l'ambient interior. De tant en tant, posem filtres per a evitar les impureses però a vegades els virus ja són a dins. El professorat, com ha explicat molt bé Andy Hargreaves, actua, doncs, com a catalitzador per a ajudar a l'alumnat a aprofitar totes les virtualitats i possibilitats que el nostre món ofereix. Però, a la vegada, el professorat ha d'esdevenir un contrapunt per tal que l'alumnat sigui capaç d'evitar els perills, tot i viure en la societat del risc. Un doble paper aquest del professorat que no sempre es pot assumir professionalment amb condicions, seguretat i solvència i que converteix molts mestres en víctimes d'un doble paper ben difícil.

En fi, el santuari somniat d'una escola salvaguardada dels avatars de la intempèrie per molt desitjat que sigui, no és possible. A més, la història, la literatura, el cinema ens han explicat amb una admirable capacitat de dissecció, com en les institucions més protegides, aïllades i selectes, s'hi reproduïxen a vegades amb formes molt més exacerbades, el millor i el pitjor de la vida social. I, en general, podem dir que en moltes ocasions i com va escriure l'antropòleg John Ogbu, "l'aula és l'espai de la batalla però les causes de la batalla són en un altre lloc." En l'aula s'hi manifesten històries que provenen d'altres històries. L'aula esdevé "l'àmbit de tots els àmbits", parafrasejant el poeta. La inestabilitat, el dilemes ètics i la singularitat esdevenen fenòmens inherents a la vida de les aules. I avui, com sempre, ens valem de estratègies, recursos, dispositius i mètodes per a governar aquest espai pensat per a desplegar-hi processos d'ensenyar i aprendre. En efecte, això

no és nou. Podríem recordar el sistema sofisticat de xiulets, un codi que el senyor de La Salle, fundador de la congregació dels "Germans de les Escoles Cristianes" va inventar per a ordenar l'aula. O la forta normativització dels passos a seguir en l'ús dels objectes i els espais, i en la graduació de els aprenentatges que proposen alguns mètodes ubicats al bell mig de les pedagogies anomenades actives.

Els processos d'ensenyament-aprenentatge a l'aula continuen tenint, malgrat els canvis, un fort component artesanal, que implica unes determinades eines, uns temps i uns espais per a afrontar els reptes que les aules i les persones que hi viuen ens plantegen. Avui, alguns moderns programes de resolució de conflictes converteixen (i recuperen com a perfil professional) el mestre com a un simple executor d'uns codis tancats, sense marge per a la comunicació fluïda, sense opció per a la iniciativa pròpia i menys per a establir modalitats genuïnes i personals de relació amb l'alumnat. Uns menús ja precurinats, sovint en contextos ben diferents als nostres, que esdevenen de còmode aplicació. Però no hauríem de confondre l'art amb l'artifici. I hauríem de procurar que dispositius i projectes pedagògics no anessin per camins contraposats.

No és fàcil gestionar una aula però valdria la pena explorar-la amb temps i les eines adequades i no convertir-lo en un espai per a la reeducació quan encara no n'hem aprofitat totes les seves possibilitats per a l'educació. I no és fàcil, perquè, tal i com va escriure Céléstin Freinet, "com més creativitat i llibertat donem als nois i noies, més gran ha de ser la preparació estructurada del mestre." A la dificultat de la tasca hi hem d'afegir la ignorància dels qui ens governen com el ministre del ram que en el seu moment va justificar que, amb les aules massificades, es millora la socialització dels qui hi habiten. Però seguirem insistint per fer de les aules un espai per a l'educació, per a construir coneixement, per a establir pautes i criteris per a conviure.

**Antoni Tort i Bardolet**

# opinió

## SOBRE LES LLARS D'INFANTS MUNICIPALS DE BARCELONA I COMARQUES

Arran de les primeres informacions a l'entorn del futur de les llars d'infants municipals de Catalunya, l'ACPEAP vol fer palesa la seva preocupació en una sèrie d'aspectes que poden significar, a la llarga, importants canvis en la qualitat de l'atenció de la primera infància.

Com a professionals de la psicopedagogia, considerem aquesta etapa com a especialment delicada i que cal protegir de manera prioritària. Per aquesta raó estem convençuts que és un deure de l'administració pública el garantir una atenció de qualitat a l'etapa de 0 a 3 anys, tant diferent de la resta de les etapes educatives i amb unes necessitats d'atenció tant específiques pel que fa a la formació dels seus professionals, a l'organització i als recursos concrets.

Tot i que pensem que cal recolzar i respectar les diferents opcions que puguin decidir les famílies respecte l'atenció i cura dels seus infants (solucions dins l'àmbit domèstic, recórrer a estones a espais socials com ara els espais familiars organitzats en alguns municipis...), en l'actualitat la manca, en gran part de casos, d'una xarxa familiar extensa o d'una suficient flexibilitat laboral, fa que l'opció de l'escola bressol sigui quelcom força habitual a l'hora de compartir la cura i l'educació dels fills petits quan el pare i la mare són a treballar.

Així doncs, si parlem de compartir o donar suport en la cura del infants, cal pensar en una escola bressol que substituï

eixi l'entorn domèstic per la qual cosa és imprescindible un enfoc educatiu diferent de la resta de les etapes educatives. Cal doncs una atenció propera, on el vincle adult-infant té un pes cabdal. Estem, doncs, parlant d'un model que es situa a l'extrem contrari a la massificació i al concepte de "guarderí" (lloc on es guarden o es tenen desats els nens). Fins el present, aquest enfoc ha estat ben reflectit, al nostre entendre, en l'organització i les propostes educatives de les escoles bressol municipals a Catalunya.

Com a professionals hem pogut constatar el que acabem d'afirmar, en nombroses ocasions, sobre tot quan ha calgut la nostra intervenció per a casos de cohesió social o d'infants amb necessitats educatives especials. En moments de col·laboració amb les escoles bressol municipals, s'ha fet palesa una feina ben feta i un suport de primera instància en el dia a dia a les famílies dels nens atesos per aquests serveis que podien presentar una possible dificultat: detecció i primeres orientacions a pares, suport aprofitant la seva relació propera... Sense cap intenció de ser especialment alarmistes, pensem que tot canvi en l'atenció dels més petits de la nostra societat hauria de ser sempre per millorar el que ja és té i, si més no, mantenir el que es té si el que existeix és bo.

Abril del 2012

**Associació Catalana de Professionals d'EAP**



# àrticles

de psicopedagogia i educació

Josep Moya  
Manuel de Armas  
Maria Teresa Anguera  
Mario Montero  
Judith Rabat i Castañer  
Marina Caireta  
Àdam Bertran i Martínez

# ELS PROBLEMES DEL COMPORTAMENT EN ELS NENS I ADOLESCENTS DE CATALUNYA: estudi descriptiu del trastorn per dèficit d'atenció TRASTORN DE CONDUCTA. UNA REFLEXIÓ EPISTEMOLÒGICA

**Josep Moya.** Coordinador de l'Observatori de Salut Mental de Catalunya  
**Manuel de Armas.**

Professor de la Facultat de Formació del Professorat  
Universitat de Las Palmas de Gran Canària

**Maria Teresa Anguera**

Catedràtica de Metodologia de les Ciències del Comportament  
Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona

## RESUMEN

En los últimos años, tanto los medios de comunicación como las comunidades de profesionales de diversos campos (salud, educación, campo social, justicia) vienen advirtiendo del aumento de situaciones conflictivas y disruptivas que se dan en los marcos educativos y también en los familiares. La falta de respeto al adulto, la falta de límites así como la falta de acuerdos entre las familias y los docentes, aparecen como problemas que preocupan a los educadores - familias y docentes - y los someten a fuertes tensiones que, a veces, pueden comportar crisis personales y profesionales. Este estudio tiene como objeto conocer la naturaleza de estas problemáticas, sus consecuencias sobre los actores implicados así como las posibles vías de solución. Asimismo, se hace una reflexión epistemológica sobre el problema de la atención versus funciones ejecutivas.

## ABSTRACT

In recent years, both the media and communities of professionals from different fields (health, education, social, justice) have been warning of increased conflict and disruptive situations that arise in educational frameworks and in the family. The lack of respect to the adult, the lack of boundaries and the lack of agreements between families and teachers, appear as issues of concern to educators - families and teachers - and subject them to strong tensions that sometimes may lead to personal and professional crises. This study aims to determine the nature of these problems and their consequences for those involved and the possible solutions. At the same time, it points to an epistemological reflection on the problem of attention versus executive functions.

## 1. INTRODUCCIÓ

En els darrers anys, tant els mitjans de comunicació com les comunitats de professionals de diversos camps (salut, educació, camp social, justícia) vénen advertint de l'augment de situacions conflictives i disruptives que es donen en els marcs educatius i també en els familiars.

La falta de respecte a l'adult, la manca de límits així com la falta d'acords entre les famílies i els docents, apareixen com a problemes que preocupen, i molt, als educadors - famílies i docents - i els sotmeten a fortes tensions que, en ocasions, poden comportar crisis personals i professionals.

Sembla que educar és una tasca força complexa en el moment actual. Així, Camps (2008) explica que actualment es viu una situació de desorientació total que es manifesta en que no sabem com hem de respondre als continus interrogants que planteja l'educació dels fills en unes circumstàncies que no s'assemblen en absolut a les dels temps en què dominava l'educació basada en l'ordre, la disciplina i el respecte a la jerarquia. La mateixa autora afegeix que l'horari escolar ha estat considerablement reduït, moltes dones treballen fora de casa, l'estructura familiar no és sòlida, hi ha la televisió, els videojocs, internet, els mòbils i tot un conjunt d'ofertes lúdiques molt poc coherents amb la tasca d'educar. Lla-

vors, com controlar el que sembla que escapa a qualsevol control familiar, escolar o polític? I, sobretot, com fer compatibles els diferents missatges que reben els menors i que són absolutament contradictoris?

Una altra autora (Fernández, 2008), va més enllà i planteja que la crisi de l'educació revela un problema més profund: la crisi de la societat. El sistema econòmic està destruint la idea mateixa de societat, la lògica del capital és incompatible amb el principi de sociabilitat.

No obstant això, altres autors (House, 2003) sostenen que un percentatge important de problemes conductuals que es donen en el marc escolar tenen una base psicopatològica sent el trastorn per dèficit d'atenció (TDA) un dels més rellevants (Hallowell i Ratey, 2001). Barkley (2007) ha assenyalat que els nens amb TDAH (trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat) pateixen una incapacitat per a usar el sentit del temps, del passat i del futur, per guiar el seu comportament.

Finalment, la hipotètica associació entre TDAH i comportaments desafiadors i dissocials (Soutullo i Mardomingo, 2010) fa que, en molts casos aflorin problemes vinculats amb la violència, que es concreten en el conegut bullying, entès com l'assetjament, la inti-



midació i el maltractament entre escolars (Elliott, 2008).

## 2. TRASTORNS PSÍQUICS RELACIONATS AMB ELS COMPOR- TAMENTS PERTORBADORS

Encara que no es pot establir una correspondència biunívoca entre comportaments disruptius i trastorns psíquics, en ocasions, alguns d'aquests comportaments disruptius que es donen en les aules estan relacionats amb algun tipus de trastorn psicopatològic. Alguns d'aquests trastorns són:

### 2.1. TRASTORN PER DÈFICIT D'ATENCIÓ AMB HIPERACTIVITAT

Es tracta d'un trastorn relativament freqüent en la infància que es caracteritza perquè l'infant presenta problemes d'atenció, un excés d'activitat i un comportament impulsiu. Aquest trastorn ha rebut diversos noms (Soutullo i Díez, 2007):

- Síndrome hipercinètica infantil
- Reacció hipercinètica de la infància
- Trastorn hipercinètic
- DSM III: trastorn per dèficit d'atenció
- DSM III-R: trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat
- DSM IV: trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat

#### I) Síntomes nuclears del TDAH

El trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat està constituït per tres símptomes nuclears: la manca d'atenció, la hiperactivitat i la impulsivitat:

#### A) (1) o (2)

(1) Sis o més dels següents símptomes de manca d'atenció han persistit al menys durant 6 mesos amb una intensitat que és desadaptativa i incoherent en relació amb el nivell de desenvolupament  
Manca d'atenció:

- sovint no presta atenció suficient als detalls cometent errors per distracció en les tasques escolars, en el treball o en altres activitats
- sovint té dificultats per mantenir l'atenció en tasques o en activitats lúdiques
- sovint sembla no escoltar quan se li parla directament
- sovint no segueix instruccions i no finalitza tasques escolars, encàrrecs, o obligacions en el centre de treball (no es deu a comportament negativista o incapacitat per comprendre instruccions)
- sovint té dificultats per organitzar tasques i activitats
- sovint evita, li desagrada o és reticent pel que fa a dedicar-se a tasques que requereixen un esforç mental sostingut (com treballs escolars o domèstics)
- sovint perd objectes necessaris per a tasques o activitats (p. ex. joguines, exercicis escolars, llibres o eines)
- sovint es distreu fàcilment per estímuls irrelevantes
- sovint és descuidat en les activitats diàries

(2) Sis o més dels següents símptomes d'hiperactivitat-impulsivitat han persistit al menys durant 6 mesos amb una intensitat que

és desadaptativa i incoherent en relació amb el nivell de desenvolupament

#### Hiperactivitat:

- Sovint mou en excés mans o peus, o es mou en la seva cadira
- Sovint s'aixeca del seu seient en la classe o en d'altres situacions en les que s'espera que estigui assegut
- Sovint corre o salta excessivament en situacions en les quals és inadequat fer-ho
- Sovint té dificultats per jugar o dedicar-se tranquil·lament a activitats de lleure
- Sovint sol actuar com si tingués un motor
- Sovint parla en excés

#### Impulsivitat:

- Sovint dóna respostes abans d'haver estat completades les preguntes
- Sovint té dificultats per guardar el torn
- Sovint interromp o es fica en les activitats dels altres

B) Alguns dels símptomes d'hiperactivitat-impulsivitat o manca d'atenció que causaven alteracions estaven presents abans dels 7 anys d'edat.

C) Algunes alteracions provocades pels símptomes es presenten en dues o més situacions o contextos.

D) Han d'existir proves clares d'un deteriorament clínicament significatiu de l'activitat social, acadèmica o laboral.

E) Els símptomes no apareixen exclusivament en el transcurs d'un trastorn generalitzat del desenvolupament, esquizofrènia o altre trastorn psicòtic i no s'explica millor per la presència d'un altre trastorn mental.

No obstant això, i malgrat que les classificacions actuals no el consideren un criteri de TDAH, hi ha un quart element que hi juga un paper molt important: la motivació. En efecte, alguns autors, (Brown, 2006) han assenyalat el fenomen del desplaçament de la concentració; així, els mateixos individus que tenen dificultat crònica per concentrar-se en una tasca poden tenir el problema contrari: ser incapaços de retirar la seva atenció d'alguna cosa i redirigir la concentració a una altra cosa quan ho necessiten. Alguns autors i autores denominen aquesta situació hiperatenció i la descriuen com la fixació en alguna tasca en la qual estan interessats mentre que ignoren totalment o perden la pista qualsevol altra cosa, fins i tot les que haurien d'atendre. Exemple: Moltes persones diuen que es queden absortes quan usen l'ordinador. Per aquests casos, força freqüents en l'àmbit escolar, s'ha proposat el terme de dèficit d'atenció amb hiperatenció, la qual cosa comporta l'ús d'una antinòmia.

#### II) Prevalença

En els últims anys, els estudis epidemiològics sobre el TDAH han proporcionat informació poc precisa i, alhora, conflictiva. Les raons provenen de les divergències dels criteris de classificació que s'han

adoptat. Així, els estudis que utilitzen criteris DSM IV, que permeten la comorbiditat, mostren prevalences entre el 5 i el 10%; en canvi, quan s'utilitzen criteris CIE-10 i el diagnòstic està restringit a la presència de la síndrome completa sense l'opció de la comorbiditat, es troben xifres al voltant de l'1 o el 2% (Schachar i Ickowicz, 1993).

**III) Criteris diagnòstics: DSM IV-TR i CIE-10**

Actualment, els trastorns mentals es classifiquen segons els criteris de dues classificacions internacionals: el DSM IV-TR (American Psychiatric Association, 2000) i la CIE-10 (elaborada per l'Organització Mundial de la Salut). Ara bé, cal indicar que hi ha importants diferències, en els algorismes i en el paper de la comorbiditat, en aquests dos sistemes categorials:

DSM IV-TR: El diagnòstic requereix la presència de sis símptomes de manca d'atenció o sis símptomes d'hiperactivitat-impulsivitat, o d'ambdós. En canvi, la CIE-10 exigeix la presència de sis símptomes de manca d'atenció, més tres símptomes d'hiperactivitat i un símptoma d'impulsivitat.

Pel que fa a la comorbiditat, el DSM IV-TR reconeix tots els diagnòstics que estan presents llevat de l'esquizofrènia, l'autisme i el TGD. En canvi, la CIE-10 desaprova els diagnòstics múltiples. Així, quan hi ha trastorns afectius, la CIE-10 no recomana el diagnòstic de TDAH.

Les conseqüències en les prevalences són notables: per cada deu individus diagnosticats segons criteris DSM-IV, se'n diagnostica un amb CIE-10.

**IV) EL PROBLEMA DE L'ATENCIÓ**

Malgrat que els criteris diagnòstics del TDAH es refereixen a la manca d'atenció cal assenyalar que actualment no sembla existir un clar acord sobre què és atenció i què no l'és. En el que sí hi ha un consens és en l'existència d'una gran confusió terminològica que dificulta l'estudi dels mecanismes cognitius inclosos dintre d'aquest constructe (Ríos-Lago i cols, 2011).

L'atenció no és un procés unitari sinó el nom donat a una sèrie limitada de processos que poden interactuar mútuament, durant el desenvolupament de tasques perceptives, cognitives i motores (Parasuranam, 1998).

Lúria va definir l'atenció com el procés selectiu de la informació necessària, la consolidació dels programes d'acció elegits i el manteniment d'un control permanent sobre ells, per tant, l'atenció ha de considerar-se com un sistema complex de subprocessos específics, a través dels quals dirigim l'orientació, el processament de la informació, la presa de decisions i la conducta.

La dispersió teòrica existent afavoreix la proliferació de micromodels explicatius que dificulten una postura teòrica integradora, fins el punt de discutir qüestions tan essencials com la pròpia naturalesa de l'atenció (Roselló i cols, 2001). Alguns d'aquests models són de caràcter clínic i permeten diferenciar aspectes rellevants per a la pràctica clínica quotidiana. Així, el model de Sohlberg i Mateer (1989) estableix 6 nivells jeràrquics de manera que cada nivell

requereix el correcte funcionament del nivell anterior i l'assumpció de que cada component és més complex que el que el precedeix (Taula 1).

**(Taula 1) Model clínic d'atenció (Sohlberg i Mateer, 1989) -adaptat de Ríos, 2011-**

Arousal	Capacitat d'estar despert i de mantenir l'alerta
Atenció focal	Habilitat per enfocar l'atenció a un estímul visual, auditiu o tàctil
Atenció sostinguda	Capacitat de mantenir una resposta de forma consistent durant un període de temps perllongat
Atenció selectiva	Capacitat per seleccionar la informació rellevant que cal processar o l'esquema d'acció apropiat, inhibint l'atenció a uns estímuls mentre s'atén a altres
Atenció alternant	Capacitat que permet canviar el focus d'atenció entre tasques que impliquen requeriments cognitius diferents
Atenció dividida	Capacitat per atendre a dues coses simultàniament

Atenent aquest model, semblaria que molts nens/nenes diagnosticats de TDAH tenen problemes en els nivells d'atenció sostinguda o atenció selectiva.

Però, com també ha estat assenyalat per diversos autors (Barkley, Soutullo), el nucli del problema de les persones amb TDAH no radica únicament en la funció "atenció" sinó en un procés molt més complex: funció executiva, que consisteix en un conjunt de mecanismes que estan implicats en l'optimització dels processos cognitius per orientar-los cap a la resolució de situacions complexes o noves. Aquestes funcions executives inclouen un conjunt de processos cognitius, entre els que destaquen l'anticipació, elecció d'objectius, planificació, selecció de la conducta, autorregulació, automonitorització i ús de feedback (Tirapu, 2011).

Per tant, considerant la complexitat del problema no sembla massa apropiat seguir fent referència a la manca d'atenció sinó que caldria ampliar el focus i considerar les funcions executives en tota la seva complexitat.

**2.2. TRASTORN NEGATIVISTA DESAFIANT**

Els trets bàsics d'aquest trastorn són un patró de conducta negativista, desafiament, de desobediència i hostilitat que s'adreça a les figures d'autoritat. Són infants provocadors, que s'enfaden i perden el control amb facilitat. Les actituds d'oposició i còlera no solen tenir un caràcter impulsiu, sinó de lluita i resistència fins arribar a aconseguir els seus objectius. És clar que la línia que separa la normalitat i la patologia és difusa, ja que la major part dels nens i nenes poden mostrar actituds desafiantes contra les seves famílies. El DSM IV estableix com criteris per definir el trastorn negativista desafiament els següents:

- a) Patró de comportament negativista, desafiament i hostil, que dura un mínim de 6 mesos i en què estan presents quatre de les característiques següents:
  - Sovint s'encoleritza
  - Discuteix amb les persones adultes

- Desafia activament les persones adultes
  - Molesta deliberadament altres persones
  - Acusa els altres dels seus errors
  - És susceptible
  - És colèric i ressentit
  - És rancuniós o venjatiu
- b) A més, aquests comportaments han de provocar un deteriorament significatiu de l'activitat acadèmica o social
- c) No han de aparèixer en el transcurs d'un trastorn psicòtic o d'un trastorn de l'estat d'ànim

### 2.3. TRASTORN DISSOCIAL

La característica essencial del TD és un patró de comportament persistent i repetitiu, en el qual es violen els drets bàsics dels altres o importants normes socials pròpies de l'edat del subjecte. Aquests comportaments es divideixen en quatre grups:

- Comportament agressiu contra persones o animals
- Comportament no agressiu que causa pèrdues o danys a la propietat
- Robatoris
- Violacions greus de les normes

El trastorn dissociat provoca un deteriorament important de l'activitat social, acadèmica i/o laboral. A més, el patró de comportament sol presentar-se en contextos diferents: llar familiar, escola o comunitat. No obstant això, si bé aquests són els criteris amb els quals el DSM IV defineix el trastorn dissociat, cal advertir que diversos autors (Harwood, 2009) han assenyalat la dificultat que comporta aquesta definició, ja que el mateix DSM IV admet que no hi ha una definició que aclareixi els límits del concepte de trastorn mental.

### 3. JUSTIFICACIÓ DE L'ESTUDI

La constatació de problemes de comportament en la vida quotidiana dels centres educatius, tant de primària com de secundària, amb la seva freqüent associació a certs trastorns psíquics, planteja alguns interrogants, com, per exemple, de quina naturalesa és aquesta associació i quines són els malestres que comporta, tant en les famílies i els docents com en els propis alumnes. Però també planteja interrogants sobre quin tipus de necessitats educatives generen i quin tipus de recomanacions es poden dur a terme.

L'objectiu d'aquest estudi descriptiu ha estat el d'intentar respondre a aquestes preguntes comptant amb la implicació de tots els actors (famílies, docents, professionals de la salut, i professionals psicopedagogs, així com els propis alumnes).

### 4. ESTUDI EMPÍRIC

#### 4.1. Disseny

Aquest estudi s'ha realitzat des d'una complementarietat metodològica, ja que, d'una banda, s'ha utilitzat una metodologia qualitativa (grups de discussió), que es considera una via molt adequada

per a l'estudi de la complexitat social, i, de l'altra, s'ha dut a terme una recollida d'informació a partir de qüestionaris que s'han aplicat als diversos actors implicats (mares i pares, docents, professionals de l'EAP, professionals de salut mental infantil i juvenil i, finalment, alumnat). La complementarietat de les dues vessants ha permès la triangulació que fa possible l'estudi, que s'ha desenvolupat a partir d'un disseny nomotètic, puntual i multidimensional.

Per tal de poder realitzar l'estudi sobre els malestres vinculats als problemes del comportament en l'àmbit educatiu, incloent aquells que afecten tant als propis alumnes com als docents i els pares, és molt útil recórrer als grups de discussió (Krueger, 1988). Amb això el que es pretén és:

- recollir dades qualitatives referents a l'impacte dels problemes de comportament en les dinàmiques educatives.
- conèixer com les esmentades problemàtiques incideixen en les dinàmiques familiars,
- capturar dades de la vida real en un entorn social complex i dinàmic,
- contrastar punts de vista dels actors implicats.

Els grups de discussió consisteixen en converses planificades i dissenyades per seleccionar una àrea definida d'interès, en aquest cas, els problemes de comportament (TDAH i TC) en els àmbits educatius, en un ambient permissiu i no directiu.

Els grups de discussió es realitzen amb un nombre aproximat de 7 a 12 persones, guiades per un moderador expert. Els participants en el grup exposen les seves idees i comentaris en comú.

Es tracta d'un procediment molt adequat quan es tracta d'explicar com perceben els individus una determinada experiència, i que actualment és molt utilitzat en els àmbits de la salut mental.

#### 4.2. Participants

Els grups de professionals i de famílies implicats han estat els següents:

- Professionals docents de primària i secundària
- Professionals de l'EAP
- Professionals dels centres de salut mental infantil i juvenil
- Mares i pares dels alumnes
- Alumnes

En total, la mostra està formada per 53 grups de discussió (centres educatius públics de la Comunitat Autònoma de Catalunya). Cada grup ha estat constituït per un nombre d'entre 8 i 12 persones. Els experts recomanen analitzar grups de discussió heterogenis per tal de facilitar que en la discussió apareguin opinions contrastades.

#### 4.3. Instruments

Per a l'obtenció de les dades qualitatives s'han formulat quatre

preguntes als participants de cada grup de discussió:

- Quins comportaments perturbadors identifiquen?
- Com els interpreten? A què creuen que es deuen, quins factors els generen?
- Com incideixen en les dinàmiques de les aules? En les dinàmiques familiars?
- Com creuen que es podria intervenir?

Per analitzar els continguts de les converses dels grups de discussió s'ha desenvolupat un procés de categorització de les respostes obtingudes a cada pregunta, complint els requisits d'exhaustivitat i mútua exclusivitat. A partir de les proves pilot realitzades s'han proposat, definit i codificat 45 categories, cadascuna de les quals consta ha dos elements: nucli categorial i nivell de plasticitat.

Per obtenir les dades quantitatives s'han elaborat cinc qüestionaris, en funció de la naturalesa dels participants.

#### 4.4. Procediment

##### 4.4.1. Constitució dels grups de discussió

Els docents dels grups de discussió han estat escollits aleatòriament. El professional de l'EAP ha estat el de referència del centre educatiu. El professional de salut mental ha estat el de referència de la zona. Finalment, les mares i pares han estat escollits segons els criteris indicats (d'alumnes distorsionadors / no distorsionadors).

S'ha reclutat un nombre lleugerament superior de participants per tal de cobrir les absències possibles.

##### 4.4.2. Metodologia de les sessions

En el desenvolupament de les sessions s'han tingut en compte els següents aspectes:

- Les reunions s'han fet en llocs accessibles i ben comunicats.
- S'han evitat els sorolls de fons que puguin interferir en les gravacions.
- S'han posat targetes identificadores per als participants.
- L'aparell de gravació s'ha posat sobre la taula, en posició equidistant als participants.

Cada grup ha estat moderat per una psicòloga experta en la conducció de grups. La reunió s'ha iniciat explicant l'objectiu de la reunió i les regles que calia respectar. A continuació s'han plantejat les quatre preguntes clau:

- Quins comportaments distorsionadors identifiquen en el seu àmbit?
- Quins factors consideren que els generen?
- Quins efectes tenen en les dinàmiques de les aules i en les dinàmiques familiars?
- Què consideren que caldria fer?

##### 4.4.3. Anàlisi textual de les dades

El material gravat ha estat transcrit per la seva anàlisi a partir de les

categories elaborades. Posteriorment, s'ha dut a terme la codificació informatitzada (Weitzman, 2000). El programa informàtic utilitzat ha estat l' Atlas.ti, versió 5. Aquest programa ha estat escollit per les seves interessants prestacions en l'anàlisi del material textual i perquè permet un posterior anàlisi de la informació (Anguera, 1995)

## 5. RESULTATS

Es resumeixen els resultats dels grups de discussió, diferenciant els col·legis i els instituts de secundària.

### I) Primària:

Taula 2: Tipus de comportaments perturbadors

Categoria	Recurrència	Percentatge
Distracció	51	15.78
Impulsivitat	48	14.86
Distorsionen la classe	47	14.55

De la taula anterior es desprèn que les tres categories (distracció, Impulsivitat i Distorsionen la classe), tenen unes diferències mínimes de nivell de recurrència (51, 48 i 47) i de percentatge (15.78, 14.86 i 14.55).

Taula 3: Factors que els generen

Categoria	Recurrència	Percentatge
Manca d'assumpció de responsabilitats	80	21.0
La societat del benestar excessives expectatives	67	17.6
Els pares no tenen temps per estar amb els seus fills	62	16.3

Segons la taula 3, es desprèn que la categoria, Manca d'assumpció de responsabilitats apareix en primer lloc amb un percentatge del 21.0%.

Taula 4: Com els afecten aquests comportaments?

Categoria	Recurrència	Percentatge
Apareixen símptomes	64	32.3
Apareixen malestars	52	26.26
Obstaculitzen la dinàmica de l'aula	49	24.7

Segons la taula anterior l'aparició de símptomes amb una recurrència de 64 i percentatge del 32.3% és la categoria que apareix amb més freqüència, seguida de l'aparició de malestar amb un 26.26%.

Taula 5: Accions que es podrien portar a terme

Categoria	Recurrència	Percentatge
Establir marcs de col·laboració mútua	168	42.6
Augmentar els recursos de les escoles	128	32.4
Potenciar l'ajut a les famílies	30	7.61

De la taula anterior, entre les accions que es podrien dur a terme, tenim un primer lloc amb un 42.6%, Establir marcs de col·laboració mútua.

## II) Secundària:

**Taula 6: Tipus de comportaments pertorbadors**

Categoria	Recurrència	Percentatge
La subcultura de la droga	30	24,7
Violència	21	17,3
Distorsionen la classe	21	16,5

Per a la taula 6, entre els tipus de Comportaments més pertorbadors es troba la categoria de la subcultura de la droga en un 24.7%.

**Taula 7: Factors que els generen**

Categoria	Recurrència	Percentatge
Manca d'assumpció de responsabilitat	40	29,4
Es perd el valor de l'autoritat	18	13,2
Els pares no tenen temps	16	11,7

En la taula 7, la Manca d'assumpció de responsabilitat en un 29,4% i 40 de recurrència, apareix com el factor que la genera.

**Taula 8: Com afecten aquests comportaments**

Categoria	Recurrència	Percentatge
Apareixen malestars	15	42,8
Apareixen símptomes	13	37,1
Es trenca el ritme de la família	5	14,2

En la taula 8, les categories "apareixen malestars" i "apareixen símptomes" són les que presenten unes recurrències més elevades, de manera similar a com va succeir en els grups de primària.

**Taula 9: Accions que es poden portar a terme**

Categoria	Recurrència	Percentatge
Establir marcs de col·laboració mútua	47	42,8
Augmentar els recursos de les escoles	25	37,1

De la taula anterior, en un 58.75 els subjectes s'inclinen per la categoria Establir marcs de col·laboració mútua.

## 6. DISCUSSIÓ

### 6.1. Grups focals dels col·legis de primària

Un primer bloc de comportaments pertorbadors es relaciona amb la distracció (15,78%), la hiperactivitat (7,73%), i amb la impulsivitat (14.86%). Aquests comportaments formen part del construc-

te categorial TDAH (trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat).

Ara bé, atès que els símptomes esmentats no són específics del TDAH cal fer una exploració psicopatològica per dilucidar el context clínic al qual pertany el símptoma. Així, en el cas del símptoma "distracció" cal fer un diagnòstic sobre el context clínic en el qual s'insereix. Si la distracció apareix en un context d'ànim depressiu, apatia, insomni, desmotivació, idees de mort, etc. és molt probable que formi part d'un trastorn depressiu major. Si apareix en un context de continguts delirants del pensament i al·lucinacions haurà de descartar un trastorn psicòtic. Si apareix conjuntament amb una hiperactivitat i amb comportaments impulsius, caldrà descartar un TDAH.

Un altre aspecte a considerar és el dels camps d'activitats en els quals apareix la distracció. Sovint, quan s'afirma que un alumne té l'atenció disminuïda o es distreu no s'especifica si aquest dèficit és general o es centra en determinades activitats. Ara bé, cal tenir en compte que en alguns casos es constata que individus que tenen dificultats cròniques per centrar la seva atenció en una tasca determinada, són, alhora, incapaços de retirar la seva atenció d'alguna activitat i redirigir cap a una altra quan l'entorn així ho requereix. L'observació clínica constata alguns d'aquests casos: alumnes que no són capaços d'estar atents a l'aula i, en canvi, poden romandre quiets i molt concentrats en altres tipus de tasques. Sembla, doncs, que el factor "motivació" pot jugar un paper molt important en l'atenció i la concentració. En base a aquesta consideració, es fa necessari realitzar investigacions que estudiïn el paper del factor motivació en el constructe TDAH.

Un segon bloc de comportaments pertorbadors és el conductual, que té una naturalesa diferent i s'emmarca en un context relacional. La distorsió de l'aula, el desafiament, la violència i l'agressivitat verbal representen el 52,92% dels comportaments pertorbadors. Es tracta de comportaments que constitueixen manifestacions de com l'individu se situa cap als altres des d'una posició de confrontació i falta de respecte. En aquest context cal assenyalar que una de les característiques més preocupants dels comportaments violents protagonitzats per nens i / o adolescents és la banalització, és a dir, la no inscripció de l'acte violent com un acte greu.

Pel que fa als factors que poden contribuir a generar comportaments pertorbadors, es perfilen dos grups. D'una banda, les dificultats educatives amb les quals s'enfronten els adults ("Es perd el valor de l'autoritat", "falta de temps de convivència familiar"). Es tracta de dos problemes que incideixen adversament sobre la funció educativa. En efecte, en la societat actual l'autoritat està desacreditada i això es deu a diferents factors entre els quals es poden assenyalar (Marina, 2009) el predomini dels drets sobre els deures, el sistema de mercat i les confusions de la igualtat. Pel que fa a la manca de temps de convivència familiar cal recordar que les mares i els pares disposen, en general, de poc temps per viure amb els seus fills i això comporta actituds de delegació que difícilment poden resultar vicariants. Sembla clara la necessitat de donar un suport a les Mares i Pares, tant en l'exercici de la funció educativa i de tenir cura dels fills com pel que fa a necessitat de poder compatibilitzar els horaris laborals i familiars.

En relació als efectes generats pels comportaments perturbadors, les respostes predominants se centren en dos vectors. Un primer vector és el constituït pels malestars i els símptomes dels educadors (famílies i docents), els quals suposen un 58,58% del total de les categories corresponents a la tercera pregunta. Es tracta de símptomes com la migranya, l'insomni, el cansament, la desmotivació, entre d'altres (Cordié, 1998). Per tant, resulta òbvia la necessitat d'implementar mesures dirigides a tenir cura tant a les famílies com als professionals del camp educatiu. Un segon vector de manifestacions de com afecten els comportaments perturbadors és el constituït per les conseqüències sobre les dinàmiques de les aules i les familiars (24,74%). Tant els docents com les famílies expliquen que les conductes disruptives dels nens provoquen, de vegades, serioses distorsions en les aules i en les llars familiars. Els docents es queixen de no poder realitzar les tasques formatives si abans no posen una mica d'ordre i resolen els conflictes generats per alguns alumnes. Les mares i pares expliquen que les conductes dels seus fills poden arribar a provocar tensions entre ells i, fins i tot, provocar ruptures de parella. Novament aquí es desprèn la necessitat de realitzar tasques dirigides a reconduir les, de vegades, danyades dinàmiques.

## 6.2. Grups focals dels IES

Les categories més recurrents obtingudes en la primera pregunta (tipus de comportaments perturbadors) han estat les següents: En primer lloc, la subcultura de la droga, que ha obtingut un 24,7% de totes les categories. En segon lloc, els comportaments violents, amb un 17,3% de recurrències. Finalment, la categoria «distorsionen la classe», ha obtingut un 16,5% del total. Hi ha punts de similitud amb les respostes dels centres de primària excepte en la primera: la subcultura de la droga, la qual cosa s'explica pel paper que té el consum de substàncies tòxiques en la població adolescent.

Pel que fa als factors que generen els comportaments perturbadors, les categories més recurrents han estat les següents: En primer lloc, la manca d'assumpció de responsabilitats per part dels alumnes, que representa un 29,4% del total. Aquesta manca de responsabilitat guarda una estreta relació amb el factor "motivació" en tant els alumnes i les alumnes han perdut la motivació pels estudis. La segona categoria més recurrent ha estat "Es perd el valor de l'autoritat", categoria que ja va aparèixer en els centres de primària. Finalment, la tercera categoria més recurrent ha estat "Els pares no tenen temps per estar amb els seus fills". Ja ha estat comentada en l'apartat dels centres de primària amb la particularitat que ara es tracta del temps que els pares i els fills adolescents no comparteixen.

Pel que fa als efectes a què donen lloc els comportaments perturbadors, les categories més recurrents han estat les següents. En primer lloc, la categoria "apareixen malestars en els docents i en les famílies", amb un 42,80 del total de les categories. Aquests malestars fan referència a sentiments d'impotència, de solitud o de replantejament de les seves funcions i tasques professionals. No es tracta encara de símptomes clínics que formin part d'un trastorn mental concret, però sí de malestars que potser poden evolucionar fins a transformar-se en símptomes, per exemple, un símptoma depressiu. La segona categoria és "Apareixen símpto-

mes en els docents-educadors", i representa un 37,11% del total de categories.

En la quarta pregunta, que es refereix a les accions que podrien portar a terme, s'han obtingut dues categories amb elevades recurrències. La primera ha estat "establir marcs de col·laboració mútua", amb un 58,7% del total de categories. La segona categoria ha estat "augmentar els recursos dels centres educatius, amb un 31,2% del total de categories.

## 7. CONCLUSIONS

De les dades anteriors es desprenen algunes conclusions i recomanacions:

- Els comportaments perturbadors generen importants distorsions tant en el context educatiu com en les famílies. Alhora, aquests comportaments són causa de profunds malestars i símptomes mentals, que poden arribar a constituir trastorns psíquics.
- En aquest marc, és necessari realitzar un diagnòstic acurat del TDAH i dels trastorns de conducta. Aquest diagnòstic ha de ser fet per professionals especialitzats a partir d'entrevistes amb la família i el nen o la nena, i també amb la informació que s'obtingui dels i de les professionals del centre educatiu (de primària o de secundària). A més de les esmentades informacions pot ser molt útil l'observació directa de la nena o nen en el mateix marc escolar. Els qüestionaris i les escales de valoració mai poden substituir les entrevistes amb l'infant, la seva família i els docents.
- És necessari implementar models d'intervenció que donin suport als docents i també a les famílies, en un marc que superi la clàssica confrontació entre uns i altres. La supervisió en el camp educatiu (Armas, 2002) o el model de suport als docents per part de professionals de salut mental (Anguera i Moya, 2010) són instruments efectius pel maneig dels problemes de comportament en els àmbits escolars i familiars però, i això cal recalcar-ho, sempre que es facin en un context de treball en xarxa real (Ubieto, 2009), en el qual intervinguin els docents, els professionals dels EAP, els professionals de salut mental i les famílies.

Finalment, unes consideracions sobre l'atenció i les funcions executives. Com ja ha estat assenyalat, el problema de la manca d'atenció ha de ser abordat tenint en compte els models clínics d'atenció ja que discriminin diferents nivells d'atenció i, per tant, permeten ser més selectius i precisos en la identificació i localització del problema. Però, a més, és necessari incloure els problemes d'atenció dintre d'un marc més global: el de funció executiva, ja que aquest contempla tot el conjunt de processos cognitius implicats en la resolució de situacions complexes.

## Referències Bibliogràfiques

Anguera, M.T. (1995). Tratamiento cualitativo de datos. A M.T. Anguera, J. Arnau,

- M. Ato, M.R. Martínez, J. Pascual i G. Vallejo. *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 549-576). Madrid: Síntesis.
- Anguera M. T. i Moya, J. (2010). *Problemes de comportament en els infants i adolescents de Catalunya. necessitats educatives que generen*. Departament d'Educació i Departament de Salut de la Generalitat de Catalunya.
- Armas, M. (2002). La supervisión como estrategia de intervención a profesionales y novatos de la educación. A M. Alvarez i R. Bisquerra (eds.), **Manual de orientación y tutoría** (pp. 23-26). Barcelona: Praxis.
- Barkley, R. (2007). *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona: Paidós.
- Brown, Th. (2006). *Trastorno por déficit de atención*. Barcelona: Masson.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Barcelona: Península.
- Cordí, A. (1998). *Malestar del docente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, C. (2008). *El aula desierta*. Barcelona: Montesinos.
- Elliot, M. (2008). *Intimidación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hallowell, E. y Ratey, J.(2001). *TDA: controlando la hiperactividad*. Barcelona: Paidós.
- Harwood, V. (2009). *El diagnóstico de los niños y adolescentes problemáticos. Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta*. Madrid: Morata
- House, A. (2003). *DSM – IV. El diagnóstico en la edad escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Krueger, R. (1988). *Grupos de discusión*. Madrid: Pirámide.
- Marina, J.A. (2009). *La recuperación de la autoridad*. Barcelona: Versàtil.
- Mateer, C.A.; Mapou, R.L. (1996). Understanding, evaluating, and managing attention disorders following traumatic brain injury. *J. Head Trauma Rehabil*; 11: 1-16
- Parasuram, R.( 1998). The attentive brain: Issues and prospects. A Parasuram R. Ed. *The attentive brain*. London: MIT Press.
- Ríos, M.; Periañez, J.A.; Rodríguez-Sánchez, J.M. (2011). Neuropsicología de la atención. A J. Tirapu, M. Ríos F. Maestú (Ed). *Manual de Neuropsicología*. Barcelona: Viguera.
- Roselló, J; Munar, E.; Garrido, M.J. (2001). La naturaleza de la atención visual: ¿monarquía, oligarquía o anarquía? *Revista de Psicología General y Aplicada*; 54:31-46
- Schachar, R. i Ickowicz, A. (2003). Trastornos hiperkinéticos con deficit de atención en la infancia y la adolescencia. A Michel G. Selder, Juan J. López-Ibor y Nancy Andreasen (Ed.). *Tratado de psiquiatría*. Vol III. Barcelona: Ars Medica (pp: 2097-2111).
- Sholberg, M.M.; Johnson L.; Paule, L. I cols (1994). Attention Process Training II: a program to address attentional deficits for persons with mild cognitive dysfunction. Puyallub, WA: Association for Neuropsychological Reserach and Development.
- Soutullo C. I Díez, A. (2007). *Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH*. Buenos Aires: Panamericana.
- Soutullo, C.; Mardomingo, MJ. (2010). *Manual de Psiquiatría del Niño y del Adolescente*. Buenos Aires, Madrid: Panamericana.
- Tirapu, J. i Luna, P. (2011). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. A Neuropsicología de la atención. A J. Tirapu, M. Ríos F. Maestú (Ed). *Manual de Neuropsicología*. Barcelona: Viguera (pp: 221-259).
- Ubieto, J.R. (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Weitzman, E.A. (2000). Software and qualitative research. In N. Denzin y Y.S. Lincoln (Comps.), *Handbook of qualitative research* (pp. 803-820). London: Sage.



# LA TRIÁDA DE LA INCLUSIÓ

Mario Montero

## RESUMEN

Este artículo describe la introducción de un programa de inclusión para niños y niñas con autismo en una escuela ordinaria a la ciudad de Londres mediante un aula especializada de recursos denominada The Windmill. Basado en la Triad of Impairments o tríada de las dificultades desarrollada por Lorna Wing hace más de 30 años: Comunicación, Interacción Social e Imaginación; el autor nos explica en primera persona la proyección positiva de esta tríada en tres componentes esenciales para el buen éxito del proyecto: el trabajo especializado con los alumnos, el apoyo a los familiares y la colaboración entre profesionales. Este nuevo modelo triangular lo denomina "La Tríada de la Inclusión". Siguiendo este esquema se describen las herramientas de intervención utilizadas en el centro piloto y se dan pistas para la posible creación de un centro de apoyo con las mismas características.

## ABSTRACT

This report describes the introduction of an inclusion programme in a mainstream school in London through a resource base unit called "The Windmill". Based on the prevalent "Triad of Impairments" which Lorna Wing developed more than 30 years ago; communication, social interaction and imagination, The Windmill Classroom has been the pilot centre to implement a positive concept of this Triad. A triangular framework model consisting of students, parents and professionals forms the Triad of Inclusion. The main interventional tools used in the pilot centre are explained following this model.

Fa uns mesos en el congrés d'Autisme organitzat per la National Autistic Society d'Anglaterra a Manchester, va quedar palès que tot i les grans discussions teòriques i clíniques sobre diagnòstic i els possibles canvis que s'hauran d'aplicar després de la publicació de la cinquena versió del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), els tres punts desenvolupats per Lorna Wing (1979) fa més de 30 anys, encara tenen molta prevalència. Aquests s'anomenen "Triad of Impairments", és a dir, la tríada de les dificultats en: Comunicació, Interacció Social i Imaginació. Fent una interpretació positiva d'aquest concepte i plasmant el que la literatura actual ens indica com a imprescindible per formular un programa inclusiu amb èxit (Lambe and Bones, 2006), els punts que es desplegaran en aquest article s'anomenaran la Tríada de la Inclusió: Els alumnes (tant els alumnes amb autisme com els companys amb un desenvolupament típic), els familiars (també de tots els alumnes) i els professionals. El centre pilot "Windmill Classroom" ha posat en pràctica a la ciutat de Londres aquest concepte. A continuació es plantejaran les principals eines d'intervenció del centre seguint l'esquema del gràfic.

L'any 2000 vaig arribar a la ciutat de Londres fugint d'una plaça fixa a l'administració i amb la idea de millorar el nivell d'anglès. La sort o les casualitats em varen portar a una escola d'educació especial on els dos primers alumnes estaven diagnosticats amb autisme[1]. L'experiència de voler ensenyar a comunicar-se i a adquirir certes habilitats a aquests dos nens va ser tan intensa que em varen fer replantejar idees i estratègies com a professional de l'educació. Tota una aventura que va començar volen aprendre molt més sobre les persones amb autisme i les possibles diferències amb aquelles anomenades neurotípiques.

Durant aquells anys de govern *tory* les polítiques socials angleses estaven en el seu màxim esplendor fet que van facilitar el camí per accedir a qualsevol curs, xerrada, o taller de formació en aquesta àrea. En qüestió de tres anys havia pogut completar tots els cursos possibles sobre autisme i comunicació. Fins i tot en aquell moment vaig decidir completar la meua formació portant a terme un Màster en Autisme, força nou llavors però ja reconegut, dirigit per la Doctora Rita Jordan a la Universitat de Birmingham. Temps després, quan estava portant a terme el treball de recerca per la tesina del màster a Girona em vaig adonar que cap de les estratègies utilitzades al Regne Unit eren conegudes pels meus companys catalans i poques d'elles de fet eren conegudes a la resta de l'Estat espanyol.

L'any 2007 mitjançant els serveis d'atenció especialitzada del *Council of Westminster* es va plantejar la idea de posar en marxa un projecte pilot, d'un centre de recursos especialitzat, com recomanen molts dels autors actuals (Charman et al, 2011; IPPN, 2008). El qual suposava un abans i un després pel que fa la inclusió de nens i nenes amb autisme a l'escola ordinària a la ciutat de Londres.

El centre es diu *Windmill Resource Base for children with autism* i és part dels recursos que disposa l'escola *Millbank Primary School*.





Estem parlant d'una escola d'infantil i primària no específica, de dues línies i amb una població total d'uns 400 alumnes. L'aula específica es podria comparar amb la idea de les USEEs a Catalunya, amb la diferència que el *Windmill* porta a terme dues tasques molt diferenciades però complementàries i totalment indispensables pel bon funcionament d'aquest recurs (Lambe and Bones, 2006). Per una banda s'atén a 10 alumnes amb autisme que estan disseminats per tot el centre ordinari, des dels primers cursos d'infantil fins els últims de primària. L'altra feina que es desenvolupa és la d'atenció, formació i assessorament als professionals i pares de tota l'escola així com d'altres escoles ordinàries del *Council de Westminster*.

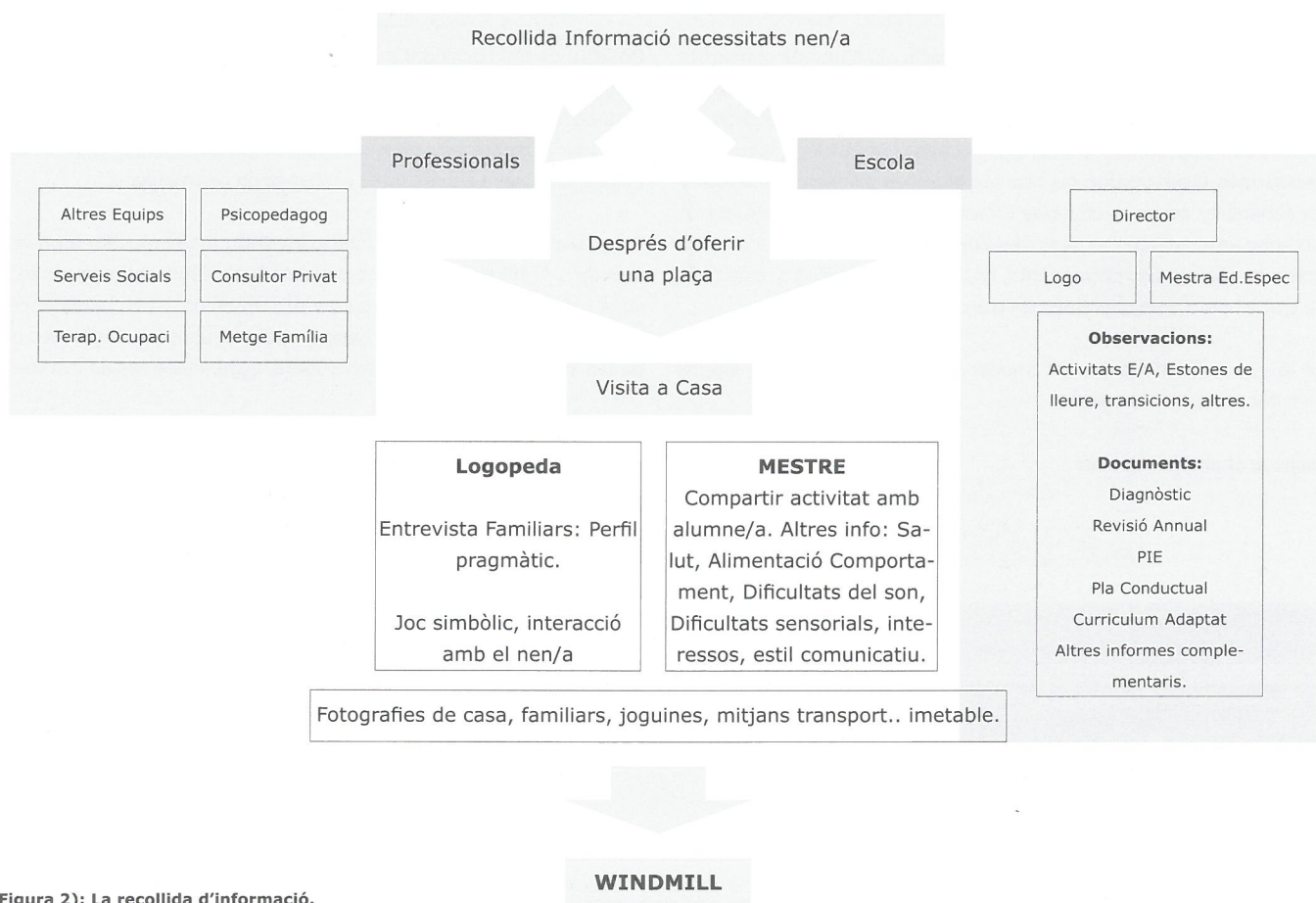
Primerament es descriurà tot el procés d'adaptació dels alumnes al *Windmill Resource Base*, les eines i estratègies psicoeducatives utilitzades així com els sistemes d'avaluació i seguiment dels mateixos.

La descripció base dels alumnes al *Windmill* és de nens i nenes que presenten dificultats en la interacció social, en la comunicació social i en la imaginació, conegut com a *Triad of Impairments* (Wing and Gould, 1979). Tot i que la manifestació d'aquestes característiques pot variar en gran mesura d'una persona a una altra, depenent del desenvolupament i funcionament, aquest tipus d'alumnes comparteixen la dificultat en donar-li sentit al món que els envolta (Jordan, 2008). Per altra banda alguns d'aquests alumnes poden presentar dificultats d'integració sensorial que podrien dificultar la seva inclusió a l'escola ordinària (Bogdashina, 2003).

L'objectiu principal del *Windmill* és el d'incloure els estudiants a les aules ordinàries el màxim possible, perquè així puguin accedir al currículum ordinari i a altres activitats extra-curriculars. Per arribar a aquest objectiu els estudiants començaran al *Windmill* i després d'un període d'adaptació on els nens i nenes són avaluats comencen a participar en aquelles activitats en les que es senten més còmodes, seguint un Pla Educatiu Individualitzat (PEI), adaptant-se sempre als seus punts forts, interessos i necessitats.

Els professionals del *Windmill* tenim el convenciment que cada infant hauria de disposar de les millors oportunitats per aprendre, així basant-nos en literatura científica recent promovem la pràctica inclusiva (Jones, 2002). Som conscients que alguns alumnes amb autisme presenten necessitats o dificultats específiques per això utilitzem estratègies amb un enfocament optimista per donar suport i motivar a aquests alumnes dintre d'un entorn estructurat on es sentin recolzats i valorats. Per altra banda també pensem que l'alta especialització dels nostres professionals ha d'anar acompanyat amb activitats funcionals així els nens i nenes estaran motivats per aprendre i els professionals seran positius, fins i tot quan es presentin dificultats de comportament.

Previ a l'inici de l'alumne al centre la persona en cap del servei i la logopeda del centre posen en marxa tot un procés de recollida de dades per poder facilitar i adaptar al màxim els recursos existents a les necessitats individuals dels alumnes. El gràfic que es presenta a continuació explica aquest procés de recollida de dades.



(Figura 2): La recollida d'informació.

Seguint l'esquema plantejat en la figura 1, es plantejarà primerament el procés d'adaptació dels alumnes i s'explicaran les estratègies i recursos utilitzats.

### 1- ELS ALUMNES

#### Període d'adaptació cap a la inclusió.

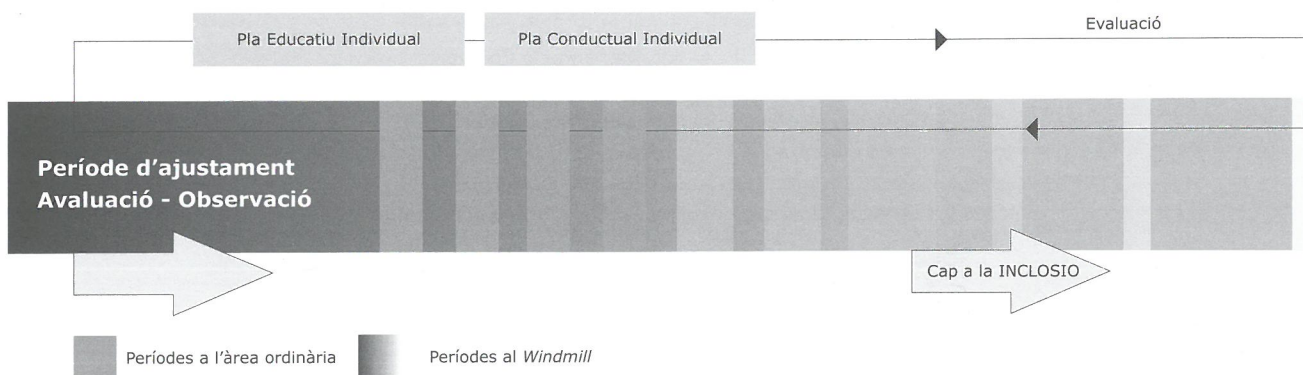
Els estudiants segueixen un programa individualitzat d'adaptació per treballar la seva inclusió a l'escola ordinària. Aquest primer període dura tant com l'estudiant ho necessiti i els professionals involucrats en tot el procés (mestres, educadors o terapeutes) avaluen les necessitats de l'estudiant en diferents àrees: comunicació, interacció social, comportament, necessitats d'integració sensorial i la capacitat d'aquests de seguir el currículum ordinari. Aquest seguiment continuat acaba produint diferents documents de referència com vídeos, fotografies, pla de riscos de l'alumne i mostres del seus treballs. Tots aquests documents s'utilitzaran més endavant com a prova del seu desenvolupament i com a línia base de treball.

Com a resultat d'aquest període es plantegen dos eines mare: el Pla Educatiu Individualitzat (PEI) i el Pla Conductual Individual (PCI). El PEI presentarà com a mínim un objectiu en cada una de les àrees de la tríada (comunicació, socialització i imaginació) així com objectius específics en inclusió i en àrees més instrumentals (matemàtiques i llengua). Aquests documents són eines de treball vives ja que es revisen cada trimestre, estan a la vista dintre de l'aula específica i es comparteixen amb tots els altres professionals.

Després d'aquest període inicial d'adaptació els alumnes comencen a participar en algunes activitats puntuals amb els altres estudiants com per exemple en educació física, informàtica o música. Són activitats que tradicionalment són més actives i per tant en alguns aspectes més fàcils perquè els nostres alumnes s'hi sentin còmodes. Idealment les sessions en l'àrea ordinària augmenten a mesura que l'alumne amb autisme es sent més còmode i a mesura que se li proveeixen més suports permanents, com els horaris visuals, estacions de treball per l'aula, sistemes de treball visuals, etc.

En la Figura 3 es mostra tot aquest procés d'inclusió amb alguns dels documents anomenats.

Figura 3: El procés d'inclusió.



#### Tècniques i estratègies

Les nostres aules presenten un estil eclèctic d'intervenció, sempre adaptat a les necessitats de cada alumne. Alguns dels programes o tècniques utilitzades són el *Picture Exchange Communication System* (PECS) (Bondy and Frost, 1994); el *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* (TEACCH), *Històries Socials*, *Comic Strip conversations* (Gray, 1994), el Cercle d'Amics, llenguatge de signes Makaton (Walker, 1976) i una gran varietat de programes i recursos informàtics. La revisió i avaluació constant dels PEI i dels PCI són elements clau per l'èxit de les nostres intervencions.

Un altre element imprescindible i exemple d'una bona pràctica són els objectius trimestrals (Charman et al, 2011) que es comparteixen amb la resta de professionals de l'àrea ordinària.

Tots aquests programes i tècniques els estructurarem seguint els ideals educatius de la National Autistic Society (NAS) que ens parlen del **format SPELL** (Structure, Positive, Empathy, Low arousal and Links), és a dir, Estructura, Intervenció Positiva, Empatia, *Low Arousal* i Enllaços. Aquest marc d'intervenció reconeix la individualitat en les necessitats i el fet que tota intervenció s'hauria de planificar segons aquesta premissa.

**Estructura:** La raó principal per la qual s'hi incorpora estructura en el dia a dia de les persones amb autisme és per facilitar-los la comprensió i predicció del que passarà al llarg del dia, reduint així els nivells d'incertesa i angouxa.

**Positiu:** Es promocionarà al màxim el desenvolupament i aprenentatge de noves habilitats funcionals, donant oportunitat que les persones amb autisme intentin noves tasques i rutines, sempre en un marc on aquestes persones es sentin recolzades i valorades. Això ajudarà a la millora en la seva autoestima i confiança en ells mateixos.

**Empatia:** Aquest terme té relació en com nosaltres com a professionals o familiars de les persones amb autisme ens posem en la seva pell i intentem entendre com ells viuen diferents experiències i com veuen el món. Aquest aspecte ens pot ajudar a entendre com poden ser ajudats i com poden superar algunes de les dificultats.

**Low Arousal:** Moltes persones amb autisme presenten dificultats d'integració sensorial (Renee et al, 2001) sobretot pel que fa als

sons i sorolls, llum, temperatura i olors. Per tant és important que les sessions amb els alumnes es portin a terme en ambients calms, lliures de distraccions o sorolls. Autors com Bogdashina (2003) ens parlen de produir un "perfil sensorial" per poder entendre en quines àrees el nostre alumne presenta dificultats en la integració de tots els estímuls que ens arriben contínuament[2].

**Enllaços:** Enllaços de comunicació oberts entre els familiars, cuidadors i els professionals, que redueixin al màxim la possibilitat de males interpretacions i confusions. Aquesta àrea està més desenvolupada en l'àrea de "parents partnership" d'aquest article.

### El programa TEACCH

Sense voler fer una descripció exhaustiva del programa és necessari esmentar que la base d'aquest és la comprensió de l'Autisme tal i com ho farien els antropòlegs d'una cultura determinada, és a dir, les persones amb autisme tenen una visió particular del món i el sistema TEACCH intenta estructurar entorns escolar, laborals i personals des d'aquest prisma (Mesibov et al. 2004). La idea principal és prioritzar al màxim l'individu, entenen les seves necessitats particulars i posant així les adaptacions i els recursos necessaris. Començarem per posar estratègies en marxa basades en les habilitats ja existents dels nostres alumnes i en els seus interessos. L'estructura haurà de proveir d'un entorn calmat on la persona amb autisme se senti segura i on es promogui l'autonomia.

Com a centre prioritzem l'ensenyament estructurat ja que les propostes i investigacions del programa TEACCH són les que millor i de manera més efectiva s'adapten a l'estil d'aprenentatge de les persones amb autisme (Schopler and Mesibov, 1983). Algunes de les idees comprenen la organització física dels diferents entorns, posada en marxa d'horaris i sistemes de treball, fent les expectatives de treball clares i explícites, utilitzant materials visuals que portaran a les persones amb autisme a desenvolupar més habilitats i sobretot a millorar l'autonomia i la independència dels adults. Aquesta serà una prioritat important sobretot per aquells estudiants que freqüentment no evolucionen per la seva inhabilitat de treballar de manera autònoma en entorns i situacions variades (Mattson et al, 2007; Cox, 2006).

El programa TEACCH també ha observat que capitalitzar els seus interessos, tot i que per alguns de nosaltres siguin tot peculiars, ajuda a incrementar la seva motivació i a entendre quines tasques han de portar a terme. Aquestes estratègies comporten que els professionals treballem de manera positiva i productiva amb les persones amb autisme, sense haver de forçar o cohercionar cap a direccions o tasques que no són interessants o sense sentit.

Com hem anomenat serà molt important crear ambients lliures de distraccions i molt funcionals. Separadors, lleixes i paviments disposats de manera que aquests ens indiquen les fronteres i quin tipus de treball es porta a terme en cada àmbit.

### PECS

Les sigles PECS responen a la descripció del sistema, en aquest cas en anglès: *Picture Exchange Communication System*, és a dir, Sistema de Comunicació a mitjançant l'Intercanvi d'Imatges. El

sistema va ser desenvolupat per Frost i Bondy al 1985, basat en el seu treball als Estats Units. Inicialment el varen desenvolupar per a infants preescolars amb autisme i altres desordres en la interacció comunicativa. Els escolars tractats no eren capaços d'utilitzar cap sistema de comunicació funcional (Bondy and Frost, 2002).

El sistema PECS és adequat per a adults i nens que no es comuniquen o que no mostren intenció comunicativa. També s'ha demostrat eficaç per altres persones que es poden comunicar però de manera poc efectiva. Segons la meua experiència, PECS pot ajudar a l'usuari de dues maneres diferents: incrementant la motivació per l'intercanvi de significat, és a dir, la interacció, i per altra banda, ajuda a organitzar la parla en aquells usuaris amb un vocabulari limitat però que l'utilitzen en un context incorrecte o sense una intenció comunicativa clara. El fet que el sistema presenti un protocol estructurat simplifica el procés d'ensenyament/aprenentatge, sobretot per aquells professionals o familiars que el volen posar en marxa.

El sistema està organitzat en sis fases diferents. Sigui quin sigui el nivell de comunicació de l'individu, l'ús de PECS s'ha d'introduir sempre des de la primera frase ja que és la que ensenya a l'estudiant a com aconseguir l'objecte o activitat desitjada, intercanviant-la per una imatge. La segona fase ens parla de la distància i la persistència, on s'ensenya a l'alumne a moure's pels diferents ambients mantenint la seva intenció comunicativa. En la fase III s'ensenya a discriminar entre els diferents pictogrames, utilitzant tècniques diverses de correcció d'errors. En les següents fases l'alumne aprèn a construir una frase i a incrementar el seu vocabulari, arribant a comentar imatges mostrades en contes, fitxes o altres recursos visuals.

El PECS està classificat com a un Sistema Alternatiu i Augmentatiu de Comunicació. (SAAC). Moltes persones amb autisme i amb gran dificultats de parla han de buscar recolzament en aquestes tècniques i també en tècniques augmentatives especials que s'han desenvolupat expressament per aquesta població (del Rio, 1997; Gallego and Gallego, 1995). Es considera que entre un tercera part i la meitat de les persones amb autisme no desenvolupen la parla (Prizant & Wetherby, 1993). Algunes d'aquestes tècniques utilitzen gestos, llenguatge de signes, aparells electrònics, programes informàtics, fotos, símbols o sistemes molt més estructurats com el PECS.

Diversos autors han volgut remarcar que l'ús dels SAAC no retarda o substitueix la comunicació verbal (Bondy and Frost, 2002; Gallego and Gallego, 1995). Aquesta és una de les principals preocupacions dels pares que tenen fills petits amb autisme. Cal recordar que mentre utilitzem PECS la parella comunicativa no deixa d'utilitzar el llenguatge verbal.

### Makaton

El llenguatge de signes Makaton és un SAAC que consisteix en signes (gestos) i símbols. Aquest deriva del llenguatge de signes "local", en el cas del "*Windmill Resource Base*" del British Sign Language (BSL), però que s'ha adaptat per satisfer les necessitats de persones amb dificultats d'aprenentatge. Makaton es diferencia

del BSL ja que complementa la paraula parlada i no la substitueix. Així es dóna més èmfasi en les paraules clau i amb significat, obviant els conceptes més abstractes. Està format per un vocabulari funcional i molt útil pel dia a dia tot i que també s'ha anat estenent per poder incloure vocabulari que recolzi els aprenentatges curriculars a l'escola. Tots els professionals del *Windmill* s'han format per utilitzar aquest sistema.

### · Històries Socials

Les històries socials són un mètode per ensenyar de manera explícita les regles socials que moltes vegades poden ser poc evidents per la persona amb autisme. El seu objectiu és desenvolupar la comunicació i comprensió social (Gray and Garand, 1993).

Les històries socials descriuen situacions, habilitats i conceptes per tal de compartir informació social. Segueixen un estil i format molt específic que garanteix el plantejament de certes informacions més que no pas intentar modificar o dictar certs comportaments específics. Tenen un enfocament positiu i es centren en les conductes desitjables, ignorant aquelles que no interessin. Es poden utilitzar pictogrames o imatges per il·lustrar els textos.

Quan es comencen a introduir les històries socials amb un alumne en concret s'hauria de partir d'històries socials on sobretot es celebrés èxits o habilitats ja adquirides per aquell alumne. Per altra banda serà necessari que aquestes es revisin i s'actualitzin freqüentment, adaptant-les a les necessitats dels nostres alumnes.

### · Integració Sensorial

Les persones amb autisme tenen experiències sensorials que la resta podríem considerar com inusuals. Aquestes experiències són diferents i no necessàriament han d'anar lligades a dificultats o anomalies. Molts dels comportaments observats en l'autisme podrien ser interpretats com curiosos, però serveixen per a un propòsit concret per a aquells que mostren aquestes conductes (Bogdashina, 2003; Smith Myles et al., 2000) Per això, és important no tractar d'eradicar o canviar aquestes conductes, sense una comprensió de per què es presenten en primer lloc. És necessari entendre que el seu món sensorial i la seva percepció d'allò que els envolta pot ser diferent a la nostra. Aquestes experiències sensorials també influeixen en la seva manera de percebre i d'expressar-se, sigui quin sigui el seu mètode de comunicació.

Una eina utilitzada pels professionals del centre és el perfil plantejat per Bogdashina en el seu llibre *"Percepció sensorial en autisme y asperger"* (2003) ja que ens proporciona un perfil sensorial del nostre alumne, mostrant tant les seves capacitats com les seves dificultats. Després d'aquest anàlisi es poden adaptar els diferents mètodes d'ensenyament, estratègies i entorns. Per altra banda sempre que sigui possible es podran suggerir programes de desensibilització per a ús dins i fora de l'aula.

### · Cercle d'Amics

Aquesta estratègia es va desenvolupar als Estats Units i va dirigida a afavorir la inclusió dels alumnes amb discapacitat o alumnes amb risc d'exclusió social a les escoles ordinàries. Alguns autors com Whitaker (1998) han aplicat aquesta tècnica amb persones

amb autisme. És una estratègia creativa i flexible que es centra en el recolzament dels companys per ajudar en les dificultades de relació, aportant no només millores socials sinó també acadèmiques. Les amistats dintre d'aquest cercle protegit d'iguals, compleixen funcions en el desenvolupament afectiu i social dels nens i nenes, ja que donen seguretat i faciliten el control emocional.

S'hi descriuen sis canvis importants en tot el procés: La capaciació (empowerment), la honestedat, sentit de pertànyer al grup, confiança en el canvi, les atribucions als diferents membres del grup i les aliances.

En el nostre cas hem utilitzat aquesta eina amb dos dels nens més grans del servei que tenen 9 i 10 anys. La resposta tant dels implicats com dels pares dels alumnes va estar molt positiva, millorant les relacions i sobretot millorant la comprensió de les dificultats dels nostres alumnes, per tant la inclusió d'aquests.

### · Reverse Inclusion

La inclusió "al revés" la vàrem posar en marxa quan alguns dels nens i nenes de l'àrea ordinària ens demanaven què hi fèiem en aquella aula que era diferent. Després de trobar-nos amb aquestes preguntes vàrem posar proposar una simple enquesta on es demanava a alumnes de diferents edats què sabien de l'autisme i què pensaven ells que s'hi feia al *Windmill*. Les respostes tant varen variades com "*allà els nens hi dormen*", "*al Windmill els nens estan castigats*", "*crec que és per nens malalts*". A partir d'aquell moment vàrem obrir molt més el petit centre de cares enfora: organitzant xerrades pares i nens sobre què era l'autisme, explicant contes pels més petits però utilitzant recursos visuals, ajudant als més grans a fer recerca sobre el terme autisme, etc. Involucrant els alumnes amb un desenvolupament típic amb activitats a l'aula especialitzada i sobretot millorant la seva informació i comprensió sobre les dificultats d'aprenentatge és essencial per a una bona inclusió (Rafferty, 2001).

### · Recursos TIC

Els ordinadors poden ser un mitjà d'ensenyament especialment eficaç per a les persones amb autisme. Ens presenten la seva informació de manera visual facilitant la comprensió ja que la majoria de persones amb autisme són aprenents visuals. Per altra banda no requereixen les demandes socials que fem els humans, per tant moltes persones amb autisme es sentiran més còmodes treballant amb aquestes eines. Podem programar l'ordinador per premiar al nostre alumne i per marcar el ritme de treball, controlant el temps amb el qual han d'executar una tasca concreta d'acord amb les seves habilitats de processament. Per a aquells infants que troben l'escriptura difícil o simplement s'angoixen quan cometen un error, utilitzar un processador de textos pot resoldre alguns dels seus problemes. Portar a terme un treball compartit amb un ordinador o utilitzar el correu electrònic i grups de discussió pot ajudar els infants amb autisme a desenvolupar habilitats de comunicació i comprensió social. Moltes persones amb autisme també han creat els seus propis llocs web i poden gaudir de la recerca d'informació sobre els seus interessos particulars.

Existeixen una àmplia i canviant gamma de programari que els

amb autisme poden utilitzar. Hi ha alguns programes concrets preparats per als nens amb dificultats de comunicació. Un dels proveïdors més important de recursos TIC per persones amb dificultats a l'Estat Espanyol és una empresa casualment de Barcelona que s'anomena BJ-Adaptaciones[3].

### Dificultats de Comportament / Reptes Conductuals

La eina principal del servei pel que fa les dificultats conductuals són els PCI. Aquest document es compartirà amb la resta de professionals que tenen relació amb els nostres alumnes així com amb les famílies, peces clau perquè aquests plans funcionin i es portin a terme. Així els pares participaran en el disseny, implementació i monitoratge d'aquest document.

En una centre per a alumnes amb autisme, els professionals hem de reconèixer i reconduir contínuament certes conductes o comportaments desafiantes proporcionant als alumnes les habilitats socials i d'autoregulació necessàries. Quan aquestes conductes no s'aborden poden inhibir la capacitat dels estudiants d'aprendre, restringint el seu accés a les activitats plantejades en el seu pla d'estudis.

És necessari recordar que els comportaments són simplement vies (sovint alternatives) que presenten els nostres alumnes amb el propòsit de satisfer les seves necessitats. Per tant haurem de descobrir quines són les causes que generen aquelles conductes, així podrem posar en marxa un PCI adequat a les necessitats de l'individu. Totes les persones involucrades en l'educació del nostre alumne participaran d'alguna manera en la redacció del PCI. Aquests seran com a mínim: familiars, vetlladora, el cap del servei, el mestre de l'aula ordinària i el propi alumne (sempre dintre de les seves possibilitats).

Durant la redacció del PCI es valoren diferents aspectes contextuals i organitzatius importants que poden millorar la qualitat d'aprenentatge dels nostres alumnes amb autisme. Aquests són alguns aspectes a tenir en compte:

- Sons i sorolls: cal descobrir si el nostre alumne presenta dificultats d'integració sensorial auditiva.
- Altres factors sensorials: llum, temperatura.
- El desordre o la poca estructuració dels espais.
- La disposició física dels entorns d'aprenentatge, així com el obrir i tancar portes i finestres, els voltants de la comunitat, habitacions petites, etc.
- Les interaccions disponibles per a l'estudiant (Són massa sovint? En té suficient?)
- Característiques culturals personals.
- Els aliments i factors dietètics.
- Medicació.

La consistència és la clau de l'èxit, de manera circular i discutir el seu pla amb tot el personal pertinent i la gent, posant l'accent en la necessitat de coherència. Animar a tot el personal en les reunions departamentals i reunions del personal com correspon. Si totes les modificacions o canvis importants s'han de fer fora de l'horari normal de revisió, el professor pot fer-ho i després tornar a circular el pla quan s'han introduït modificacions.

## 2 – ELS FAMILIARS

D'acord amb la bibliografia més recent sobre la creació i seguiment de centres ordinaris, però sobretot, per alumnes amb dificultats d'aprenentatge, la instauració i cura d'uns forts vincles amb els familiars, serà clau per l'èxit de qualsevol servei de caire psicopedagògic (Charman et al, 2011; IPPN, 2008).

Professionals i familiars hem de treballar junts per poder arribar a aconseguir aquells objectius proposats i per poder avançar en les àrees on els nostres alumnes presenten més dificultats (Janice and Janzen, 1999). Els pares i mares tenen informació clau i un paper crític (Carpenter, 2001) que exercir en l'educació dels seus fills. Les famílies també han adquirit grans habilitats i l'experiència necessària per contribuir a la visió global de les necessitats del nen. Per tant, és essencial que tots els professionals (escoles, serveis socio-sanitaris i altres agències) busquin activament treballar amb els familiars.

A partir d'aquestes reflexions prèvies, algunes de les estratègies i tècniques utilitzades al *Windmill* per treballar i compartir informació amb les famílies són:

- **"Esmorzars familiars"** - Reunions informals on els pares poden compartir obertament les seves dificultats i preocupacions (Boyd, 2002). Algunes d'aquestes reunions es posen en marxa amb l'excusa de compartir un cafè informal amb els han provocat els temes específics per diferents professionals. Per exemple una de les trobades es va centrar en l'ús de llenguatge de signes guiats per la nostra logopeda, es va descriure les raons que justifiquen l'ús del llenguatge de signes així com encoratjar els familiars a assistir a alguns dels cursos que s'ofereixen.
- **Visites a la llar** - Com a part del nostre "procés de Recull d'Informació" com es descriu en el segon gràfic, tant la logopeda com el cap del servei visiten la llar dels alumnes. Durant aquesta visita es recullen informacions variades: de salut (al·lèrgies, audició / visió, possible epilèpsia), Alimentació (autonomia, dietes), Comportament (conductes difícils) control d'esfínters, possibles trastorns del son, dificultats sensorials, interessos (PECS) i reforçadors. també reproduir / compartir una activitat amb el nen. La logopeda completa un perfil del seu ús pragmàtic de llengua així com intentar compartir algun joc imaginatiu amb el nen, quan sigui possible.
- **Formació a les famílies** - El nostre servei també és una base de recursos per professionals de l'àrea que tre-

ballen amb alumnes amb autisme. Així es proporcionen recursos, informació i coneixements a la comunitat local i altres equips educatius dins del districte de *Westminster*. Alguns dels cursos impartits han estat: Introducció a l'enfocament TEACCH, Introducció a la Condició de l'espectre autista, Desenvolupament d'Habilitats comunicatives per a nens petits amb autisme i altres dificultats d'aprenentatge, Històries Socials i Els nens amb autisme a les escoles de secundària.

**Reunions trimestrals i observacions a l'aula** – Les famílies que porten els seus fills al nostre centre tenen molt clar que nosaltres com a professionals estem molt especialitzats i que no tothom pot accedir a aquest tipus de servei. Per aquest motiu quan els alumnes comencen al centre els familiars signen una mena de *contracte* on es comprometen a col·laborar amb el centre participant en cert nombre de reunions i observacions trimestrals. Els familiars són *convidats* a una reunió per trimestre. En aquesta reunió s'avaluen els objectius del trimestre passat i es plantegen nous objectius. També s'aprofita perquè els familiars facin com a mínim una hora d'observació d'alguna de les activitats plantejades i que tenen relació amb els objectius per aquell trimestre. L'objectiu d'aquestes observacions és que els pares siguin capaços de posar en pràctica algunes estratègies visuals i que segueixin pautes marcades pels professionals en relació per exemple a dificultats conductuals.

**Participació en activitats** - A més d'observacions a les aules els pares seran convidats a participar en diferents activitats: excursions, diades festives, sessions de cuina, explicació de contes o històries tradicionals, etc.

**Diari Visual de Comunicació Escolar** - La majoria dels estudiants del nostre servei provenen de diferents parts de la ciutat de Londres. Aquest diari de comunicació facilita a les famílies una visió general ràpida de les activitats realitzades i dels aprenentatges més importants realitzats durant el dia (Jones et al, 1993). Per altra banda el format del diari també permet que els pares puguin escriure breument sobre activitats extraescolars o sobre el cap de setmana. Un altre objectiu també d'aquest diari és que els alumnes a la llarga s'autoavaluin reflexionant sobre els seus aprenentatges i comportament durant la jornada escolar.

**Trucades telefòniques** – Quinzenalment el cap del centre es comunicarà per telèfon amb aquells familiars que no hagin mantingut una comunicació del tot fluida amb els professionals del servei. L'objectiu principal és donar suport a les famílies i poder resoldre dubtes i qüestions dels temes més diversos (dificultats conductuals, malalties dels alumnes, relacions familiars, etc.)

Al Regne Unit les famílies dels nens i nenes amb diagnòstic reben un document interdisciplinari anomenat "Special

Educational Needs Statement" on s'informa del diagnòstic i de les àrees on aquella persona presenta més dificultats. En el mateix es proposen uns objectius educatius que s'hauran de revisar anualment. Aquesta reunió se l'anomena "Annual Review". En aquesta trobada es reuneixen tots els professionals que tracten d'alguna manera a l'alumne, els familiars i sempre que sigui possible també els propis protagonistes. Durant la reunió es posa en comú el treball portat a terme durant aquell any, es revisen els objectius proposats anteriorment i se'n proposen de nous. Durant aquesta revisió es plantejarà, si és necessari, un canvi de centre o un canvi en els recursos proporcionats fins llavors.

Intercanvi d'informació i tots els documents amb els pares - Els principals documents produïts pel que fa als nostres estudiants es proporcionarà periòdicament amb els pares. Aquests documents són: PEI, PCI, objectius trimestrals i revisions anuals.

### 3- ELS PROFESSIONALS

Com a centre especialitzat necessitem professionals molt competents i ben formats en les diferents àrees que afecten als nostres alumnes. La planificació d'un desenvolupament professional continuat i una avaluació de les competències personals de manera periòdica es fa necessari per mantenir un servei excel·lent (Charman et al., 2011). Per tal d'economitzar mitjans s'ha creat un banc de recursos adaptats que poden utilitzar tot els professionals. Així si s'adapta una història visualment tots els altres professionals poden utilitzar-la en aquell moment o en el futur.

També recalcar que com a centre d'excel·lència es porten a terme activitats per millorar la formació i comprensió de les persones amb autisme. No podem oblidar que és necessari treballar també amb la resta de professionals no especialitzats però que d'alguna manera interaccionen als nostres alumnes (Ellis et al, 2008). Algunes de les activitats ja portades a terme amb aquests altres professionals han estat: jornades de portes obertes, sessions de llenguatge de signes Makaton, Introducció a l'Autisme, Com treballar les habilitats socials i dificultats de llenguatge i comunicació. A més, quasi setmanalment es facilita que professionals d'altres centres no especialitzats ens visitin simplement per a observar i poder resoldre dubtes que tinguin en relació a les diferents tècniques o estratègies utilitzades. Hem de tenir en compte que treballar amb persones amb dificultats d'aprenentatge pot presentar un estrès important als nostres treballadors, és per això que necessitem professionals segurs d'ells mateixos, ben organitzats i formats per qualsevol eventualitat (Jones, 2008).

Per acabar aquest *triangle de la inclusió* només reforçar la idea que aquesta és un concepte global i que segons el meu parer no accepta matisos, no és simplement una opció sinó un dret de les persones amb discapacitat i en el nostre cas, de les persones amb autisme. Tots tenim el dret a que se'ns accepti i se'ns inclogui en entorns que no siguin separatistes i on només es classifiqui a les persones per les seves dificultats. Ara bé aquests plan-

tejaments només es poden portar a terme si existeix un suport institucional, no només a nivell filosòfic sinó també de recursos. Aquest exemple del council de *Westminster* ens pot donar pistes i potser la possibilitat de traslladar-ho al nostre context.

#### Notes:

[1] En tot el document es parlarà d'autisme en referència als Trastorns de l'Espectre Autista (TEA)

[2] El llibre "Percepción Sensorial en el Autismo y Síndrome de Asperger" conté un annex amb el perfil sensorial.

[3] [www.bj-adaptaciones.com](http://www.bj-adaptaciones.com)

#### Referències Bibliogràfiques

- Bogdashina, O. (2003). *Sensory perceptual issues in autism and Asperger syndrome: different sensory experiences – different perceptual worlds*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bondy, A.S. and Frost, L.A. (1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behaviour*, **9**; (3), pp. 1- 19.
- Boyd, B.A. (2002). Examining the relationship between stress and lack of social support in mothers of children with autism. *Autism*, **17**; (4), pp. 208-215.
- Carpenter, B., Ashdown, R. and Bovair, K. (Eds.) (2001). *Enabling Access. Effective teaching and learning for pupils with learning difficulties*, London: David Fulton.
- Charman, T., Pellicano, L., Peacey, L.V., Peacey, N., Forward, K. and Dockrell, J. (2011). *What is Good Practice in Autism Education?*, London: AET.
- Cox, A.J. (2006). *Boys of few words: Raising our sons to communicate and connect*, Guilford Press.
- del Rio, M.J. (Ed.) (1997) *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*, Barcelona, Martínez-Roca.
- Gallego Ruiz & Gallego Ortega (1995) *Manual de logopedia escolar*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Gray, C. and Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behaviour*, **8**; (1), pp. 1-10.
- Irish Primary Principals' Network (2008). *Autism provision setting up new units*, Glounthaune Co Cork: IPPN.
- Janice, E. and Janzen, M.A. (1999). Autism, facts and strategies for parents. *Therapy Skill Builders*, 100, pp 92.
- Jones, G. (2002). *Educational provision for children with autism and Asperger syndrome: meeting their needs*, London: David Fulton.
- Jones, G., Meldrum, E. and Newson, E. (1993). *A descriptive and comparative study of interventions for children with autism: Summary report*. Birmingham: University of Birmingham.
- Jones, G., English A., Guldberg K., Jordan, R., Richardson, P. and Waltz, M. (2008). *Educational provision for children and young people on the autism spectrum living in England: A review of current practice, issues and challenges*, London: Autism Education Trust.
- Jordan, R. (2011). Social and emotional understanding, unit 2, Special Educational Needs of Children with Autism module, DE course Children with Autism, School of Education, The University of Birmingham.
- Jordan, R. (2008). Autism spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, **35**; (1), pp. 11-15.
- Jordan, R. (2001). *Autism with severe learning difficulties*, London: Souvenir Press.
- Lambe, J. and Bones, R. (2006). Student teachers' attitudes to inclusion: implications for Initial Teacher Education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, **10**; (6), pp. 511-527.
- Matson, J.L., Matson, M.L. and Rivet, T.T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders: An overview. *Behaviour Modification*, **31**; (5), pp. 682-707.
- Mesibov, G., Schopler, E. and Shea, V. (2004). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*, New York: Springer.
- Rafferty, Y. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, **24**; (4), pp. 266-286.
- Schopler, E. and Mesibov, G. (1983). *Social behaviour in autism*, London: Plenum.
- Simoni, E. (2010). <http://EzineArticles.com/4970120> (Accessed 15 November 2011).
- Smith, C.M., Rogers, S.J. and Dawson, G. (2008). *The Early Start Denver Model: A comprehensive early intervention approach for toddlers with autism*, in J.S. Handleman and S.L. Harris (Eds). *Preschool Education Programs for Children with Autism*.
- Walker, M. (1973). *An experimental evaluation of the success of a system of communication for the deaf mentally handicapped*. (Unpublished MSc thesis available for reference from author or from following libraries: RNID, Gower Street, London; The Hilliard Collection, John Ryland's Library Manchester University),
- Whitaker, P. Barratt, P., Helen, J., Potter, M. and Thomas, G. (1998). Children with autism and peer group support: "Using circles of friends". *British Journal of Special Education*, **25** ; (2), pp. 60-64.
- Wing, L. (1995). *Autistic Spectrum Disorders: an aid to diagnosis*, London: The National Autistic Society.
- Wing, L. and Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **9**, pp. 11-29.

**Correspondència amb l'autor:** Mario Montero. E-mail: [mario.montero@autisme-consulting.com](mailto:mario.montero@autisme-consulting.com); [mario.montero@udg.edu](mailto:mario.montero@udg.edu)



## UN DIA ESPECIAL

**Judith Rabat i Castañer**

Mestra d'Educació Especial del CEE Joan XXIII d'Olot i comarca

### RESUMEN

#### "Un día especial"

En este artículo se refleja como es un día en mi vida laboral trabajando con niños diagnosticados de Trastorno del Espectro Autista (TEA) escolarizados en un centro de educación especial o en una escuela ordinaria. Es una descripción de estrategias, metodologías y recursos que utilizo en el día a día, pensadas específicamente para la intervención de dichos alumnos. A la vez, también, es una reflexión personal sobre las distintas sensaciones que tengo a lo largo del día, ya sea en mi intervención con los niños, como en los distintos entornos a los cuales pertenecen (maestros, compañeros de clase, familia).

### SUMMARY

#### "One day special"

This article reflects how a day in my working life is, working with children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) who attend school in a special school or a mainstream school. A description of strategies, methodologies and resources I use on a daily basis, designed specifically for working with such students. At the same time, it is also a personal thought about the different feelings that I have throughout the day, both in my work with the children, and in the different environments they belong to (teachers, classmates, family).

El meu nom és Judith Rabat Castañer i sóc mestra d'Educació Especial del CEE Joan XXIII d'Olot i comarca, des de fa tretze anys. El centre és una escola privada concertada pel Departament d'Ensenyament, el titular del qual és INTEGRÀ (Patronat Joan Sellas i Cardelús). Sóc tutora de l'aula d'Educació Infantil on hi ha tres alumnes diagnosticats amb un Trastorn de l'Espectre Autista. Des de fa tres anys formo part del programa de suport a alumnes amb TEA i Trastorn de Conducta per a la seva inclusió en el seu centre escolar.

La meva jornada laboral comença cada dia a les nou del matí. El primer que faig és dir-los bon dia un a un, ells encara no em responen però és important que vegin el model que han de seguir i que mica en mica anirem treballant. A continuació els nens pengen la maleta, es treuen la jaqueta, la pengen i es posen la bata (amb l'ajuda necessària que precisa cada un d'ells). Una vegada han acabat, s'asseuen al seu lloc. Cada nen té un lloc determinat i són ells mateixos els que s'hi dirigeixen. Actualment, no hi ha el seu nom escrit ni a la taula ni a la cadira, tot i que en cursos anteriors hi havia la seva foto i el seu nom. Alguna vegada m'he plantejat l'opció de canviar-los de lloc, en algun moment de forma excepcional ho he fet, però els nens no estan còmodes, no els agrada i m'he adonat que tenir el seu propi lloc els dona seguretat i, per tant, és important respectar-ho. Sé que hi ha gent que pensarà que potser caldria canviar-los ja que d'aquesta forma no els ajudo a generalitzar, però personalment penso que és més important que en aquesta edat (dels tres als cinc anys) tinguin un espai propi i segur a l'aula que els doni seguretat. A partir d'aquesta seguretat podrem anar introduint nous aprenentatges i noves formes de pensament. A la vegada, també penso que aquest fet genera confiança i tranquil·litat entre l'alumne i jo mateixa.

Quan els nens estan asseguts comencem amb les rutines, les realitzem cada dia de la setmana i amb el mateix ordre. Sempre les

fan amb mi, però si per algun motiu no hi sóc, les fan amb la logopeda del centre o l'educadora de l'aula. Elles són les dues altres persones adultes referents que atenen els nens. El primer que fem és cantar la cançó de "Bon dia" d'en Jordi Tonietti. Mentre l'anem cantant anem fent, al mateix moment, els signes de la Llengua de Signes Catalana (llenguatge bimodal). A vegades només dic una frase, i deixo que siguin els nens qui l'acabin, això sí, sempre hi ha el suport auditiu de la cançó, ja que en cas que no diguin la paraula no quedi la frase sense acabar. Un moment que m'agrada molt, i penso que amb els nens també, és quan a la meitat de la cançó hi ha una estona de música instrumental, en aquest moment em dirigeixo a cada nen i els hi dic bon dia de forma directa, a la seva alçada i mirant-los als ulls, i els hi faig un petó a la galta. És un moment de gran tendresa i els ajuda a conèixer una de les normes socials que han d'utilitzar: saludar quan arribem als llocs. Una vegada acaba la cançó m'assento al meu lloc i són els nens qui em diuen bon dia, en funció de les seves capacitats (contacte ocular, mirar-me i emetre un so espontani, reproducció d'una paraula, frases senzilles, etc.).

Una vegada ens hem dit bon dia el que fem és mirar quin dia de la setmana som. Tinc uns dibuixos d'unes casetes on a la teulada hi ha escrit el nom dels dies de la setmana amb lletra de pal. Cada casa és d'un color diferent. Els dilluns enganxem la primera caseta, els dimarts una altra i així successivament fins arribar a divendres, d'aquesta manera tenen un suport gràfic dels dies que ja han passat. Per saber quin dia som, cantem la cançó de la Damaris Gelabert "Els dies de la setmana". Jo començo assenyalant la caseta i cantant la cançó i deixo de cantar-la abans de dir el dia de la setmana que som. Un cop sabem quin dia és, agafem la caseta amb el seu nom i el llegim un a un. A continuació ens preguntem quin mes som. Per ajudar-nos a saber-ho tenim el dibuix d'un cotxe d'un color concret. Cada mes és d'un color. Quan el diem, també utilitzo el signe del LSC. El mes costa una mica més de que



el coneguin, però quan els hi faig el signe, de seguida l'associen i el reproduïen oralment.

Després de dir el nom del dia i del mes, fem l'horari de les activitats que realitzarem durant tot el matí (fins després de dinar). He de dir, que tinc la sort de disposar d'una pissarra tàctil interactiva a l'aula i aquesta rutina sempre la realitzem amb la pissarra. Aquesta activitat la fan els nens de forma totalment autònoma, jo només dic el nom del lloc, assignatura o persones que intervindran en cas que cap d'ells no ho digui, però normalment la meua aportació és nul·la. Abans de començar, reparteixo a un nen les fotos dels espais on estarem (aula, pati, menjador i lavabo), a un altre nen les icones de les assignatures que farem (llengua, matemàtiques, descoberta d'un mateix, descoberta de l'entorn, etc.) i a l'últim nen les fotos dels adults que hi haurà. Per fer aquesta activitat tinc dos Power Point per cada dia de la setmana (un pel matí i un per la tarda) on el primer que apareix quan toquen la pissarra és el dibuix la caseta del dia de la setmana que estem, el mateix que hem penjat una estoneta abans. Aquest dibuix està retocat, és a dir, els colors són molt més pàl·lids ja que queda de fons a la pantalla durant tota l'estona i hem de treure-li importància, només serveix per recordar el dia que és. Una vegada hem repetit quin dia és, toquem la pissarra i surten tres files on apareixeran el lloc, l'assignatura i les persones. A partir d'aquí cada vegada que anem tocant la pissarra surt una de les imatges i els nens miren si la tenen. En cas que la tinguin, diuen el nom del que representa la fotografia, l'agafen i la van a posar al seu lloc corresponent (es tracta d'un armari on hi ha tres tires de "velcro" i a on van enganxant les fotografies, a una tira posem l'espai, a l'altre l'assignatura i a la tercera les persones que ho faran, sempre amb aquest ordre). Aquesta rutina la realitzen tots els nens, i cada dia anem canviant les imatges que fan, és a dir, un dia fan el lloc, l'altre l'activitat i l'altre els mestres. És molt important fer l'horari ja que d'aquesta forma els nens tenen clar què han de fer al llarg del matí; així els ajudem a estructurar el seu pensament i, sobretot, a establir l'ordre amb el que realitzarem les tasques perquè es sentin segurs.

La següent rutina que portem a terme, és mirar quins nens de l'aula han vingut a l'escola i quins s'han quedat a casa. Per a fer aquesta activitat també utilitzo la pissarra tàctil, concretament un Power Point on hi ha el nom escrit (amb lletra de pal) de tots els alumnes. Per començar aquesta activitat, l'alumne que la realitza toca la pissarra i surt un títol que diu "Qui hi ha a l'escola?". Una vegada hem llegit què ens diu el títol, torna a tocar la pissarra i van sortint un a un els noms dels nens de la classe. A un lateral de la pissarra hi ha col·locades totes les fotografies dels nens. Quan surt el primer nom d'un alumne, el llegeix i agafa la foto. Si és a l'aula, el penja en full on hi ha un dibuix de l'escola i, si és a casa, en un altre full on hi ha el dibuix d'una casa. Vull remarcar que mensualment, canvio l'ordre dels nens que surten a la pissarra, d'aquesta forma han de mirar el nom i no s'ho aprenen de memòria. Quan un nen, sigui quin sigui el motiu, no llegeix el nom, sóc jo qui comença a dir la primera síl·laba del nom que hi ha escrit. A vegades continuen ells, altres vegades no. Quan no diuen el nom espero que agafin la fotografia, una vegada l'han agafat sempre els hi dic el nom. Penso que és molt important posar sempre el nom a allò que estan fent o que està passant.

La darrera rutina que fem és saber quin temps fa. Abans de començar-la agafo una barretina, uns cartronets on hi ha el dibuix del temps que pot fer (sol, neu, vent, sol i núvol i pluja) i preparo la cançó "Patufet d'on véns". Un dels nens de la classe és l'encarregat de fer-la, cada dia un de diferent. Quan comença a sonar la música li poso la barretina i els dic "Mirarem si avui fa..." i els ensenyo la foto del sol, normalment ell diu "Soool!", llavors els dic "o sí..." i ells em responen "ploouuu" i així successivament fins que els hem dit tots. Sempre els deixo un temps prudencial perquè ells acabin la frase, si no l'acaben l'acabo jo. Durant tota aquesta estona hi ha música instrumental. Quan acabem, els nens es situen a un lloc determinat de l'aula, doncs quan comença la lletra de la cançó comencen a ballar (fan saltets al voltant de la taula) fins que la cançó s'acaba i es dirigeixen a la finestra on mirem quin temps fa. Una vegada ho han mirat els dic "Avui fa..." i ells han de dir el temps. En cas que no ho diguin o s'equivoquin jo els ajudo o els hi dic. Quan ja sabem el temps que fa anem a buscar el cartronet i el posem al lloc corresponent. Una de les coses que més m'ha sorprès és que quan diuen el nom de cada cartronet utilitzen la mateixa tonalitat que jo els he anat dient al llarg del curs. Per això penso que és molt important que juguem amb ella i que sempre que sigui possible posem una tonalitat a les diferents paraules, en funció del significat. Per exemple, quan diem "molt bé", ho fem realment amb una tonalitat que el nen capti que estem contents. Ja sé que és una mica difícil però realment és impressionant el resultat que dona.

Aquest grup fa dos anys que està amb mi i les rutines durant aquests dos cursos sempre han estat les mateixes. Tot i això, durant el primer curs eren molt més senzilles i molt més concretes. Penso que quan comencem hem de fer rutines que els nens puguin entendre fàcilment i que, mica en mica, quan els nens les vagin coneixent, hem d'anar a introduint coses noves. És important que quan comencem les fem el màxim de reals possible i gradualment les anem fent més simbòliques. Hem de tenir en compte que estem ajudant a l'alumne a organitzar el seu pensament amb les coses que estan passant i que passaran durant el matí, és a dir, l'estem ajudant a preveure què farem, amb qui ho farem i perquè ho fem. Una de les altres coses que penso que sempre hem de fer amb aquests alumnes és ajudar-nos amb els màxims suports possibles visuals (fotografies, símbols, signes, expressions facials...), auditius (sons, paraules concretes, cançons, tonalitats de veus diferents..) i tàctils (textures principalment), en funció de les necessitats que presenti el grup. Cal tenir en compte, això sí, que a vegades aquests alumnes són o bé hipersensibles o bé hiposensibles. Per tant, en un principi, buscarem aquells recursos que sabem segur que no els provocaran cap tipus d'ansietat ni angoixa.

Una vegada hem acabat les rutines, mirem la part de dalt de l'horari que ens diu a on hem d'anar, què farem i amb qui estarem. Normalment després de les rutines toca o bé llenguatge matemàtic o bé llenguatge. Qualsevol activitat d'aprenentatge, sempre la divideixo en dues parts, una on hi ha una explicació, demostració i manipulació del que farem de forma conjunta, és a dir, on jo intervenc amb els alumnes d'una forma directa i, una altra, del que faran individualment tenint en compte les capacitats de cadascun. Es necessita molt material, de diferent tipus i adequat a les ne-

cessitats que presenten si volem que els nens estiguin atents. A l'hora de preparar el material sempre tinc en compte les següents consideracions:

- El material ha de motivar l'alumne. Ha de tenir sempre present els seus interessos.
- Els aprenentatges han de ser funcionals i que els han d'ajudar a ser més autònoms.
- La dificultat de l'activitat de ser progressiva.
- Quan introduïm un material nou, els hi dono un temps prudencial perquè el manipulin i l'explorin lliurement.
- El material ha de ser adequat a l'evolució de cada nen.
- El material ha de permetre que l'alumne repeteixi allò que fa la mestra. Tot i això, si l'alumne inicia un acció espontània, cal mantenir-la i potenciar-la.

Tot i aquestes consideracions, no vol dir que el material que es prepara sempre sigui útil. A voltes, tot i pensar detalladament amb tots aquests aspectes, no funciona, així que toca guardar-lo o bé buscar-li una altra finalitat.

Quan parlo del material elaborat, és el material que qualsevol mestra d'educació infantil fa, l'única cosa diferent és que tenim en compte la capacitat individual del nostres alumnes i sempre està adaptat a les seves necessitats. Per exemple, tots hem construït o hem comprat blocs lògics, evidentment aquest és un material imprescindible per treballar les formes geomètriques. Una de les coses que vam observar és que un dels nens que teníem no era capaç de distingir una característica en la forma que presentava, només veia el color. A partir d'aquest moment, el que vam fer és construir les mateixes formes de color negre. Quan l'alumne va ser capaç de veure la forma i el color, vam tornar a introduir les primeres formes que teníem. El material que utilitzem és: fitxes plastificades amb "velcro" per confegir o bé per relacionar models iguals, contes amb suport visual, diferents memoris, fitxes plastificades per buscar diferents conceptes en funció d'un model, sacs de roba amb etiquetes per fer grups, cartes amb diferents dibuixos que els motivin, jocs educatius, cançons que parlin dels conceptes que treballem, tot tipus de material real (per treballar conceptes com llarg i curt, gran petit i mitjà, gran-petit, per fer grups o veure les formes), diferents programes informàtics, daus on a cada cara hi ha els diferents conceptes a treballar, etc.

Una de les coses que també hem de tenir molt present és explicar als alumnes quin tipus de feina farem, quanta estona hi estarem i en quin ordre ho farem. Quan coneixem poc els alumnes, sóc partidària de treure el material un a un, mai mostrar-lo tot, perquè pot haver-hi un conflicte si l'últim material és el que prefereix l'alumne. Recordo un nen que tot sovint al canviar d'activitat es posava nerviós i fins i tot agressiu. Tot i intentar anticipar-li l'ordre en què ho portaríem a terme no hi havia manera de poder començar l'activitat. Quan ell veia un material concret l'agafava i no deixava

que se li tragués, o que treballés amb l'ordre que tocava. Després de pensar-hi moltes vegades, de provar diferents estratègies, de fer-ho diferents persones, i moltes altres coses que no us podeu imaginar, un dia fent un cafè amb una persona fora del centre li vaig explicar aquest problema, ja que realment m'angoixava molt, i em va donar la solució als tres segons. Mai a la vida hagués pensat que era aquesta. Us preguntareu quina era, doncs era qüestió de no utilitzar la paraula NO, posar-li per ordre el material i verbalitzar-li "*Ara farem, això i després això*". Ja us podeu imaginar que aquesta no era la meua actuació. La meua era explicar-li "*Ara no farem això, primer toca aquesta*". A partir d'aquest moment vaig intentar no utilitzar la paraula prohibida (el NO) en tots els àmbits i explicar-li sempre el que faríem amb llenguatge positiu. Encara que semblava impossible, el comportament agressiu de l'alumne cap a mi mateixa i cap als altres alumnes va canviar totalment. Això sí, us convido a utilitzar el llenguatge positiu un matí, no us podeu imaginar el que costa. Segurament sense saber-ho utilitzem moltes més vegades el NO que qualsevol altra paraula.

Una vegada hem acabat aquesta primera part, passem a la segona, on tal i com ja he explicat anteriorment, és la part on l'alumne ha de realitzar de manera autònoma les activitats que li presentem. Sempre tenim en compte les mateixes consideracions descrites anteriorment, sobretot en aquest moment, en el que volem que l'alumne treballi de forma autònoma. Aquest any hem començat a introduir que si un alumne no sap què ha de fer ens demani ajuda.

Quan són un quart d'onze aproximadament, recollim entre tots el que hi ha damunt la taula i comencem a esmorzar. Quan acabem ens dirigim a l'horari mirem la franja superior i diem "*La classe (lloc) ja està, les matemàtiques s'han acabat (assignatura) i la ..... i la ..... se'n van (adults que han estat a l'aula)*". Agafem les fotos que hi ha a sota i les posem a dalt de tot, dient "*Ara anirem al pati, a jugar, amb ...*". Guardem les imatges i les icones en una caixa, obrim la porta i ens dirigim al pati. Cal dir que els dies que plou, no hi ha la foto del pati, hi ha la foto del racó dels jocs de l'aula i la icona de jugar a jocs però a la taula.

A les onze, els nens entren del pati i sempre hi ha l'adult que els espera. El primer que fem és mirar l'horari i dir que el pati ja està i posem les fotos i icones noves, és el moment d'anar al lavabo fer pipí i rentar mans. Quan tornem del lavabo tornem a mirar el pati, fem la mateixa rutina de treure totes les fotos i icones que parlen del lavabo i posem les noves. Normalment durant aquesta estona fem o descoberta d'un mateix o de l'entorn. Depenent de si introduïm algun concepte nou o si continuem treballant un concepte que ja hem fet la dinàmica de la classe varia una mica. Quan introduïm un concepte nou, comencem sempre amb un cançó que ens parli sobre el que treballem. Cal dir que és bastant fàcil trobar les cançons dels diferents temes que es treballen a educació infantil. Totes les cançons que treballem van acompanyades sempre d'algun tipus de suport i mai és igual al que hem treballat en la cançó anterior. Els suports que faig servir són: signes LSC, dansa, Power Point, icones SPC, fotos reals i joguines amb miniatura (sobretot si parlem d'animals). Durant aquesta primera sessió he de dir que a vegades els nens, al no conèixer la cançó, desconnecten amb facilitat. És el moment d'exagerar, emfatitzar i aprofitar aquelles

coses que saps que els hi agrada (pessigolles, jugar amb les mans, etc.) per tal de motivar-los i que connectin de nou. Si a vegades tot i això, no funciona, escoltem una vegada més la cançó. Si hi ha resposta continuem, si no n'hi ha, passem a una altra activitat. Una vegada ja hem fet la cançó i els nens ja fan alguna acció, és el moment d'utilitzar la pissarra. Quan hi ha un aprenentatge nou, sempre el desglosso amb frases curtes i a sota cada frase els hi poso la icona de SPC. D'aquesta forma ells tenen el reforç visual que els ajuda a construir la frase on hi ha el nou concepte.

Quan el tema que parlem, ja el coneixem, normalment comencem amb el material de suport visual que hem utilitzat amb la cançó, però sense cantar-la. Els nens coneixen, així, de què parlarem i per tant, moltes vegades, són ells mateixos qui em diuen el que estem treballant. Un dels nens que no parla, més d'una vegada quan trec el material comença a realitzar l'activitat o acció que hem treballat els dies anteriors de forma totalment autònoma. Penso que aquesta és una forma de comunicar-me que sap el que farem, tot i no utilitzar el llenguatge. Un cop acabada l'activitat continuem realitzant les que tinc programades. És important que quan treballem amb aquestes dues àrees puguem veure a la realitat allò que hem explicat. En cas que no sigui possible busco altres formes de poder visualitzar els aprenentatges mitjançant algun vídeo adequat a la seva edat, alguna joguina amb miniatura, fotos reals on es vegi clarament el que s'ha treballat o un joc educatiu. Una de les activitats que més els agrada és: a partir d'una imatge gran plastificada enganxar el nom del que hem treballat amb "velcro". Per exemple, si hem treballat les parts de la cara, els agrada poder enganxar a una foto el nom de ulls, nas, boca i orelles al lloc corresponent. Penseu que al enganxar-lo amb "velcro" al costat de cada concepte hi ha un part del "velcro" (suport visual que necessiten). Per poder fer aquesta activitat és molt important que cada nen tingui adaptada la seva fitxa en funció del seu nivell de lectoescriptura.

Quan són tres quarts de dotze recollim entre tots i és el moment de saber què menjarem per dinar. Un dels nens fa de cuiner i li poso un barret blanc al cap i li dono tres fotos on hi ha el que menjaran. El nen surt de la classe i s'espera a fora que cantem una de les cançons del cuiner, quan s'ha acabat la cançó entra a la classe i la resta de nens i jo, li diem " *Bon dia senyor cuiner*" el nen, en el cas que parli ens diu bon dia i jo li dic " *què ens has fet de primer plat*" ens mostra la foto del primer plat i, si ho sap, ens diu el nom del que hi ha. Si no ho diu, ho dic jo, mentre ensenya la foto a cada un dels seus companys. Així ho repetim amb el segon plat i les postres. Una vegada estan penjades les tres fotos, és el moment de cantar la segona cançó del cuiner i el nen la balla. Quan ha acabat de ballar, em dona el barret de cuiner l'endrego i mirem l'horari. Traiem el que ja hem fet i posem les fotos noves, " *és hora de menjar i menjarem (assenyalem les fotos que acabem de posar i repetim el nom) i anirem amb la..... i la .....*". Després posem les cadires ben posades i anem cap al menjador.

Quan ja són al menjador, o bé fem coordinació entre els professionals del centre que estem a les etapes d'Infantil i Primària, o bé preparem material dels que ja us he parlat anteriorment. Com a qualsevol escola, en la coordinació que fem tractem tant temes

organitzatius (calendari, festes o sortides) de les dues etapes, com parlem de casos de nens.

A la tarda em dirigeixo cap a les Preses, un poble que està ubicat al costat d'Olot, a uns 4 km, a l'escola "La Bóbila". És un centre de nova creació, que s'ha posat en funcionament durant aquest curs, després d'una colla d'anys sense escola al municipi. Durant aquest primer curs atén a una 70 nens de P3, P4, P5 i primer de Cicle Inicial. A partir del proper curs s'ampliarà l'oferta educativa a tota la primària en un nou edifici.

A l'aula de P3 hi ha una nena diagnosticada amb un Trastorn de l'Espectre Autista i escolaritzada a jornada completa en aquest centre. Des del **Programa de Suport a Alumnes amb TEA - TC** en el que participo dono atenció setmanal a l'alumna. L'objectiu principal del programa és potenciar la inclusió dels alumnes amb TEA i/o TC, actuant en els tres àmbits que ho possibiliten: atenció individual, grupal (aula/companys) i assessorament als professionals en les eines, estratègies i metodologies necessàries per a treballar amb aquest perfil de nens i nenes.

Normalment arribo al centre deu minuts abans que comenci la classe, temps en el que demano a la tutora de la nena i als altres professionals com ha anat la setmana. És en aquest moment quan hem comenten les coses més importants, siguin positives o negatives, que han passat i en parlem de forma informal. Just en aquest moment ja comença la meua primera intervenció, escoltar i mentalment anar posant nom i forma a tot allò que m'expliquen i quin significat té o pot tenir. Partint del que m'han explicat i del programa individual ja definit anteriorment, comencem la intervenció a l'aula.

A les tres, amb la tutora ens dirigim a l'aula, ens saludem amb tots els alumnes, cantem la cançó de *Bona tarda*. Sempre amb poso al costat de la nena, ja que mentre canten van fent diferents gestos. Si la nena desconnecta o no fa el mateix que la resta de companys li faig fer jo un o dos gestos, el fet de que jo la toqui, l'ajuda a situar-se i quasi sempre continua la cançó. Després la mestra els diu " *Bona tarda, calabutins*" i els nens responen " *bona tarda Pilar, bona tarda Judith*". Aquest és un moment que personalment el trobo molt important, ja que en funció de com estan està la resta de nens i nenes de l'aula començo a decidir quin tipus d'intervenció portaré a terme. Una de les coses que més m'ha sorprès és com el nens han entès quina és la meua funció. A principi de curs la tutora els va explicar com em deia i que els dimarts a la tarda estaria a la classe amb ells. M'imagino que van pensar que era una mestra més. Mica en mica, però, han anat veient que la meua tasca era més concreta i enfocada en una nena en concret. Moltes vegades quan arribo m'expliquen que l'han ajudat a fer una cosa concreta o bé si ha fet alguna cosa que no tocava o si han jugat amb ella, sempre esperen la meua resposta.

A continuació comencem a fer racons. La tutora té programat els racons que es faran i els explica de forma general què faran en cada un d'ells. A continuació indica a cada grup on ha d'anar i comença l'activitat. Quan estan ubicats als diferents racons una de les coses que sempre fem és explicar a la nena amb TEA què

ha de fer de forma directa i en cas que sigui necessari exemplificar-li. A vegades pot fer el mateix que la resta del grup però altres vegades cal adaptar-li. És important tenir en compte les mateixes consideracions de preparar el material que he citat anteriorment a l'hora d'adaptar les activitats que se li demanen. Quan s'ha fet una adaptació de l'activitat penso que és molt important explicar-li a la tutora com ho hem fet i el perquè, ja que així ella pot aplicar-ho a altres àrees. També penso que és important oferir-li diverses possibilitats, ja que són estratègies que es poden utilitzar en altres situacions. Quan tots els nens i nenes poden fer les activitats de manera autònoma, aprofitem amb la tutora per parlar d'aspectes específics que tenen a veure amb la nena. Això sí, sempre pendants d'ella, ja que és important que sigui capaç de fer una activitat sola i quan ho aconsegueix poder-li potenciar. En cas que necessiti ajuda, sigui del tipus que sigui, li hem de donar en el mateix moment, ja que quan hi ha qualsevol tipus de limitació hi ha un cert perill de desconexió, i el més important és que vegi que ho pot fer bé i tota sola. En aquests moments sorgeixen molts temes importants i cal anar-los tractant, n'hi ha que són curts i que es poden decidir allà mateix, d'altres que cal coordinar-nos amb tot l'equip de professionals que intervenen amb la nena i mirar quines actuacions hem de portar a terme.

Al llarg de la tarda poden aparèixer conductes problemàtiques (desconnexions, rabietes, obsessions, etc.) típiques del trastorn que presenta, en el moment que apareixen sóc jo mateixa qui les condueix, i una vegada s'han resolt explico el perquè de cada una de les actuacions. D'aquesta manera la tutora aprèn a reaccionar i a actuar davant de les diferents conductes en funció del què li passa com a conseqüència del seu trastorn. Si la mestra té tota la informació, és més fàcil que pugui recordar tots els passos a seguir en cas que es torni a donar la conducta. Penso que és molt important posar **SEMPRE** nom a tot el que li passa a la nena i com la podem ajudar.

Una vegada s'acaba l'estona de racons, comencem a recollir i preparar-nos per marxar. Aquest és un moment on la nena presenta més dificultats, ja que hi ha molts estímuls i moltes distraccions. El que hem fet en aquest cas és desglossar totes les tasques que ha de fer d'una a una i sempre és un dels adults qui li va recordant el què ha de fer, és a dir, se li dóna a la nena una ordre simple, quan acaba una altra, i així successivament fins aconseguir que ho faci tot. A vegades em pregunto si seria convenient anar-li complicant mica en mica el missatge de les ordres, però he arribat a la conclusió que és més important que ella faci les accions de forma autònoma i amb el reforç auditiu de l'adult, que no pas introduir-li ordres compostes i que això li sigui un motiu de bloqueig que obligui a haver-li de fer les tasques.

Quan els alumnes marxen és un dels altres moments en què parlem amb la tutora dels diferents temes que ens preocupen o tenim pendants. És en aquesta estona quan decidim moltes de les coses que portem a terme a l'aula. És un moment on apareixen els dubtes i les demandes i on s'introdueixen pautes, activitats i actuacions a portar a terme.

A un quart de sis de la tarda s'acaba la meva jornada. Demà co-

mençarem un altre dia especial!!!

**Correspondència amb l'autora:** Judith Rabat i Castañer. Mestra d'Educació Especial del CEE Joan XXIII. E-mail: jrabat@xtec.cat



# EDUCAR PER LA PAU, ORGANITZAR CENTRES CONSTRUCTORS DE PAU

**Marina Caireta**

Educadora.

Membre de l'equip d'educació de l'Escola de Cultura de Pau de la UAB

## RESUMEN

El artículo plantea cómo entendemos la educación para la paz, y reflexiona sobre cómo aterrizarla al día a día de un centro educativo. Más allá de las actividades didácticas, para que el alumnado aprenda a ser agente constructor de una cultura de paz es necesario que la viva y la practique cotidianamente: en la vida de aula, en la organización de centro, en la relación con el adulto, o en la cooperación con la comunidad.

## ABSTRACT

The article discusses how we understand education for peace and reflects on how to implement this in the day to day life at a school. Beyond the educational activities, in order that students learn to be constructive agents of a culture of peace it is necessary to gain everyday experience and practice of this: in classroom life, in the organization of the centre, in relations with adults or in cooperation with the community.

No hi ha dubte que tothom vol la pau. Construir la pau és un repte col·lectiu en el qual tots i totes hem de participar, per això cada persona és important. Educar persones capaces d'aportar a la construcció d'una cultura de pau, tan des dels seus coneixements, com des de les seves actituds i habilitats és bàsic. Podríem dir que la persona és la unitat de treball en aquesta matèria. Aquest és el nostre punt de partida.

Alhora, no podem perdre de vista que les persones són modelades pel context on creixen i viuen, per l'entorn on es troben immerses. És a dir, per educar per la pau és imprescindible garantir entorns on es donin unes condicions desitjades i planificades afavoridores d'aquesta.

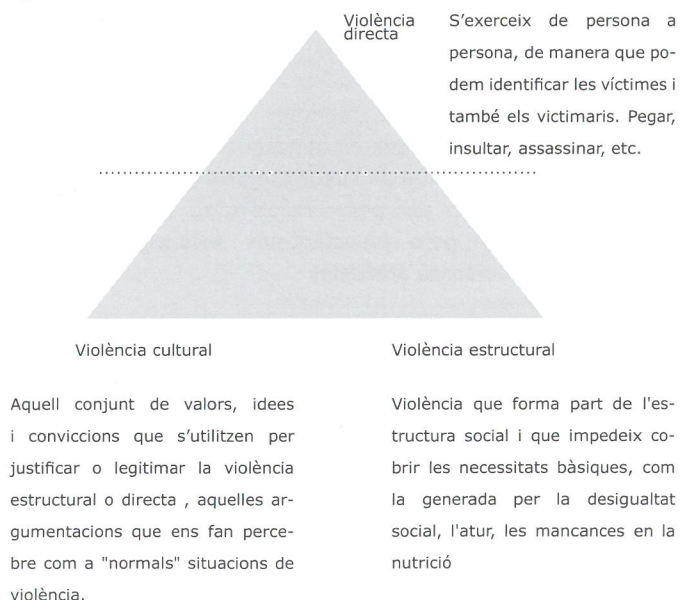
## ELS CONCEPTES DE PAU I DE VIOLÈNCIA

Prèviament a dissenyar aquests condicions ens hem de preguntar com és que, tot i la certesa del gran consens que hi ha entorn el desig de pau, per molta gent segueix sent un concepte abstracte i eteri que no saben com aterrar. Feu la prova: aneu al Google imatges i poseu la paraula "pau", veureu molts coloms blancs i alguns cercles amb la forquilla al mig, imatges simbòliques que poques idees ens donen de què podem fer per construir-la. Ven diferent passa amb el concepte contrari de pau, violència, aleshores les imatges són concretes i explícites, ens donen força informació de què podem fer per ser violents.

Tradicionalment hi ha hagut la tendència a definir la pau per allò que no és (pau és quan no hi ha guerra, pau és l'absència de conflicte...), és el que anomenem la *pau negativa*. Es fa necessari construir definicions positives de pau que ens ajudin a imaginar-la i projectar-la. Nosaltres entenem la pau com l'horitzó i alhora el camí a través del que es van cultivant relacions més respectuoses, de cura mútua i cooperatives i estructures socials més justes, democràtiques, equitatives i *noviolentes*. La pau és superar qualsevol tipus de violència, ja sigui directa, estructural o cultural.

Defensem la pau com un concepte síntesis que permet aglutinar moltes corrents, moltes sensibilitats i molts enfocaments sota un mateix paraigües. En un món global, líquid i complex com l'actual, sintetitzar uns principis bàsics consensuats que ens permetin conviure en la pluralitat, tan evident en els nostres dies, pot ser de gran utilitat, això és el que ens aporta el concepte de pau.

En paral·lel a aprofundir en el significat de pau també cal entendre el concepte de violència. Segons Johan Galtung la violència "és present quan els éssers humans són influïts de tal manera que les seves realitzacions efectives somàtiques i mentals estan per sota de les seves realitzacions potencials[1]", és a dir, les persones poden ser víctimes de violències per causes fàcilment identificables o profundament invisibles. Això porta a J. Galtung a diferenciar tres tipus de violències:



### EDUCAR PER LA PAU, ALGUNS PRINCIPIS

Educar per la pau requereix donar a l'alumnat els recursos necessaris per establir relacions *no violentes*[2], és a dir respectuoses, afectuoses, de cura mútua i cooperatives. A més, també busca educar la ciutadania per saber conviure de forma democràtica, afrontar de manera *no violenta* els conflictes, i organitzar-se des de la solidaritat i l'equitat. Tot plegat inclou molts continguts educatius, que podem sintetitzar en alguns principis i procediments generalitzables. Veiem els principis que considerem claus:

- **El reconeixement de tota persona com a digne d'apreci.** Tota persona necessita construir una bona autoestima per viure i conviure en pau, per això necessita veure's reconeguda i acceptada, en especial en les seves primeres etapes de vida.
- **La mirada positiva envers els conflictes.** Tot i que és sabut que els conflictes requereixen temps, energia i esforços, i sovint s'acompanyen de sensacions desagradables, existeixen i són font de creixement personal i col·lectiu, per tant, viure els conflictes com oportunitat de canvi i evolució facilita encarar-los amb optimisme.
- **La comunicació no violenta.** La comunicació és l'eina de relació. Estem presents al món a través del nostre cos, i la manera que tenim de connectar i relacionar-nos amb els altres és comunicant-nos verbal i no verbalment. Aprendre a comunicar-nos sent respectuosos els uns amb els altres, però alhora dient el que considerem necessari dir, és un instrument clau per poder transformar els conflictes positivament.
- **No confondre les persones amb els problemes** que puguem tenir unes amb les altres. Sovint personalitzem els problemes i ataquem la persona enlloc d'atacar el problema. Cal lluitar per solucionar els problemes però respectant, reconeixent i cuidant les persones.
- **La cooperació.** La capacitat de treballar conjuntament per aconseguir un objectiu comú. En cas de conflicte, la capacitat de lluitar conjuntament amb qui tinc discrepàncies per poder resoldre els problemes que compartim, però respectant-nos i reconeixent-nos entre les persones afectades.
- **La no violència.** La capacitat de lluitar fermament per resoldre problemes personals i socials sense utilitzar cap mena de violència.

**La mirada multidimensional i transformadora.** Totes les persones ens movem a diferents nivells en paral·lel, el personal, el grupal i de centre, i el social i ciutadà, cal educar la mainada perquè tingui els recursos per estar en tots els nivells i actuar per transformar-los i millorar-los.

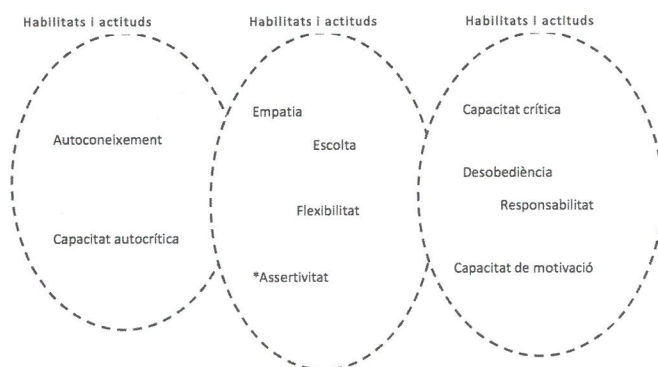


Aplicar aquests principis al marc escolar es pot traduir en nombroses estratègies i actuacions. Un centre educatiu és una estructura social petita que cal organitzar i on es generen moltes relacions interpersonals, on els infants aprenen com conviure pacíficament a través de l'experiència quotidiana, i on hi ha temps educatiu per prendre consciència dels sabers necessaris per fer-ho. Recordem que l'escola, amb les seves fortaleses i febleses, és la institució social que acull totes les persones d'una societat amb la missió d'educar-les.

### EDUCAR PERSONES

Com diem a l'inici, les persones són la nostra unitat de treball, cada persona és important, per tant, abans de reflexionar sobre possibles actuacions en el marc escolar, val la pena comentar què és allò que defineix a una persona com a pacífica.

Entenem una persona pacífica com aquella que és capaç de ser respectuosa amb si mateixa, per tant que treballa constantment per avançar en l'autoconeixement, la capacitat d'autocrítica constructiva, i la construcció d'una bona autoestima. És aquella que es preocupa per construir relacions positives amb les altres, que té capacitat d'escoltar i empatitzar amb l'altra però que alhora sap ser assertiva, que es mostra flexible, cooperativa i amb capacitat propositiva davant els conflictes. Aquella persona que té recursos per lluitar per la transformació social, que té capacitat crítica, compromís i responsabilitat, que sap motivar els altres, que és capaç d'argumentar, de desobeir i d'assumir-ne les conseqüències quan alguna cosa li sembla que depassa la dignitat humana, una persona amb gran capacitat propositiva i creativitat.



Qualsevol cosa que un centre educatiu faci en la direcció d'educar persones amb aquestes característiques estarà vinculada a educar per la pau, ja sigui des de les actuacions educatives a l'aula, com des de qualsevol altre àmbit de la vida escolar.

**EDUCAR PER LA PAU , ESTRATÈGIES I PROCEDIMENTS**

Aconseguir educar persones pacífiques requereix de moltes estratègies i procediments, pel que cal posar en joc tots els recursos dels que disposa un centre i el seu equip educatiu. Quan pensem en educació per la pau, no només hem de comptar amb els continguts curriculars de les diferents assignatures, és important que pensem en com organitzem el centre perquè sigui *noviolent*; en com organitzem la vida d'aula durant les hores de classe, és a dir en les metodologies d'aula; en quin tipus de relacions establim l'equip educatiu amb la mainada; i en com l'escola s'articula amb l'entorn.

**a/ Com organitzem el centre. Promoure una estructura de centre democràtica i noviolenta.**

El centre educatiu és un petit sistema social delimitat on totes les persones que en formen part, grans i petites, tenen la possibilitat de conèixer-lo bé i sentir-se'n partícips, i per tant d'influir-hi. És a dir, quan més horitzontal i participativa sigui l'estructura organitzativa del centre, més fàcilment respondrà a les necessitats de totes les persones que el formen, i per tant més evitarem qualsevol violència estructural. En conclusió, cal garantir una estructura de centre *noviolenta* i democràtica.

Un centre democràtic és aquell que estableix procediments participatius en totes les seves dimensions de treball, que escolta i pregunta als diversos col·lectius que la configuren; que reflexiona sobre com establir formes de presa de decisions efectives i democràtiques; que opta per l'establiment de normes de convivència consensuades i constructives i lluita per establir mecanismes de disciplina democràtica; on es distribueixen les tasques de forma equitativa i des de la corresponsabilitat; i on s'entén el concepte d'autoritat com la capacitat d'intervenir i resoldre els conflictes de forma justa. Suggerim en la següent taula possibles actuacions:

Criteri	Possibles actuacions
Assegurar un bon funcionament en equip	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Crear un clima de coneixement, estima i confiança: planificar un bon pla d'acollida per al nou professorat, compartir notícies i celebracions personals, etc.</li> <li>. Millorar els canals de comunicació, participació i de la presa de decisions col·lectives: tant en el claustre, com en equips docents, departaments o comissions.</li> <li>. Aprendre de les experiències dels propis companys: garantir un espai de reflexió per discutir i revisar el projecte educatiu, fer-se observacions els uns als altres per analitzar i compartir estratègies, experimentar amb les tutories i les classes compartides, o treballar per comissions.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Promoure la presència compartida de dos mestres a l'aula, sempre que l'organització dels suports ho permeti.</li> <li>. Participar conjuntament d'activitats de formació de professorat. Obrir les que ho permetin a altres col·lectius adults del centre.</li> <li>. Cuidar una bona coordinació amb l'equip de menjador, consergeria i el personal administratiu, així com amb les famílies.</li> </ul>
<p><i>Garantir mecanismes per a la participació de tothom</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Promoure la cooperació com a cultura del centre.</li> <li>. Establir mecanismes de participació vinculant de l'alumnat (consell d'estudiants, comissions de treball, responsabilització en tasques d'organització de centre...).</li> <li>. Promoure la participació de les famílies.</li> <li>. Cuidar l'acollida com a element facilitador per a què les persones s'impliquin al centre i s'engresquin a participar-hi (vetllar per un bon pla d'acollida per a tothom a inici de curs, cultivar un actitud d'acollida).</li> <li>. Comptar amb el suport i col·laboració dels serveis educatius i municipals per enriquir els debats que hi hagi al centre.</li> </ul>
<p><i>Consensuar un concepte d'autoritat democràtica</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Mostrar-nos com a persones més enllà del rol "professor". Tractar els estudiants com a persones i no només com a alumnat.</li> <li>. Definir-nos com a educadors, amb voluntat d'acompanyar l'alumnat en el seu camí de créixer com a persona. Reconèixer el nostre propi procés d'aprenentatge i creixement continuat al qual l'alumnat també ens fa aportacions.</li> <li>. Ajudar l'alumnat a avançar en els seus objectius d'aprenentatge. Actualment això requereix actuar com a facilitador de l'aprenentatge des de noves estratègies didàctiques com l'aprenentatge cooperatiu, el treball per projectes o altres.</li> <li>. Cedint poder de participació i presa de decisions a l'alumnat.</li> <li>. Treballar amb l'equip educatiu la necessitat de mostrar-se confiables i coherents davant l'alumnat.</li> </ul>
<p><i>Definir codis de convivència compartits</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Repensar el Règim de Reglament Intern (RRI) com a instrument consensuat, pràctic i conegut per tota la comunitat escolar.</li> <li>. Estipular mecanismes de participació que permetin valorar constantment els problemes de convivència que puguin sorgir: assemblees d'aula i consell d'estudiants, comissió de convivència, bústia de suggeriments, etc.</li> <li>. Establir mecanismes <i>noviolents</i> per solucionar els casos de vulneració de les normes de convivència.</li> </ul>
<p><i>Distribuir tasques quotidianes des de la corresponsabilitat</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Cedir a l'alumnat totes aquelles tasques que pugui realitzar i organitzar-lo per garantir-ne l'execució: el manteniment de material fungible de les aules, la participació en comissions, etc.</li> <li>. Distribuir de forma equitativa i des de la cooperació les tasques que toca assumir des de l'equip docent.</li> <li>. Cuidar un clima d'ajuda mútua entre col·lectius laborals del centre.</li> </ul>

Un centre educatiu *noviolent*, com hem dit, és aquell que lluita de forma activa i conscient per superar qualsevol tipus de violència. Per fer-ho es preocupa de compartir un concepte ampli de violència; estableix criteris pedagògics en al gestió del temps i l'espai enfront altre tipus de criteris; vetlla per evitar qualsevol tipus d'exclusió i promoure una escola inclusiva; implementa procediments de transformació *noviolenta* de conflictes; lluita per superar la reticència al canvi que dificulta superar situacions de violència naturalitzades; i educa els infants i als membres de l'equip educatiu en l'esforç i la capacitat de lluita per avançar vers models més justos, equitatius i *noviolents*.

<b>Criteri</b>	<b>Possibles actuacions</b>
<i>Compartir un concepte ampli de violència</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Garantir, a través de formació, que l'equip educatiu comparteix aquest concepte.</li> <li>. Vetllar per identificar elements violents del currículum ocult, de l'organització de centre i aula, o de les relacions infant-adult.</li> <li>. Preocupar-se per partir de les necessitats dels infants al prendre decisions, i per tant prioritza sempre criteris pedagògics.</li> <li>. Garantir un autèntic treball en equip i des de criteris compartits per part de tot el personal educador, per tal d'assegurar la coherència en les intervencions amb els infants.</li> <li>. Democratitzar l'aprenentatge fent propostes que fomentin el treball autònom i des de la interacció social per respectar els diferents ritmes de l'alumnat.</li> </ul>
<i>Establir criteris pedagògics en la gestió del temps i l'espai</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Cuidar els espais del centre per promoure un ambient acollidor. Valorar tots els espais com a possibles espais educatius. Pensar en alguns espais de relaxació i de resolució de conflictes.</li> <li>. Incloure el menjador en qualsevol proposta d'organització de la convivència del centre. Promoure menjadors cooperatius.</li> <li>. Vetllar per una distribució inclusiva dels espais del pati, que reculli els interessos de tot l'alumnat, més enllà dels que juguen a futbol.</li> <li>. Prioritzar criteris pedagògics en l'elaboració dels horaris, d'acord amb el PEC.</li> </ul>
<i>Promoure una escola inclusiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Vetllar per respondre a les necessitats dels infants d'estima, reconeixement, aprenentatge i suport en moments difícils.</li> <li>. Lluitar per superar les diferents barreres per a la participació i l'aprenentatge que l'alumnat vagi trobant en la interacció infant-contexte.</li> <li>. Imaginar i aprofitar tots els recursos als que un centre pot accedir des d'una mirada àmplia del suport a la diversitat. Més enllà de la necessària intervenció de professorat especialitzat, promoure estratègies d'apadrinaments, aprenentatge cooperatiu, tutories entre iguals, aprenentatge servei, suports externs, etc.</li> <li>. Cuidar el clima d'acollida del centre, vetllar per un bon pla d'acollida per a tothom a inici de curs.</li> </ul>

<i>Implementar procediments de transformació no-violenta de conflictes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Promoure una perspectiva positiva del conflicte com a cultura d'escola. Entendre el conflicte com a connatural a la vida escolar i per tant integrar-lo-hi.</li> <li>. Educar l'alumnat en eines i procediments per a la transformació de conflictes.</li> <li>. Establir recursos i mecanismes per a treballar els conflictes: equips de mediació, alumnes ajudants, racons per resoldre conflictes, etc.</li> <li>. Donar eines al professorat per ajudar l'alumnat en moments de conflictes, i per els propis conflictes amb companys.</li> <li>. Buscar mecanismes reparadors i educatius, enfront el càstig en situacions de conflicte per vulneració de normes.</li> </ul>
<i>Lluitar per superar la reticència al canvi que dificulta superar situacions de violència naturalitzades</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Instaurar i consolidar una dinàmica d'innovació educativa on cada projecte permeti reflexionar sobre l'acció educativa, avaluar-la i impulsar canvis per a la seva millora.</li> <li>. Crear espais formatius i d'intercanvi pedagògic entre l'equip educatiu.</li> </ul>
<i>Educar per l'esforç i la capacitat de lluita per avançar vers models més justos i equitatius</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Promoure metodologies educatives que fomentin l'esforç i la motivació de l'alumnat.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Fomentar la responsabilitat en l'alumnat, a través de promoure la participació vinculant i l'aprenentatge autònom i cooperatiu.</li> <li>. Promoure la participació i anàlisis de problemes del centre o entorn per fomentar la capacitat crítica i implicació de l'alumnat. Promoure l'aprenentatge-servei.</li> <li>. Promoure l'assertivitat en l'alumnat a través de la creació de grups comunitat, d'un clima escolar d'acollida, de la participació, i d'educar en recursos i habilitats per al conflicte.</li> <li>. Educar en la creativitat, incloent-ne el seu desenvolupament al currículum.</li> <li>. Valorar amb cura les situacions de desobediència de l'alumnat, per tractar-la de forma educativa. Diferenciar aquelles que l'alumnat sàpiga argumentar i assumir-ne les conseqüències, de les que siguin expressions disruptives no argumentades.</li> </ul>



## b/ La gestió pacífica i pacifista de l'aula

L'aula és l'espai on l'alumnat passa més hores, on conviu més intensament en el marc d'un grup, i on més participa d'activitats educatives dirigides. El fet que sigui un espai de convivència i treball fa que, més enllà dels continguts d'àrees de coneixement que es treballin, el com es treballin, allò que facin i visquin a l'aula, serà també una important font d'aprenentatges de pau i convivència.

Des d'aquesta perspectiva, vetllar perquè les interaccions socials a l'aula eduquin els infants en la convivència pacífica i el desenvolupament d'habilitats socio-emocionals, i que el treball acadèmic formi l'alumnat en l'autonomia, el treball en equip, la capacitat d'esforç o la de solucionar problemes serà molt important.

És a dir, en el temps d'aula cal treballar per una vivència de grup com a una comunitat acollidora, comunicativa i cooperativa i utilitzar metodologies educatives que incorporin pràctiques fomentadores d'habilitats per a la pau.

criteri	Possibles actuacions
<i>Promoure una vivència de grup com una comunitat acollidora, comunicativa i cooperativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Fer un complet pla d'acollida a inici de curs.</li> <li>. Organitzar activitats d'estima i reconeixement mutu entre els nens i nenes: celebració d'aniversaris, reconeixement de fets personals importants, jocs cooperatius, dinàmiques tutorialis, etc.</li> <li>. Organitzar l'aula de forma cooperativa: distribució espacial de taules i racons, planificació de càrrecs, promoure activitats didàctiques en aprenentatge cooperatiu, etc.</li> <li>. Garantir un espai grupal periòdic on fer seguiment de la convivència i la vida de grup. Planificar un espai setmanal tutorial d'assemblea de grup.</li> <li>. Consensuar les normes de convivència dins l'aula i en la vida de grup. Pactar i aprendre procediments de transformació de conflictes dins l'aula.</li> </ul>
<i>Utilitzar metodologies educatives que incorporin pràctiques fomentadores d'habilitats per a la pau.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Buscar metodologies didàctiques que facin sentir l'infant protagonista del seu procés d'aprenentatge. Treballar per projectes, per experimentació socioafectiva, per contractes didàctics, etc.</li> <li>. Fer de l'aprenentatge una vivència social. Fomentar l'aprenentatge cooperatiu, les tutories entre iguals, etc.</li> <li>. Promoure propostes d'aprenentatge que connectin l'infant amb el seu entorn proper i en fomentin la vinculació. Utilitzar el treball per projectes, l'aprenentatge-servei, l'aprenentatge socioafectiu, sortides, etc.</li> </ul>

## c/ La relació educativa

Hem dit que la pau és "...cultivar relacions més respectuoses, de cura mútua i cooperatives ...". La relació amb l'adult de referència és una gran oportunitat per transmetre valors de pau i models de relació amb l'altre. Tota persona està impregnada d'un projecte ètic i polític, és a dir, tota persona té una mirada concreta i particular envers com entén el món que transmet en les seves relacions.

Tot i respectant la individualitat de cada docent, és important que l'equip educatiu tingui uns mínims criteris compartits sobre com s'ha de relacionar amb el seu alumnat. En aquest tema són importants aspectes com: de quina manera l'adult es comunica amb l'infant, com promou espais personals de coneixement i reconeixement de cada alumne, com entén el concepte d'autoritat, o com treballa la consciència de la pròpia percepció envers l'alumnat.

criteri	Possibles actuacions
<i>Cuidar la comunicació activa, efectiva i empàtica</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Assegurar-nos que la comunicació és efectiva i activa, que ens fem entendre i que comprenen el que els infants ens expliquen.</li> </ul>
<i>Promou espais personals de coneixement i reconeixement de cada alumne</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Promoure les tutories personalitzades o en petit grup amb tot l'alumnat. Promoure un espai de confiança i coneixement amb cada alumne per detectar possibles dificultats o problemes i promoure un espai afectiu. Aquesta tasca es pot assumir des de tot el professorat o des de les persones tutores de grup.</li> </ul>
<i>Entendre el concepte d'autoritat democràtica</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Entendre que l'autoritat no la dona l'expertesa en una matèria curricular específica, sinó la capacitat de generar confiança entre l'alumnat, i de fer-lo sentir acompanyat en els seus aprenentatges i dificultats.</li> </ul>
<i>Tenir consciència de la pròpia percepció envers l'alumnat</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Democratitzar la vida d'aula donant el màxim d'autonomia a l'alumnat, i reduir la influència que la percepció de la mestra pugui tenir sobre aquest.</li> <li>. Contrastar amb l'equip docent, implicar-lo en l'acció tutorial, demanar-li observacions crítiques, o compartint aula en algunes sessions.</li> <li>. Treballar l'autoconeixement per controlar i reorientar possibles projeccions personals en les relacions amb l'alumnat.</li> </ul>

## d/ L'articulació amb l'entorn

Més enllà de l'escola i la família els infants formen part d'una comunitat. L'escola té una responsabilitat doble envers aquesta: d'una banda ha de donar suport a que l'activitat educativa per als infants es desenvolupi més enllà de l'escola, és a dir sumar-se a la promoció d'un municipi educador; de l'altra, cal col·laborar en fer de l'entorn una comunitat acollidora i pacífica en la que nens i nenes es puguin sentir arrelats.

Portes endins, l'escola ha de deixar-se ajudar per l'entorn: ha de ser sensible a qualsevol proposta de col·laboració que li arribi del municipi o de la comunitat, i ha de saber fer un bon ús dels serveis municipals i demanar ajuda a l'entorn quan la requereixi.

### d/ L'articulació amb l'entorn

Més enllà de l'escola i la família els infants formen part d'una comunitat. L'escola té una responsabilitat doble envers aquesta: d'una banda ha de donar suport a que l'activitat educativa per als infants es desenvolupi més enllà de l'escola, és a dir sumar-se a la promoció d'un municipi educador; de l'altra, cal col·laborar en fer de l'entorn una comunitat acollidora i pacífica en la que nens i nenes es puguin sentir arrelats.

Portes endins, l'escola ha de deixar-se ajudar per l'entorn: ha de ser sensible a qualsevol proposta de col·laboració que li arribi del municipi o de la comunitat, i ha de saber fer un bon ús dels serveis municipals i demanar ajuda a l'entorn quan la requereixi.

Criteri	Possibles actuacions
Donar suport a que l'activitat educativa per als infants es desenvolupi més enllà de l'escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Treball en xarxa amb els serveis educatius i entitats educadores de la comunitat.</li> <li>. Promoure activitats educatives extraescolars en consonància amb les necessitats de l'alumnat i les seves famílies, i del propi projecte educatiu</li> </ul>
Col·laborar en fer de l'entorn una comunitat acollidora i pacífica	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Implicar-se en les activitats significatives que s'esdevinguin al barri o poble (festes, reivindicacions, etc.).</li> <li>. Promoure l'aprenentatge-servei.</li> </ul>
Ser sensible a qualsevol proposta de col·laboració que li arribi del municipi o de la comunitat	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Treball en xarxa amb els serveis educatius i entitats educadores de la comunitat.</li> <li>. Promoure l'aprenentatge-servei.</li> <li>. Permetre l'ús de l'espai del centre per a un ús social més enllà de l'horari lectiu.</li> </ul>
Fer un bon ús dels serveis municipals i demanar ajuda a l'entorn quan la requereixi	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Treball en xarxa amb els serveis educatius i entitats educadores de la comunitat.</li> </ul>

### CONCLUSIONS

Construir la pau des de l'àmbit educatiu vol dir educar persones pacífiques i pacifistes, com diu J.Delors a l'Informe a la UNESCO sobre l'educació pel segle XXI[3] *"la funció essencial de l'educació es conferir a tots els essers humans la llibertat de pensament, de judici, de sentiments i d'imaginació que necessiten per que els seus talents aconseguixin la plenitud i seguir essent artífexs, en la mesura del possible, del seu destí (...). El desenvolupament (personal) té per objecte el desplegament de la persona en tota*

*la seva riquesa y en la complexitat de les seves expressions i dels seus compromisos: individu, membre d'una família i d'una col·lectivitat, ciutadana i productora, inventora de tècniques i creadora de somnis".*

Els centres educatius eduquem persones, l'educació per la pau ens aporta reflexions i recursos per educar persones en *"aprendre a viure junts"*, i ens adverteix de que més enllà de les activitats educatives que els adrecem, cal garantir un context estructural coherent amb els continguts educatius que els permeti, a cada una d'elles, créixer i experimentar un entorn on aquests continguts siguin una realitat quotidiana, si no ho fem així, no es donarà el creixement personal desitjat de l'alumnat.

Finalment, també cal construir un context cultural educador en la pau. En el context social actual, com indica l'informe Delors, diferents veus diuen que les persones, per fer-se un lloc en el món laboral, necessiten ser educades en competències tècniques, però també socials: saber-se comunicar, saber treballar en equip, resoldre problemes, transformar conflictes positivament o tenir creativitat i iniciativa, tot plegat és una bona oportunitat per la cultura de pau, que té per objectiu desenvolupar aquestes habilitats.

Dit d'una altra manera, en el món actual educar per la pau és preparar els futurs ciutadans pel món social i laboral del segle XXI. L'educació per la pau té una trajectòria teòrica i pràctica que pot ser molt útil pel moment actual de l'educació en el nostre país, en transició entre la cultura docent obsoleta de la qualificació i la nova cultura del treball per competències. Fem de la situació actual una oportunitat per la cultura de pau.

Maig, 2012

### Referències Bibliogràfiques:

- BARBEITO, C.; CAIRETA, M. (2008) *Jocs de Pau. Caixa d'Eines per Educar per una Cultura de Pau*. Col.Edupaz, 23. La Catarata.
- CAIRETA, M (2010) *Formació de formadors en educació per la pau. Material de suport per al Projecte de convivència i Èxit Educatiu del Departament d'Educació*. ECP.
- DELORS, J. I altres (1996). *L'educació enterra un tresor. Informe a la UNESCO de la Comissió internacional sobre la educació per al segle XXI*. Edicions UNESCO.
- TUVILLAS, J. *Cultura de paz: desafío para la educación del siglo XXI*. www.monografias.com

### Notes:

- [1] GALTUNG, J. (1975) *Violence, peace and peace research*, vol 1. Copenhagen.
- [2] Parlem de *noviolència* com a substantiu en el sentit gandhià que defensa suparar la passivitat i lluitar contra la violència sense utilitzar cap tipus de violència.
- [3] DELORS, J. I altres (1996). *L'educació enterra un tresor. Informe a la UNESCO de la Comissió internacional sobre la educació per al segle XXI*. Edicions UNESCO

# LA BRESSOLA: EDUCACIÓ GLOBAL

**Àdam Bertran i Martínez**  
Mestre d'Educació Infantil  
Mestre i coordinador

## RESUMEM

### "La Bressola: educació global"

La Bressola, una escola surgida del desig de recuperar el uso habitual del català en la Catalunya Nord, ha resultat ser mucho més que esto. Con discurso pedagógico propio debido a la organización en vertical (niños y niñas de diferentes edades en la misma aula) y el trabajo cooperativo, el trabajo por proyectos y el uso del método inmersivo de aprendizaje de la lengua, resulta un sistema de eficacia contrastada y de éxito notable. La autonomía, la libertad, la responsabilización... son valores recurrentes a la hora de presentar La Bressola.

## ABSTRACT

### "La Bressola: global education"

La Bressola, is a school whose main aim was and is to revive the Catalan as a used (and useful) language in Catalunya Nord, however it is more than this. La Bressola has her own pedagogic speech due to the vertical organization (there are children of different ages in the same class), her cooperative work, working about projects and the method of immersion in order to learn a language. All this make a confirmed, efficient and successful system of learning. La Bressola use to be presented by the values like autonomy, freedom, and responsibility.

La Bressola, una escola que va néixer fa trenta-sis anys amb un objectiu utòpic s'ha convertit en una realitat a la Catalunya Nord, on actualment hi ha set escoles d'infantil i primària i un col·legi de secundària repartits en diferents localitats.

Aquest objectiu de La Bressola de fer una escola catalana i en català està supeditat a un vertader objectiu genèric i ampli: recuperar l'ús lingüístic del català al territori nord-català.

Una mestra (Úrsula Ferrer) va començar la tasca d'ensenyar una llengua i en una llengua gairebé perduda a deu infants de fins a cinc anys. La idea era convertir el català en llengua vehicular i d'aprenentatge entre els alumnes. D'això en diem immersió.

## LA IMMERSIÓ

A La Bressola la immersió esdevé una realitat constant. Partint d'una base en què un gran percentatge d'infants que entren a les nostres escoles no entenen ni estan habituats a sentir el català, l'escola és l'únic referent lingüístic que tenen en aquesta llengua. Així doncs, la missió és aconseguir el major nombre de situacions reals i quotidianes en català, per tal que els infants puguin extrapolar-lo a la seva vida real.

Quan mengem a la cantina, el català no només és la llengua d'ús, sinó que aprofitem per introduir nou vocabulari que fora de l'escola possiblement mai no sentirien. Al pati, juguem amb els infants presentant-los nous jocs i habituant-los a jugar entre ells també en català.

Quan esmorzem a la classe, entre tots, parlant, comentant el que vam fer ahir, o el que farem durant el dia comentem preocupacions, alegries, nous projectes...

Fins i tot quan marxem de Classe Verda (colònies) aprofitem mo-

ments generalment nous, en què introduïm lèxic i frases relacionades amb la nit, el sopar, la dutxa...

Així doncs, la immersió és l'eix a través del qual s'organitza tota l'activitat educativa. Tota l'activitat des de l'inici de l'escola fins a la darrera hora del dia està en correlació amb la preservació del bon nivell comunicatiu i immersiu en català.

El defuig de la imposició, de l'obligació, del *viure-ho malament* per part de l'infant és una constant de la nostra pràctica professional. Intentem a tot moment buscar aquells mecanismes per tal de fer que la llengua catalana sigui un objecte de desig de ser après, tinguin alicients, avantatges, possibilitats per part dels infants.

Francesc Franquesa, director pedagògic de les escoles La Bressola, va fer el paral·lelisme entre la cèl·lula reproductora dels Ascomicets (com la Tòfona) i la tasca docent dels mestres de La Bressola en relació a la llengua. Precissament aquests fongs creen petites espores que un cop madures són expulsades amb força a l'aire per tal de generar nous individus.

Franquesa relaciona els ascomicets (ASC) amb tres processos imprescindibles per tal d'aconseguir el contagi lingüístic desitjat:

- **ANTICIPACIÓ:** Hem d'anticipar-nos i proporcionar-los les paraules en català per a dir-nos allò que tinguin menester. Una altra vessant de l'anticipació és la limitació dels espais sonors existents, per evitar que s'estableixi una comunicació en francès. Això no cal confondre-ho amb una privació de la llibertat d'expressió, sinó que l'objectiu és que l'infant se senti en una situació real d'immersió lingüística on el francès és inexistent i el català és l'única llengua de comunicació i d'aquí els esforços per a

tenir-ne un bon domini des d'edats primerenques.

**SEDUCCIÓ:** El nostre objectiu és el de fer aflorar l'atracció que posseeix la llengua per tal que els infants s'hi sentin seduïts. El nostre acompanyament és constant en tot moment (no confondre amb el rol de company) ajudant l'infant a trobar aquelles estratègies per recordar els mots, oracions... de manera que pugui arribar a sentir-se seva la llengua catalana. Així doncs, cal defugir en tot moment de la prohibició i/o la correcció del francès, sinó que pretenem aconseguir l'espontaneïtat en l'ús del català en tots els moments de la vida.

El viscut positiu dels ex-alumnes és evident. Aquests continuen assistint a activitats que realitzem a La Bressola, venen a visitar els seus ex-mestres, la seva ex-escola... L'èxit és la seducció proporcionada.

**CORRESPONSABILITZACIÓ:** Tota aquesta feina però no la podem fer sols. Els infants han de fer-se co-partípeps d'aquesta tasca, de manera que la inèrcia es retroalimenta entre tots els components de la classe (no només els adults). Amb això aconseguim que els mestres donem eines i estratègies als infants per ajudar-se entre ells i, per altra banda, els infants més grans són generadors de llengua amb els més petits, aportant-los nou vocabulari i noves estructures. Els grans (tant de la classe com de l'escola) són coneixedors de la seva important tasca i ajuden en tot moment a catalanitzar l'entorn. Cal tenir en compte que a l'escola gairebé tots tenen el rol de petits i grans alhora per tan, tots comparteixen un doble rol que els ajuda, sens dubte, a créixer i desenvolupar-se amb les eines que els permet trobar el seu espai a cada moment de la vida.

Per a fomentar aquests moments de trobada entre els alumnes, l'organització de la classe es fa generalment per projectes. La verticalitat és una estratègia al servei de la immersió, però també de la pedagogia i de l'aprenentatge. El treball per projectes i la verticalitat ens faciliten el poder fer un treball individual i adaptat a cada infant i un aprenentatge global per part de tots els infants.

També però, hi ha moments d'aprenentatge sistemàtic que complementen (i en cap cas substitueixen) allò après prèviament per part dels alumnes, amb una intervenció de l'adult molt més directa en els casos que així ho requereixin, reforçant allò que encara genera dubtes.

És lògic pensar, doncs, que la rutina diària és flexible i modificable constantment. Tot l'horari, les agrupacions, els espais estan destinats a millorar l'acció ensenyament-aprenentatge i és en aquest sentit que aprofitarem les oportunitats que ens ofereix el dia rere dia. Així que un dia de sol sortirem al parc a veure la flora i fauna, però també podrem mesurar el pati per comparar-ho amb la grandària de les piràmides d'Egipte... entre tants d'altres exemples. També però modificarem l'horari quan s'acosti una festa concreta, una celebració, una visita... Tot és aprenentatge i volem fomentar

aquestes vivències.

Els esbarjos els compaginarem amb els altres infants més grans i més petits (precisament per a donar sentit a la corresponsabilització i poder posar a la pràctica que els grans juguin amb els més petits, al revés i que es creïn dinàmiques riques en dinamisme, coneixement, llengua, valors, entre d'altres...).

### VERTICALITAT

La verticalitat és l'estructura d'aules que hem escollit. D'aquesta manera a l'escola hi ha tres etapes ben diferenciades. En un primer lloc amb els infants de dos a cinc anys (maternal), on els infants estan barrejats entre ells. Els infants de sis i set anys estan al que anomenem cicle II i finalment; els infants de vuit, nou i deu anys que estan al cicle III.

Aquesta estructura ens facilita l'observació dels infants i potencia la seva interrelació i l'aprenentatge entre iguals. Per a millorar i reforçar l'aprenentatge lingüístic que els companys més grans parlin, interactuïn amb els més petits és fantàstic. No és un adult el model lingüístic (que també), sinó que és un igual, un amic, un company. El valor d'aquest aprenentatge està fora de dubte en tots sentits, ja que veure un company essent capaç de parlar la llengua catalana els apropa a la meta d'aprendre'l.

Aquesta estructura que originàriament va ser motivada per raons lingüístiques, ens és positiva per tota la resta d'aprenentatges del quotidià, conceptuals, actitudinals...

Així doncs, la verticalitat és un procés d'imitació de la realitat en que els alumnes s'interrelacionen entre ells independentment de l'edat, reflex de la vida diària en que no ens relacionem únicament amb aquelles persones de la nostra mateixa edat, sinó que interaccionem indistintament en funció de les persones, habilitats, afinitats, interessos... (Faus & Bertran, 2011)

### TREBALL COOPERATIU

El treball cooperatiu és l'estratègia que ens facilita el garantir la igualtat d'oportunitats dins la classe, tractant individualment a cada un dels nostres alumnes.

El mestre és un guia de tot el procés d'aprenentatge dels infants, orientant-los i ajudant-los a trobar les seves pròpies estratègies en tot el procés. Així doncs, el mestre no és qui tot ho sap, ja que la solució als seus reptes pot ser donada pels seus companys, diccionaris, llibres, enciclopèdies, ordinadors... i també, lògicament, pels mestres.

El mestre doncs, lluny de convertir-se en propietari de la classe és l'encarregat de crear un context propici a l'aprenentatge, ric en situacions que estimulin i motivin els infants a continuar aprenent i desenvolupar-se.

### CONCLUSIONS

El model educatiu de La Bressola no és res de nou o no inventat. És el model que a nosaltres ens funciona per assolir amb èxit els objectius. Potser hi hagi similituds amb múltiples corrents pedagò-

giques contemporànies o més antigues, però en tot cas la paraula innovació és un element present en la nostra pràctica diària. Sempre estem posant-nos en causa, analitzant-nos, provant i millorant. Així doncs és difícil definir un sol model pedagògic concret.

La Bressola va néixer amb l'objectiu de recuperar l'ús lingüístic del català a través de les escoles. Per a fer-ho va emprar el mètode immersiu. Amb tot, s'ha impregnat d'una part pedagògica amb finalitat i objectius propis. Els infants tenen clar que poden demanar ajuda als mestres o als altres companys, però tant ells com els que ajuden parteixen de la base que han d'aprendre a fer-ho sols.

#### Referències Bibliogràfiques:

- Bressola, L. (2007). *La realitat d'un somni. Trenta anys d'escoles catalanes a la Catalunya del Nord*. Barcelona: Edicions de 1984.
- Faus, E., & Bertran, À. (2011). De la verticalidad a la cooperació. *Cuadernos de Pedagogía*(417).
- Le Bihan, J. P. (1998). La Bressola: Un nou sistema d'immersió lingüística. (Ò. Cultural, Ed.) *Escola Catalana*(351).

**Correspondència amb l'autor:** Àdam Bertran i Martínez. Mestre d'Educació Infantil. E-Mail: [adambertran@gmail.com](mailto:adambertran@gmail.com)





# **práctica**

## **psicoeducativa**

M<sup>a</sup> José Fernández-Cordeiro Ferrándiz Rambla  
Maria João Sobrinho  
Mercè Gil Viñas  
M<sup>a</sup> Àngels Sellés Pons  
Montserrat Caselles Grau

# REFLEXIÓ SOBRE LA PRÀCTICA PROFESSIONAL. IMPORTÀNCIA DE LA SITUACIÓ DE LA TAULA DEL PROFESSOR DINS LA CLASSE

**M<sup>a</sup> José Fernández-Cordeiro Ferrándiz Rambla**  
Pedagoga i professora d' Educació Primària

## RESUMEN

La autora, mediante una experiencia hecha con alumnos de 8 años, estudiantes del 2do curso de Educación Primaria de una escuela pública del distrito de Gracia de Barcelona, pretende dar a conocer que el profesor puede favorecer el aumento de la confianza i autonomía del alumno con el simple hecho de cambiar de lugar la mesa del profesor. Nos explica la metodología que ha seguido, así como las ventajas que comporta este cambio, tanto para el alumno como para el maestro, y nos anima a practicarlo.

## ABSTRACT

The author, through an experience made with students of 8 years old, who are in the 2nd level of primary education in a state school district of Gracia in Barcelona, aims to show us that the teacher can increase their confidence and their autonomy relocating the teacher's desk. She explains the methodology and the advantages for the student and for the teacher associated with this process. She encourages us to practice it.

**La situació de la taula del professor pot ajudar a que els alumnes siguin més autònoms i guanyin en auto-confiança. Com aconseguir-ho?**

### L'espai curricular, afavoreix l'autonomia dels educands?

Sovint el docent canvia de taula els seus alumnes, o la distribució dels pupitres amb la finalitat de què treballin en silenci, no molestin els seus companys, escoltin dins d'un grup, aprenguin a col·laborar... però rarament canviem o pensem en la taula del professor, que sempre està mirant, observant, controlant com si d'un guàrdia urbà es tractés. És així com podem ajudar-los a créixer? O és que ens trobem millor perquè d'aquesta forma els vigilem i ells es senten coaccionats i no es mouen?

La meua experiència és la de tenir un paper d'observador des de l'espontaneïtat i naturalitat (que no des de la vigilància i control), per poder orientar, guiar-lo, i al mateix temps donar-li la confiança de què és capaç de treballar sense que hi hagi un control visual.

Amb el simple fet de traslladar la taula del professor a un lloc on els alumnes no puguin controlar, el rol del professor passa a un segon pla, donant més importància a l'alumne, i com aquest viu la seva relació amb les tasques que se li encomanen.

### Com se'm va ocórrer canviar la taula del professor de lloc? Per què no vaig deixar les taules com les havia trobat?

Durant la meua experiència professional com a mestra de primària he anat passant per diversos nivells d'ensenyament: des del primer curs fins a l'antic vuitè, i en tots ells m'he anat trobant amb un mateix factor comú: Els alumnes treballen perquè els controls i observes, però molt poques vegades perquè ho trobin necessari. Això els porta a invertir molt temps en veure quan et descuides per fer el que ells volen, i no el que deuen. A partir d'aquesta observació vaig començar a pensar com fer perquè això canviés

i fer-los veure que el que era important no era el professor si no ells, els discents, la seva autonomia i confiança que són, al cap i a la fi, el que es portaran amb ells mateixos i els donaran les bases per poder aconseguir tot el que es proposin al llarg de la seva vida.

Si tenim en compte que vivim en una societat que va canviant cada vegada més ràpid, i que hem d'anar adaptant-nos a ella per sentir-nos inclosos, integrats, i en conseqüència feliços, considero fonamental que no perdem de vista el nostre objectiu: Fer que els nostres alumnes es vagin formant com a persones capaces de valer-se per si mateixes (autònomes) i segures (auto-confiança). Només així podran pensar i prendre decisions sense deixar-se portar pel que els altres els diguin.

Com va dir Jaume Cella, "*desde la escuela no transformaremos la sociedad, pero tal vez colaboremos en el diseño de modelos de persona. No podemos educar sin transformar, como no podemos educar sin implicar todo lo que somos*" (Cela, 1999).

### Però, llavors em van sorgir els dubtes: des de quin moment, des de quin curs poden començar a sentir la necessitat de treballar sols?

Portava diversos anys treballant amb nens de Cicle Inicial (6-8 anys) i, aquell curs tenia els alumnes de 2n, uns nens moguts, motivats per aprendre, però bastant dependents. Els coneixia bé, i ells a mi perquè havíem compartit l'any anterior. Durant el primer trimestre del curs vam estar recordant els hàbits d'estudi, les normes de la classe, i repassant el que havíem après en 1r. Durant el segon trimestre va ser quan em vaig decidir a fer "el canvi" perquè la majoria d'ells ja tenia els 8 anys, i per les seves característiques psicològiques vaig pensar que seria un bon moment ja que és en aquesta edat en la qual:

• Cerca amb la seva conducta l'aprovació dels adults.

## pràctica psicoeducativa

- Té responsabilitats a casa: es pot preparar la motxilla de l'escola (supervisat per l'adult), es dutxa i vesteix sol, etc..
- Comença a pensar abans d'actuar, i és capaç de preveure les conseqüències del seu comportament.
- Anticipa com hauria d'actuar en situacions problemàtiques o de conflicte.
- Reprodueix tot el que veu.
- Abans de qualsevol conflicte, sap que ha actuat malament.
- Dóna respostes coherents a situacions imaginàries.
- Acompanya amb gestos expressius tot el que diu.

### Tot això em portava a pensar que podia:

1. Donar més importància de la que fins ara havien rebut els alumnes perquè ja eren més grans, estaven creixent, i cada vegada els caldria menys la "senyoreta" M<sup>a</sup> José.
2. Animar-los a ser independents.
3. Incitar-los a provar noves experiències.
4. Informar-los sobre els canvis previstos.

### Com vaig fer aquesta petita però gran transformació a l'aula? Metodologia.

Una vegada que estava convençuda del perquè havia de fer aquest moviment de taula del professor i en quin moment, tot va ser senzill.

- **1r.** Vaig parlar amb els alumnes anunciant que després de Nadal la meua taula estaria al final de la classe perquè veia que podien treballar sols: "*Ja sabeu llegir i escriure sense el meu ajut*", "*podeu fer els exercicis sense que us expliqui què volen dir*", "*cada dia sou més grans*" ...
- **2n.** Arribat el moment, i canviada la taula del professor, els vaig recordar el que els vaig anunciar abans de les festes de Nadal. Ells van assentir amb el cap però es van quedar sorpresos, i potser una mica angoixats, perquè no estaven acostumats a aquest "moviment".
- **3r.** Els vaig calmar amb oracions com "*Vosaltres no em veieu però la M<sup>a</sup> José segueix aquí, a la classe, sóc com l'aire al qual no veieu però hi és*". "*Al principi us costarà treballar sense veure'm, però a poc a poc ho aconseguireu, ja ho veureu. Confieu en mi*" .
- **4t.** Quan he d'explicar algun tema, o concepte ho faig mirant als alumnes perquè "*el control visual ajuda a mantenir l'atenció dels estudiants i evita que mirin al buit*" (Capote, 2004)
- **5è.** Durant els primers dies es van girar per confirmar que la M<sup>a</sup> José hi seguia, i jo els vaig respondre amb un

somriure per tranquil·litzar-los.

Van seguir treballant més serens. És al cap de diverses setmanes quan aquesta situació ja no els va cridar l'atenció i es van trobant a gust amb ella.

No obstant això, els que es sorprenen de la nova distribució són els altres professionals, i és llavors quan reps la pregunta ...:

- Per què estàs darrera dels alumnes?
- Treballen bé?
- Com saps que estan fent el que han de fer?

### Els avantatges són molts importants.

#### • Per a l'alumne:

El primer i més important és que els discents aconsegueixen ser més autònoms, ja no necessiten controlar el professor per veure si els mira o no, sinó que treballen perquè és el que senten. Es fan més responsables, més segurs en veure que són capaços d'aconseguir resoldre petits problemes ells sols sense l'ajut constant de l'altre.

Aprenen un mètode de treball en què la capacitat d'esforç es veu incrementada en no poder anar immediatament a qui tenen a la vista. Desapareix el "*No ho entenc*" abans de llegir l'exercici.

#### • Per al professor:

Sentir la satisfacció de què poc a poc va aconseguint fer persones i no robots que obeeixen sense pensar.

Pot fer tutories individualitzades, i ajudar a aquells a qui els costa més seguir el ritme de la classe.

Està més relaxat i amb menys estrès, el que li permet poder compartir aquesta sensació de benestar amb els seus alumnes, i transmetre'ls aquesta serenitat. Sense aquesta atmosfera de tranquil·litat, confiança i empatia entre el docent-discent el procés d'aprenentatge no tindria èxit. Com diu Apolline Torregrosa, "*los arquitectos, ingenieros y constructores hacen la escuela física; pero son los maestros o profesoras quienes hacen, construyen la escuela de las experiencias, vivencias, relaciones sociales y dinámicas*" (Torregrosa, 2008).

Espero que, amb aquesta exposició i reflexió, qualsevol pregunta hagi estat contestada i que altres professors s'atreveixin a experimentar-la.

#### Referències Bibliogràfiques:

- CELA, J. (1999) *Con letra pequeña. Reflexiones de un maestro*. Ed. Celeste. Madrid.
- CAPOTE, L. (2004) *El docente y la comunicación en el aula*. www.monografias.com
- TORREGROSA, A. (2008) *El espacio educativo desde el mundo imaginario*. Association Culturelle Sousencre.

Correspondència amb l'autora: mfern336@gmail.com



# DIGUES-HO EN MOVIMENT!

## El moviment, la dansa i la voluntat creadora

**Maria João Sobrinho**

Sociòlogia

Màster en Dansa Moviment Teràpia UB

Investigadora del Mètode d'Observació i Anàlisi del Moviment Laban

### RESUMEN

Con la intención de usar la expresión artística como recurso de integración comunitaria en los procesos educativos y del desarrollo, se ha realizado la experiencia del uso de la danza, tomando como base el potencial creativo de la subjetividad de grupos de adolescentes en riesgo de exclusión social. Ello ha permitido reconocer el valor y función del arte en la construcción de la identidad y en la potencial capacidad creadora.

### ABSTRACT

In order to use artistic expression as a resource for community integration in the educational and developmental processes, there has been the experience of the use of dance, based on the creative potential of the subjectivity of groups of adolescents at risk of social exclusion. This has allowed us to recognize the value and function of art in the construction of identity and the potential creativity.

*"La dansa és simplement la vida en un nivell superior, perquè té el poder de representar-la, pot evidenciar la vida en totes les seves facetes mitjançant el moviment, suposa el realitzar moviments en determinats ritmes, dibuixar determinada geometria, amb determinada dinàmica, triant i seleccionant alguns modes entre totes les possibilitats del cos humà, intentant reflectir allò que necessita ser dansat"*

Teresa Monsegur

"Digues-ho en moviment" és la memòria d'un projecte que va discórrer al llarg de dos anys i que va utilitzar el moviment, la dansa i l'art, en les seves múltiples dimensions, com a vehicles que donen suport al desenvolupament humà, la cohesió i inclusió social d'adolescents en risc d'exclusió social de la zona de l'Hospitalet de Llobregat: adolescents residents a CRAES, Centres d'Acollida, Centres de Residència Maternal, i altres usuaris derivades per l'equip d'Atenció dels Serveis Socials. El projecte ha estat desenvolupat per tres professionals de l'àmbit de la Dansa Moviment Teràpia i va comptar amb la participació d'altres artistes interdisciplinaris. Aquest és un projecte que va guanyar el premi de la convocatòria de "Activitats Culturals d'Impacte Social" de l'Obra Social de la Caixa i va comptar amb el suport del Programa Municipal d'Infància i Adolescència de l'Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat.

L'objectiu d'aquest article és apropar al lector un material valuós sobre l'aplicació de les arts en processos de desenvolupament, educatius i d'integració comunitària, compartint part del camí recorregut amb el moviment, la dansa i la pràctica artística. Aquests camins apunten a la necessitat d'obertura dels nous models estètics, socials, educatius, terapèutics, instaurant una nova pràctica que se serveix de la mediació de les arts expressives i de la ciència per intervenir i desenvolupar les disposicions, les habilitats, competències i els recursos personals.

L'eix fonamental del treball es va assentar en el reconeixement del potencial creatiu innat i considera la subjectivitat (el món intern del subjecte) com a matèria, font i instrument per a la construcció i pràctica artística. Així mateix, des de la trobada amb les pròpies vivències quotidianes, físiques i emocionals de les participants, es van generar diferents obres artístiques que van ser presentades en diferents espais comunitaris i culturals, com el Centre Cultural de Santa Eulàlia, amb la presentació de diverses mostres artístiques: la "videodansa" ARTRI Sensitive i Tulipes Blanques" (2010); l'obra de dansa "De la Infància als Somnis" (2010) i "Aguas Turbias, escenas cotidianas de una adolescente" (2011). També es va fer al Centre d'Atenció i Informació a la Dona de l'Hospitalet de Llobregat, amb la presentació d'una exposició fotogràfica "Nos miralls (2011)" i a la Festa Municipal de la Infància, organitzada pel Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat, amb la presentació d'una obra de dansa "Crit i Llibertat" (2011).

Les participants assumeixen un paper fonamental en el recorregut de la creació, en assumir com a creadores, intèrprets i directores de la producció artística, a més el repte que suposa relacionar-se amb el seu propi moviment, lliure dels llenguatges estereotipats, tècnics o estilitzats de la dansa, aprenent i descobrint a manifestar el seu si mateix en la creació de la pròpia dansa (dansautor). Descobrir en cadascuna la seva pròpia forma d'expressió, trobar aquest gest lligat a un context o situació que es vol evidenciar, deixant que el significat intern es faci cos, es comuniqui i interactui a través del moviment. La dansa és l'acció poètica i sublimada, modulada i narrada en el temps i en l'espai, és així el resultat i la síntesi del que s'ha construït i capturat.

Les obres artístiques tradueixen així l'ús d'un llenguatge viu més enllà de la paraula per dir alguna cosa d'un mateix i ens remetent a la vivència d'un procés creatiu per fer de la creació un acte realitzable i per tant, fer-ne una realitat viscuda en la pròpia pell amb

## pràctica psicoeducativa

les seves escenes temudes, els seus paisatges interiors, les seves emocions, inquietuds, temors, anhels, esperances, somnis, sentiments i estats actuals -, agents narradors que ens porten un món simbòlic habitat per les protagonistes, així com un reflex abraçador dels seus esforços en transitar i recrear aquests llocs amb nous matisos i colors fent de les seves vides una obra de dansa.

Amb això, les participants descobreixen la força impulsora, creativa i transformadora de l'art, és així com des de l'elaboració de records, vivències quotidianes, personals poguessin expressar, desemascarar, observar, compartir, desvetllar, recrear i resignificar aspectes difícils de mostrar i assimilar. Destaco algunes de les temàtiques tractades en les diferents obres, que arran del desplegament de la pròpia iniciativa i de la voluntat creadora de les participants han pogut representar i visualitzar aspectes significatius de la seva conflictiva familiar, social i personal: la pertinença a bandes llatines i grups rivals; l'abús i maltractament familiar; l'exclusió escolar, l'amor i les seves manifestacions, els somnis, els vincles i els seus *jós* auxiliars. És aquí, on les participants s'endinsen en l'experiència del cos en moviment, deixant-lo parlar, murmurar, narrar les seves històries a través de les seves emocions i pensaments per trobar el seu propi llenguatge expressiu, el seu moviment, amb els seus esforços, la seva dinàmica i geometria que millor metaforitzin aquesta realitat.

Per a cada presentació artística es va facilitar un espai de diàleg entre les participants i el públic, on poguessin compartir, intercanviar impressions, reflexions i interrogants. Aquestes trobades es van desplegar davant d'un públic íntim, curios, atent i inquiet per conèixer i bussejar en els efectes d'aquesta experiència que, tal com tot el producte acabat, no deixa entreveure als ulls externs els aspectes relatius al procés vivencial de creació, transformació i elaboració, amb les seves dificultats, els seus avanços, retrocessos, els seus plecs i desplegaments. L'obra acabada, arribada a aquest punt, és en si mateixa un dialecte expressiu que troba la seva lectura i interpretació en el subjecte que és autor i intèrpret de la seva obra i que es va servir d'aquest codi per expressar alguna cosa de si.

És llavors quan sorgeixen algunes de les preguntes:

- *"De quina manera creuen que poden aplicar l'aprenentatge amb el moviment a la vida quotidiana?"*,
- *"Quines han estat les dificultats trobades a l'hora d'expressar les emocions a través del cos?"*,
- *"Quines conclusions han pogut extreure de l'experiència i com passaran d'una vivència corporal a una elaboració mental del que han viscut en el cos?"*,
- *"Com es va desenvolupar el procés creatiu fins arribar a la conformació de l'obra que presenten?"*, entre altres qüestions.

Les protagonistes ens sorprengueren a tots amb la seva extraordinària força, transparència, claredat i contundència en l'hora d'explicar el seu procés de creació i l'elaboració de la seva experiència viscuda, compartint una biografia de vegades més dura del que ens agradaria, i la trobada amb les qualitats i forteses troba-

des. Aquests espais van resultar ser moments d'autèntica màgia i sorpresa que potser només podem percebre per la commoció del nostre propi cos ressonant.

En síntesi, totes elles es referien a l'art i a la dansa com camins i vehicles en què descobrien noves formes de percebre llurs afectes, de bolcar l'inaudit, el dolorós, l'inexpressat, l'implícit, l'anhelat, el desitjat i l'íntim de seves vides, per transformar-los en recursos vitals capaços de fer front a les adversitats de les seves pròpies vides, ampliant i flexibilitzant la seva capacitat de reflexió, d'adaptació i els seus punts de vista. En altres termes, han pogut fer d'un espai estancat, un espai transitable, on anessin no només trobant noves formes de comunicar i sublimar el seu món intern, sinó també descobrint eines capaces de transmutar el rígid en flexible, el latent en manifest, obrint noves possibilitats de transitar per aquests espais interns i, alhora, externs.

En efecte, subratllo alguns dels efectes fonamentals que aquesta activitat ha tingut en el desenvolupament i adquisició de noves aptituds, competències i habilitats de les adolescents participants: desplegament de l'entusiasme, de la motivació, de les ganes de crear, compartir i intercanviar idees, reflexionant en el procés compartit i desenvolupant una actitud activa, d'escolta, empatia i respecte, reforçant el sentit de la subjectivitat; desenvolupament de la responsabilitat, implicació, cooperació i sentit de compromís en el treball conjunt (sentit de grup i cohesió com suport i alè en els processos de creació); capacitat d'assumir com a subjectes autors i directores de la producció artística i amb això la millora de la seva autoestima, capacitat d'afrontar i treballar amb temes o aspectes dolorosos de la seva història i amb això, l'enteniment i ús de l'art com a recurs comunicatiu per donar cabuda i expressió a les seves vivències, flexibilitzant i resignificant seus estats conflictius, capacitat d'identificar emocions, pensaments i expressar a través d'imatges i formes corporals que metaforitzen la seva realitat; desenvolupament de la capacitat crítica, reflexiva i de debat conjunt sobre temes abordats en les sessions. A cada sessió s'hi donava espai per expressar i verbalitzar opinions en relació a la pròpia vivència i a la de les altres -trobada de subjectivitats i intersecció de perspectives-. També permetia trobar una més gran plasticitat-flexibilitat: capacitat de desplegar repertoris i conductes diferents a partir dels ja instal·lats, desenvolupament d'habilitats i competències socials, com ara la capacitat d'expressar davant d'un grup, davant del públic (a l'escenari i en el col·loqui), de respecte de l'opinió de les companyes, d'escolta i resposta en els intercanvis d'idees, de lideratge i de col·laboració en un treball d'equip i, finalment, l'aprehensió del caràcter mediatitzador de la forma artística (el producte elaborat) com a camp d'expressió del món subjectiu del creador.

En definitiva, han descobert el valor i la funció de l'art en la complexa construcció de la identitat, de l'auto-imatge i l'auto-concepte, fent emergir el seu potencial i voluntat creadores. L'acte de creació assumeix un lloc destacat per a aquell que crea una cosa nova, alguna cosa diferent, perquè mentre crea, es recrea a si mateix, es re-inventa, es transforma, s'afecta i modifica al seu món i alhora al món que l'envolta. És aquí on es gesta l'aplicació de la Dansa Moviment Teràpia, que ens retorna al saber viscut i

encarnat del cos, el cos en moviment com a lloc d'experiència i agent de coneixement. Aquest abordatge integra acció, percepció, emoció i cognició, en una lectura dialèctica que pretén superar la visió dualista cos/ment.

*"És des d'aquest accionar de l'experiència on es configuren les vivències i es construeixen els significats, en la intersecció del moviment sentit i el sentit del moviment"*  
(Diana Fishman)

*"La creativitat es vincula a una qualitat exclusivament humana: la generació de nous significats i sentits que enriqueixen la comprensió i el desenvolupament (...) la creativitat està doncs estretament vinculada al canvi que promou desenvolupament"*  
(Mónica Sorín)

Què diria el cos si se l'escolta, si se'l deixa parlar? El treball amb el cos i el seu moviment ressonant permet operar allà on les paraules no són suficient via d'expressió i contacte, es relaciona amb el cos present, observable i amb el cos simbòlic i metafòric, afavorint l'acció comunicativa dels aspectes aïllats, negats, dissociats, sovint en cursos no lineals de pensament o acció, on anem tocant, processant, elaborant i recuperant aquests aspectes com a matèria viva, creadora i nutritiva per al propi desenvolupament, aprenentatge i creixement, per tal d'ampliar i multiplicar les perspectives, els significats atribuïts i amb això, conquistant noves formes de ser, d'estar i percebre, fent del cos un lloc on habitar.

#### Referències Bibliogràfiques:

- Fishman, D. *Relación terapéutica y empatía kinestésica*. Barcelona, Gedisa  
Sorín, M. (1992) *Creatividad: Como, por qué, para quién?* Barcelona, Labor.  
Monsegur, T. in [www.danza-terapia.com](http://www.danza-terapia.com)  
Wengrower, H.; Chaiklin, S. (2008) *La vida es Danza*. Barcelona, Gedisa.



# LA USEE DE L'INSTITUT POETA MARAGALL

**Mercè Gil Viñas**

Psicopedagoga USEE Institut Poeta Maragall

**M<sup>a</sup> Àngels Sellés Pons**

Psicopedagoga USEE Institut Poeta Maragall

**Montserrat Caselles Grau**

Psicopedagoga EAP B-47 Eixample

## RESUMEN

Las unidades de apoyo a la educación especial (USEE) se crearon como recurso educativo dirigido a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual escolarizados en centros ordinarios. La USEE del Instituto Poeta Maragall nació el curso 2005-06, y es una de las primeras que entraron en funcionamiento en Barcelona ciudad. Acoge entre 5 y 10 alumnos con discapacidad intelectual, severa, media y leve, que por edad están matriculados en la ESO. Su organización y funcionamiento se centran en facilitar el máximo posible la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad, para lo cual se les adapta el currículo según sus necesidades específicas, intentando en todo momento que compartan con el alumnado ordinario el espacio y el tiempo lectivo. En la etapa de la educación secundaria se hace más difícil la inclusión completa de este tipo de alumnado debido a la gran diferencia que existe en la capacidad de asimilación de contenidos conceptuales y abstractos respecto al alumnado de la ESO. Por esta razón, los profesionales adscritos a la USEE (dos profesoras y una educadora de educación especial, hasta el curso 2011-12), reparten sus funciones entre la docencia en el aula USEE, donde se prioriza una metodología altamente funcional, con contenidos motivadores y que les sean útiles en su vida diaria, y el apoyo directo en el aula ordinaria, dentro de los grupos-clase a los que están adscritos estos alumnos. Que los alumnos discapacitados compartan su escolaridad con el resto del alumnado significa para ellos una oportunidad de experimentar vivencias similares a los chicos/as de su edad. Aunque todos sean diferentes, siempre existen elementos comunes que pueden compartir con ellos (música, aficiones...). Por otro lado, para el alumnado ordinario, tener la oportunidad de relacionarse con compañeros discapacitados les ayuda a empatizar con aquellos que tienen más dificultades, ya sea porque les cuesta más aprender, porque padecen alguna enfermedad o handicap, etc. y les hace conscientes de que son uno más, y de que las diferencias se deben aceptar con naturalidad y con compañerismo. Tras siete cursos de existencia de la USEE en este instituto, podemos afirmar que las repercusiones de la inclusión educativa de los alumnos discapacitados en el centro son altamente positivas tanto para éstos como para el alumnado ordinario. Todavía hay mucho por hacer, pero con la ilusión y el esfuerzo de los profesionales, la buena predisposición la comunidad educativa, y la necesaria dotación de suficientes recursos por parte de la Administración, una educación pública de calidad y verdaderamente inclusiva, es posible

## ABSTRACT

Special education support units (USEE) were created as an educational resource designed for students with special educational needs arising from intellectual disabilities in mainstream school. The USEE of the Secondary School Poeta Maragall was born in the school year 2005-06, and it is one of the first put into operation in Barcelona city. It attends between 5 to 10 students with intellectual disabilities, severe, medium or mild, enrolled in the secondary education. Its organization and operation are focused on providing the best educational inclusion possible for students with disabilities, for whom we adapt the curriculum according their specific needs, trying all the time to mingle with the regular students space and instructional time. At the stage of secondary education the full inclusion of this group of students is more difficult because of the large difference in the ability to assimilate and abstract the conceptual content of ESO's pupils. For this reason, professionals assigned to the USEE (two special educational teachers and a teacher assistant, until the academic year 2011-12), divide their duties between teaching in the classroom USEE, which prioritizes a highly functional methodology, and motivational and useful in their daily lives contents; and direct support in regular classrooms, in-class groups where are attached these students.

In this way, the possibility that disabled students share their school time with other regular students means to them an opportunity to experience similar experiences with children aged like them. Although everyone is different, there are always common elements that can be shared with them (music, hobbies ...). On the other hand, for ordinary students, they have the opportunity to interact with disabled peers and they can help them to empathize with those who have more difficulties, either because they find it hard to learn, or because they have an illness or handicap, etc.. and makes them aware that they are one more, and that differences should be accepted in a natural way and with fellowship. After seven years of the USEE existence in this secondary school, we can say that the impact of inclusive education of disabled students is highly positive for both, and specially for regular students. There is still much to do, but with the enthusiasm and effort of professionals, the educational community willingness and the necessary allocation of sufficient resources by the government, quality public education and truly inclusive, is possible.

El curs 2004-05 des del Departament d'Ensenyament es va orientar als equips d'assessorament psicopedagògic (EAP) cap a la difusió en els centres educatius de la possibilitat de sol·licitar un nou recurs per a la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) greus i permanents dins dels centres ordinaris: la unitat de suport a l'educació especial (USEE), recurs que ja s'havia implementat en altres zones de Catalunya, però no a Barcelona-ciutat.

De la tasca de difusió d'aquest possible recurs se'n va fer resòl l'equip directiu de l'Institut Poeta Maragall sensibilitzat cap a

aquesta temàtica.

En aquells moments es va facilitar que l'equip directiu pogués contactar amb alguns IES que ja comptaven amb aquest recurs per intercanviar impressions. A nivell de zona es va fer una presentació d'una USEE del Baix Llobregat per poder compartir informació i aclarir dubtes amb els professionals dels centres interessats.

Pel que fa a l'Institut Poeta Maragall tant l'estructura espacial (vuit plantes) com el volum d'alumnat de l'IES (750 alumnes) feia pen-

sar en les possibles dificultats d'adaptació dels alumnes amb greus discapacitats en un centre amb aquestes característiques. Preocupaven especialment els moments de transició: les entrades, les sortides, els patis i el menjador.

Pel que fa a la dotació de professionals de la USEE, des de la Inspecció es va vetllar per aconseguir docents amb experiència en centres d'Educació Especial.

El primer curs d'implementació de la USEE es realitzava una reunió setmanal del director del centre, les professores de la USEE, la inspectora del centre i la professional de l'EAP, per valorar la posada en marxa del recurs i treballar les dificultats que poguessin anar sorgint.

En aquests moments, i després de set cursos de funcionament, el treball que es realitza en la USEE és el següent.

### **FUNCIONS DEL PROFESSORAT DE LA USEE**

La USEE de l'INS Poeta Maragall compta amb la dotació habitual fins el curs 2011-12 per als centres públics d'educació secundària: dues professores de l'especialitat d'orientació educativa i una educadora d'educació especial, les quals han d'atendre entre 5 i 10 alumnes amb diferents graus de discapacitat intel·lectual i trastorns generals del desenvolupament.

Les funcions del professorat de la USEE són:

- a) Col·laborar amb els tutors, amb la resta de professors del centre i amb l'EAP en l'elaboració del pla individualitzats (PI) dels alumnes atesos a la USEE.
- b) Formular les propostes d'adaptacions curriculars i adaptacions de grup per als alumnes atesos a la USEE i elaborar materials específics o adaptats que facilitin l'aprenentatge i participació dels alumnes a les activitats del grup ordinari.
- c) Acompanyar els alumnes en la seva participació en les activitats de l'aula ordinària.
- d) Desenvolupar les activitats específiques, individuals i en grup reduït, que els alumnes de la USEE requereixin.
- e) Fer la cotutoria individual dels alumnes que atenen.

L'educadora d'educació especial assumeix les següents funcions:

- a) Donar suport als alumnes de la USEE perquè puguin participar en les activitats que organitzi el centre educatiu i participar en l'elaboració i aplicació de tasques específiques relacionades amb: autonomia personal, adquisició d'hàbits d'higiene, habilitats socials, mobilitat i desplaçaments, habilitats de vida, transició a la vida adulta i preparació per al món laboral.
- b) Participar en el projecte educatiu del centre.
- c) Conèixer els objectius i continguts de les programacions per tal d'adequar de la millor manera possible la seva tasca de col·laboració amb el professorat.
- d) Proporcionar al professorat elements d'informació sobre l'actuació dels alumnes, a fi d'adaptar i millorar el seu procés d'aprenentatge.

### **PERFIL DE L'ALUMNAT DE LA USEE**

La USEE de l'INS Poeta Maragall ha acollit de manera generalitzada, des del curs 2005-06, alumnes amb diversos graus de discapacitat intel·lectual Síndrome de Down, Síndrome del cromosoma X-fràgil, trastorns generalitzats del desenvolupament i trastorns de l'espectre autista, els quals han accedit a l'ESO amb un dictamen d'escolarització elaborat per l'EAP corresponent, sol·licitant l'adscripció a aquest recurs.

### **ORGANITZACIÓ I FUNCIONAMENT DEL RECURS USEE**

L'aula USEE funciona durant la totalitat de l'horari lectiu dels alumnes, és a dir, 30 hores setmanals, atenent l'alumnat en petit grup, en les hores que correspongui en cada cas. La resta d'horari lectiu, els alumnes de la USEE assisteixen a les classes ordinàries amb el grup classe al qual estan adscrits. Generalment, sempre depenent de les possibilitats de cadascun, els alumnes amb discapacitat intel·lectual lleugera i mitjana assisteixen aproximadament la meitat de la jornada lectiva a la USEE i l'altra meitat a l'aula ordinària amb el seu grup-classe, mentre que el nombre d'hores lectives a la USEE per als alumnes amb discapacitat intel·lectual severa és molt més gran. La decisió respecte al nombre d'hores que un alumne cursarà a la USEE o a l'aula ordinària es pren a principi de curs, en funció de les característiques de cada alumne, tipus d'organització i continguts de les matèries. És aleshores quan es valora la necessitat d'introduir un professional de suport o no a l'aula ordinària, materials adaptats i quins seran els criteris d'avaluació per a cada alumne. Totes aquestes decisions serveixen per a l'elaboració del PI.

Els horaris dels professionals i dels alumnes de la USEE s'elaboren en funció de l'horari dels grups ordinaris de referència i de les necessitats de suport que cada alumne requereixi.

### **DISTRIBUCIÓ CURRICULAR**

Els alumnes de la USEE tenen com a marc curricular de referència, amb caràcter general, el corresponent al projecte educatiu del centre, prioritzant aspectes que afavoreixen la seva autonomia i equilibri personal i el desenvolupament d'habilitats socials. A tal efecte, els professionals de la USEE centren la seva intervenció en actuacions que facilitin el progrés dels alumnes en el desenvolupament de les capacitats i les competències bàsiques establertes en el currículum i prioritzades en el PI de cada alumne. El pla individualitzat conté les adaptacions curriculars de la totalitat de les matèries i contempla el conjunt d'ajudes i suports que l'alumne pugui necessitar en els diferents moments i contextos escolars, així com l'organització de recursos disponibles a l'aula i al centre que calgui. En la presa de decisions que afavoreixin la inclusió d'aquests alumnes, hi participen, a més del professorat de la USEE, els professors ordinaris que correspongui i la comissió d'atenció a la diversitat del centre, amb els quals s'estableixen els acords adients respecte als criteris per a l'atenció i l'avaluació d'aquests alumnes.

Com s'ha esmentat més amunt, els alumnes de la USEE cursen part del currículum a l'aula USEE i part a l'aula ordinària, amb o sense professionals de suport, depenent de les necessitats educatives de cadascun.

El currículum de la USEE prioritza matèries instrumentals, amb

## pràctica psicoeducativa

continguts altament funcionals. S'articula de la següent manera:

- Projectes interdisciplinaris: Projecte de Lectura fàcil, Projecte de Serveis al centre, Petits projectes, Projecte 'Del mercat a la cuina' i Projecte 'L'hort urbà de la USEE'.
- Reforç de matèries específiques: matemàtiques i anglès.
- També es compta a destinar algunes hores de docència a la USEE per donar suport als alumnes en les feines encomanades pel professorat de l'aula ordinària per a fer a casa, com a mesura per assegurar l'èxit dels alumnes de la USEE a l'aula ordinària.

El currículum de l'aula ordinària, s'articula de manera generalitzada, amb variacions depenent de les característiques de cada alumne, a l'entorn de les matèries de Tutoria, Educació Física, Ciències Naturals, Ciències Socials, Tecnologia, Educació Visual i Plàstica, Música, Alternativa a la religió/Religió i matèries optatives. Aquestes matèries són cursades pels alumnes de la USEE, en el seu grup ordinari, amb o sense suport.

En tot cas, es prioritza la participació dels alumnes en activitats generals del centre (festes, actes culturals...), així com les sortides escolars programades en qualsevol matèria dels grups ordinaris als quals estan adscrits els alumnes USEE.

### PROJECTES INTERDISCIPLINARIS

Amb els projectes interdisciplinaris es treballen aspectes prioritaris de lecto-escriptura, matemàtiques i altres continguts del currículum d'interès per als alumnes i amb un alt grau de funcionalitat que els serviran per al desenvolupament de la seva vida quotidiana i de transició a estudis post-obligatoris relacionats amb el món laboral.

A continuació, anem una breu explicació de cada projecte:

- Projecte de Lectura fàcil: desenvolupa competències bàsiques comunicatives, lingüístiques i audiovisuals, utilitzant material publicat de lectura fàcil.
- Projecte Serveis al centre: desenvolupa activitats prelaborals, com són el servei de copisteria i suport a la consergeria.
- Petits projectes: a partir de senzilles preguntes formulades als alumnes, s'estableix un sistema senzill de recollida de dades (petites enquestes, localització en mapes, cerca d'informació a internet...), per al seu posterior tractament (realització de gràfiques senzilles, elaboració de power point...).
- Projecte 'Del mercat a la cuina': durant la setmana es proposa i explica una recepta, es confecciona el pressupost, es fa la compra al mercat o supermercat, amb activitats de comparació de preus, fixar-se en les dates de caducitat, en els aliments frescos ecològics, de proximitat, i finalment s'elabora la recepta introduint les diferents tèc-

niques culinàries, i realitzant les tasques de neteja d'estris i superfícies de la cuina, i recollida de residus orgànics per al compostador de l'hort urbà de la USEE.

- Projecte 'L'hort urbà de la USEE': presentat al programa Agenda 21 Escolar de l'Ajuntament de Barcelona, com a acció mediambiental i sostenible del centre escolar. El programa Agenda 21 Escolar ens ha permès comptar amb suport econòmic i de formació que ens han servit per mantenir en funcionament l'hort urbà. Es realitzen activitats en grup com: preparar recipients per sembrar, manteniment del compostador, escombrar, regar, observació i registre del pluviòmetre, observació del creixement de les diferents plantes ornamentals i hortalisses, etc. També es fan activitats individuals com: dietari de les feines quotidianes de l'hort que fa cada alumne, seguiment i mesura de les plantes, i elaboració de fitxes pedagògiques relacionades que es recopilen en un dossier.

### ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES

En el treball a l'aula USEE es prioritzen les següents estratègies metodològiques:

- Funcionalitat dels aprenentatges.
- Competències d'autonomia personal.
- Treball en valors i suport emocional.
- Metodologia globalitzada: treball per projectes interdisciplinaris.
- Reforç de les matèries de l'aula ordinària (repàs per a exàmens, suport per fer les tasques encomanades a classe...)
- Ús de les TIC.

Pel que fa a l'aula ordinària, les estratègies metodològiques prioritzaes són aquestes:

- Competències d'autonomia personal.
- Suport de l'educadora d'educació especial (preferentment), o professorat de la USEE, que seu al costat de l'alumne/s, ajudant-los quan és necessari a seguir el ritme normal de la classe.
- Acords amb el professorat de l'aula ordinària que correspongui respecte a l'adaptació de les feines per a fer a classe i a casa. Generalment s'estableix com a criteri prioritari que l'alumne intenti fer un mínim i que la presentació sigui el més acurada possible.
- Els professionals de suport elaboren un registre de les feines que cada alumne té assignades per a fer a casa, la qual es penja a la cartellera de la USEE per tal que les professores de la USEE puguin portar el control del volum i tipus de feina que altres professors han assignat als alumnes i poder dedicar les hores que siguin necessàries per donar-los suport en l'elaboració d'aquestes.

### SEGUIMENT TUTORIAL DELS ALUMNES I TREBALL AMB LES FAMÍLIES

La tutoria dels alumnes de la USEE és compartida entre el tutor del

grup ordinari al qual estan adscrits i la tutora de la USEE. Els alumnes assisteixen a les sessions de tutoria que imparteix la tutora del grup ordinari, participant de totes les activitats programades amb els seus companys i enriquint-se amb les interaccions, els models i els valors que a l'aula es manifesten.

No obstant això, el seguiment específic de l'evolució de l'alumne i el treball conjunt amb les famílies es porta a terme des de la tutoria USEE. És a dir, la tutora de la USEE fa un treball més individualitzat sobre la seva adaptació al centre, la seva integració a l'aula i el creixement personal del noi o de la noia. També es fa un treball conjunt amb les famílies per anar seguint de molt a prop el seu creixement i desenvolupament escolar i emocional, a més de marcar pautes d'actuació conjuntes, tan necessàries en tots els joves, però imprescindibles en l'alumnat amb necessitats educatives especials. La relació amb les famílies es molt estreta, diàriament per mitjà de l'agenda, telefònicament cada setmana, i personalment en l'entrevista trimestral per fer un seguiment conjunt de l'evolució del seu fill. Aquesta implicació conjunta és molt important per tal que el centre i la família segueixin unes pautes comunes per tal d'assolir d'objectiu d'aconseguir una veritable inclusió al centre dels nostres alumnes.

Des de la tutoria de la USEE es fa un treball molt acurat per a afavorir la integració de l'alumne. El pla d'acollida ja preveu que s'iniciï aquest treball abans de l'escolarització a l'Institut. És a dir, durant el curs anterior a l'inici de l'escolaritat, les famílies poden visitar l'aula USEE del centre. Aquest fet les ajuda a prendre una decisió, a vegades difícil, de cara a la possible escolarització a l'etapa de secundària. A més, quan el mes de juny les famílies ja coneixen que s'ha admès al seu fill/a al centre, l'alumne/a fa una estada d'un matí a l'aula USEE. Durant dos o tres hores, el futur alumnat comparteix activitats amb els companys, coneix als professionals i l'emplaçament per tal d'ajudar-lo en el seu procés d'adaptació, per desangoixar-lo i per eliminar els dubtes i les pors que provoca un canvi d'escola. Amb aquesta estada comença a intuir una mica com serà la seva nova etapa de secundària i s'afavoreix la seva propera adaptació al centre.

Des de la tutoria USEE es propicia que l'alumnat participi i gaudeixi de totes i cadascuna de les sortides escolars, activitats extraescolars, vivències i experiències programades per als companys de l'aula ordinària, mitjançant un acompanyament personalitzat a totes les sortides i activitats generals del centre que es realitzen.

## AVALUACIÓ

Per tal de realitzar l'avaluació de cadascun dels alumnes de la USEE, es porten a terme un seguit d'actuacions:

- Seguiment setmanal de cada alumne a la reunió de professionals de la USEE.
- Participació del professorat de la USEE en les juntes d'avaluació ordinàries dels grups als quals pertanyen els alumnes de la USEE per tal d'aportar tota la informació sobre la seva evolució en aquelles matèries en què hi intervenen directament, i els elements per a la valoració dels aprenentatges i el seu procés de maduresa neces-

saris per a la seva avaluació.

- Els professors de l'aula ordinària avaluen els alumnes de la USEE que cursen les seves matèries.
- Elaboració d'un informe qualitatiu elaborat per les professors de la USEE, el qual s'entrega juntament amb el butlletí de notes ordinari.
- Al final de curs, s'avalua el PI de cada alumne i es fan les propostes de millora que calgui per al curs següent.

## EL TREBALL AMB ELS SERVEIS EXTERNS

La coordinació amb l'EAP es realitza de forma ordinària dins de la comissió d'atenció a la diversitat (CAD) del centre i, puntualment, en les reunions de coordinació setmanals dels professionals de la USEE.

L'EAP realitza el traspàs d'informació inicial dels alumnes nous que cada curs s'incorporaran a la USEE.

Així mateix al llarg del curs es realitzen entrevistes conjuntes EAP i tutora de la USEE amb les famílies que volen conèixer la USEE i rebre informació sobre el recurs.

També es realitza un treball conjunt en el moment de la derivació a postobligatòria dels alumnes que acaben l'etapa.

L'EAP intervé especialment quan sorgeix qualsevol tipus de dificultat en l'evolució dels alumnes o en l'àmbit de les seves famílies.

Per les pròpies característiques dels alumnes usuaris de la USEE hi ha un conjunt de serveis externs (de tipus terapèutic, associacions i altres) que intervenen en el seu seguiment amb major o menor periodicitat.

La coordinació continuada amb aquests serveis pren una especial rellevància i tant l'EAP com les professores de la USEE mantenen trobades de coordinació especialment en el moment de la incorporació dels alumnes al centre i periòdicament i en funció de les necessitats al llarg del seu procés d'escolarització.

## L'ORIENTACIÓ A L'ETAPA POSTOBLIGATÒRIA

En aquests moments el sistema educatiu ofereix unes línies de continuïtat pels alumnes de les USEE que finalitzen l'ESO dins o fora de l'entorn ordinari.

En el cas que acreditin l'etapa, tenint en compte l'avaluació positiva del seu PI i l'assoliment dels objectius que s'hi proposen, la sortida natural serien els Cicles Formatius de Grau Mitjà.

Actualment aquests ensenyaments encara no compten amb la figura d'especialistes que puguin fer el seguiment diari d'aquests alumnes i la necessària adaptació dels aprenentatges. L'Equip de Seguiment de l'Alumnat a la Postobligatòria (ESAP) del Consorci d'Educació de Barcelona pot intervenir en aquesta etapa.

En el cas que no acreditin l'etapa poden accedir a un PQPI ordinari amb plaça de reserva per a alumnes amb necessitats educatives específiques. Els alumnes que hi poden accedir compten amb el

suport de l' ESAP que en realitza un important seguiment però probablement és insuficient per a cobrir les necessitats diàries de suport directe i d'adaptació del currículum dels alumnes amb importants discapacitats.

Dins de l'oferta dels PQPI ordinaris caldria oferir itineraris formatius específics per als alumnes discapacitats amb professorat especialitzat i un currículum adaptat.

Aquestes limitacions dins de l'entorn ordinari pels alumnes amb importants discapacitats, fan que la majoria dels nois i noies que han sortit de la USEE de l'Institut Poeta Maragall s'hagin incorporat al circuit especialitzat dels centres d'Educació Especial ja sigui en PQPI adaptats o en Programes de Transició a la Vida Adulta.

S'estan cercant diferents vies de treball per a anar avançant en la inclusió educativa en l'etapa postobligatòria.

### **LA INCLUSIÓ EDUCATIVA. REPERCUSSIONS EN EL CENTRE**

Creiem que la inclusió educativa ha tingut unes repercussions positives per a tota la comunitat educativa. En primer lloc pels alumnes que copsen els valors implícits que comporta aquesta acceptació de les diferències, pel professorat que és el que amb les seves bones pràctiques fan possible la inclusió de tot tipus d'alumnat i el centre que els acull perquè propicia, avala i s'implica en totes les accions inclusives que es porten a terme. Gràcies a aquestes accions dels centres inclusius, les famílies participen en la construcció d'una societat més justa i igualitària per a tothom., es a dir, més inclusiva.

### **La inclusió educativa i la seva repercussió en l'alumnat amb necessitats educatives especials**

La dinàmica del centre ordinari inclusiu, completament normalitzada, ha ajudat als alumnes amb NEE a ser més autònoms, a mostrar més iniciativa i a prendre decisions, pel fet de trobar-se en situacions reals, amb models i referents normalitzats. Aquesta dinàmica ha propiciat a l'alumnat, amb poques habilitats socials, perquè desenvolupessin estratègies per enfrontar-se a la vida diària, per créixer emocionalment i per interactuar amb el món real que els envolta. Aquestes conductes que desenvolupen els seran de gran ajut en la seva posterior integració social i laboral.

Per a constatar les repercussions positives de la inclusió educativa en l'alumnat amb NEE, s'ha de verificar que els nois i les noies es sentin ben acollits, assisteixin motivats a les aules ordinàries, es

relacionin amb companys i professorat amb tota normalitat i participin amb entusiasme en totes les activitats i esdeveniments que es celebren i a més, sentin que formen part d'aquest centre. Quan coincideixen aquest factors, podem dir que l'alumne està gaudint d'una bona inclusió i s'estan assolint els objectius que ens havíem proposat.

### **La inclusió educativa i la seva repercussió en el centre i en l'alumnat**

Com ja hem comentat a la introducció quan a l'Institut Poeta Maragall es va decidir posar en marxa la USEE, els professionals assignats i l'EAP creiem que "arquitectònicament" aquest no era el centre més inclusiu que podíem imaginar. Per les característiques de l'edifici, a priori, semblava poc acollidor i feia pensar que no reunia les condicions òptimes per a iniciar un projecte inclusiu. Es va confiar que la calidesa del professorat fes oblidar la grandària de l'edifici. I així va ser, perquè, aquest "handicap" inicial en la seva arquitectura va esdevenir, a la llarga, en un gran avantatge. Es a dir, amb una bona acollida a l'inici de curs, els desplaçaments per aquest immens edifici afavoreixen molt l'autonomia dels alumnes i els han ajudat a orientar-se en l'espai, a gestionar iniciatives i prendre decisions en la seva vida diària.

A l'inici de la USEE el curs 2005-2006, el professorat del centre, tot i el desconeixement sobre alumnes amb NEE, va acceptar els criteris d'organització i curriculars proposats per la USEE i en conseqüència, l'assistència a les seves aules, d'alumnes amb discapacitat psíquica i d'un professional de suport a les seves classes, fets als que no estaven acostumats.

La implicació de l'equip directiu, l'alt nivell de professionalitat del professorat, la pedagogia dels professionals de la USEE, una alta dosi de comprensió i amb molta bona voluntat per part de tots els professionals, es va aconseguir -tot i alguna que altra reticència- que, s'anés acceptant de mica en mica i amb normalitat l'alumnat amb NEE a les aules ordinàries.

Per assolir aquesta "normalitat" en l'acceptació dels companys *diferents*, ha estat molt important comprendre i acceptar que els alumnes de l'aula ordinària són els grans beneficiats de la inclusió educativa, perquè aquest fet propicia que s'eduquin en els valors de la convivència, solidaritat, companyonia, en l'empatia, i l'acceptació i la comprensió de les diferències.

Es satisfactori comprovar que el centre camina per convertir-se



en una veritable escola inclusiva, quan es viuen situacions a l'aula ordinària, on el professorat aprofita la gran motivació i l'interès per aprendre que mostren alguns alumnes amb NEE i els utilitzen com a models i referents de la "cultura de l' esforç". També quan el centre, alumnes i professorat es fan com a propis els èxits aconseguits per l'alumnat amb NEE, en concursos educatius i literaris d'entitats externes en els quals participen i en els que són premiats.

Actualment, el professorat accepta amb normalitat l'assistència a l'aula ordinària de l'alumnat adscrit a la USEE i al professional acompanyant, quan s'escau. Els professors/es han entès que s'han d'adaptar les aules, els materials de la seva matèria, i les seves intervencions, per tal que aquest alumnat pugui participar de les sessions d'ensenyament-aprenentatge segons les seves capacitats i aptituds i vagin avançant en l'assoliment de les Competències Bàsiques.

### CONCLUSIONS

Si s'analitzen els factors que han propiciat l'èxit de la implantació de la USEE en el centre, aquests són molts i molt variats. Se'n destaquen com a rellevants la implicació de l' equip directiu, la important tasca de difusió del recurs dins de la comunitat educativa en els inicis de la seva implementació, l'alt nivell de professionalitat del professorat del centre, i el fet que els professionals de la USEE s'integressin completament i es fessin molt presents en la vida quotidiana del centre. Es valora com a important el grau d'implicació amb el centre d'aquest professionals i el fet que es mostrin respectuosos, oberts, receptius, i siguin suport per a tot el professorat de l'aula ordinària. Aquestes actituds són molt impor-

tants per poder fer l'acompanyament en el procés d'acceptació d' una nova realitat a les seves aules. Es considera important que els professors de la USEE formin part de totes i cadascuna de les comissions, grups de treball, etc., i assisteixin sent part integrant dels equips docents, Juntes d' avaluació, CAD..., com un membre més del Claustre. Les seves aportacions amb una visió més inclusiva, farà que sense adonar-se'n el centre esdevingui cada cop més inclusiu.

Després de 7 cursos de funcionament, el centre ha anat assumint aquesta "normalitat" i es contempla la participació activa de l' alumnat USEE en tots els projectes i esdeveniments que es porten a terme. A tall d' exemple, l'alumnat USEE ha participat molt intensament en el Projecte Comenius, en tots els projectes Solidaris, actes culturals, Campanyes d'accions sostenibles, en totes les sortides culturals, visites extraescolars, colònies, i viatges de fi d'etapa d'ESO, etc., com uns alumnes més del centre.

Es pot afirmar que la USEE està ja molt consolidada en el centre pel seu grau d'implicació en tots els projectes que s'endeguen a l'institut i en aquesta línia la USEE alguna vegada ha estat el motor d'iniciatives com l'adhesió del centre al Programa Agenda 21 Escolar de l'Ajuntament de Barcelona, promovent accions sostenibles en el centre.

Tant el centre com el professorat avalua de forma molt positiva el fet que a l'institut Poeta Maragall s'hagi implantat una USEE. El camí cap a l' escola inclusiva i convertir un institut de secundària en un centre acollidor i inclusiu, no és fàcil, però es menys difícil del que a vegades es pot pensar.



crònica de... / associació / llibres

# seccions



**àmbits 35**  
estiu 2012

## LA PROMOCIÓ ESCOLAR: un enfocament metodològic diferent per a garantir l'escolarització

La Promoció escolar o el programa per a la Promoció de l'escolarització de l'alumnat gitano és per a molts, tant a Catalunya com en la resta del país, un programa certament desconegut.

És per a nosaltres, com a professionals i per descomptat com a gitanos i gitanes, summament important difondre el procés realitzat com un clar símptoma del treball ben desenvolupat. D'agrair si fos necessari, la predisposició que van tenir les administracions, en aquell moment convenient, per millorar la situació dels gitanos i les gitanes i per evidenciar que és inexcusable treballar conjuntament i de manera transversal per donar solució als problemes socials vinculats al fracàs escolar i/o a l'abandó escolar.

Avui, que està tan de moda parlar de bones pràctiques, se'ns fa difícil creure que a causa d'una sèrie de criteris purament econòmics, certs discursos buits de continguts amagats en una sola paraula, crisi, puguin dinamitar les il·lusions de molts professionals i ofegar les expectatives creades a una multitud d'escolars i als seus respectius familiars.

Tot això, els fa conscients que després de lluitar, esforçar-se, i demostrar que ser gitano/a no està en contra d'anar a escola, a la Llar d'Infants, a la Universitat o simplement assistir al Centre de formació d'adults, poden veure's abandonats, discriminats o simplement enganyats en primer terme per un membre de la seva pròpia comunitat, en el qual han dipositat tota la seva confiança per iniciar aquest viatge cap al canvi.

No és del meu plaer iniciar aquest escrit amb aquestes paraules. La meua funció com a Promotor Escolar no és fer-me imprescindible, és clar, però com jo, existeixen

altres 12 persones que caminen diàriament per diferents indrets de Catalunya. Tot, per evidenciar, per demostrar que ser gitano o gitana no està renyit amb assistir a l'escola, visualitzant cadascun d'ells i d'elles que és necessari estrènyer llaços entre els agents socials d'aquests territoris i la comunitat per la qual treballen, tot i respectant la diversitat cultural del territori. Però, sobretot, per mostrar sense por i sense prejudici que existeixen aspectes culturals molt llunyans, però que hi ha d'altres que són comuns, i aquests, afortunadament, els que no ens diferencien són els que estem fent visibles dia a dia, per millorar la cohesió social, la convivència, el civisme...

En definitiva, tot i que no sigui mesurable, treballem per enfortir la ciutadania d'un humil barri obrer que lluita cada dia per millorar la seva qualitat de vida, independentment a l'ètnia a la qual pertanyin els seus veïns.

En aquests moments, on el final comença ha estar cada vegada més a prop, i sense voler ser pessimista, és agradable recordar el punt de partida.

El programa per a la Promoció escolar de l'alumnat gitano a Catalunya, des dels seus inicis l'any 2006, forma part del desenvolupament del "Pla Integral del Poble Gitano" de la Generalitat de Catalunya.

Aquest pla, inclou una sèrie d'accions per compensar les desigualtats històriques que ha sofert el Poble Gitano i facilitar la seva promoció social i la millora col·lectiva de la seva situació a Catalunya.

Des d'aquesta perspectiva tècnica, per aconseguir aquest objectiu, des del Departament d'Educació, en aquell moment, es

va veure necessària la realització d'una acció educativa que assegurés que tot l'alumnat gitano estigués escolaritzat i poder així garantir la igualtat d'oportunitats per a la consecució de l'èxit educatiu, com a mesura d'ascensió social i prevenció de possibles situacions de risc social.

L'objectiu d'aquest programa específic durant aquests anys ha estat procurar una escolarització el més normalitzada possible i reeixida, especialment a les zones de Catalunya on els percentatges d'absentisme de l'alumnat gitano eren molt elevats. Tenint en compte aquesta premissa, la reducció de l'absentisme escolar hauria de poder contribuir a l'augment de la promoció social del "Poble Gitano" que, encara en molts aspectes, es pot considerar en risc d'exclusió i marginació.

Conjuntament amb la Fundació Privada Pere Closa, encarregada d'executar el programa, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya va creure convenient especificar i difondre els objectius del programa donat que els Serveis Educatius de les respectives zones havien d'acollir i incorporar aquest nou perfil professional als centres escolars dels territoris, així com els múltiples agents socials vinculats als mateixos, poguessin tenir constància d'aquest recurs específic i participar tant en el disseny d'accions per aconseguir els objectius del Programa per la Promoció Escolar com assumir la seva responsabilitat respecte el problema social que significa per a un municipi l'absentisme i el fracàs escolar d'una gran part de la seva ciutadania.

Malgrat haver transcorregut sis anys des d'aquell moment, aquests objectius específics segueixen sent:

- Promoure l'escolarització total de

l'alumnat gitano a Catalunya en les diferents etapes del sistema educatiu mitjançant la prevenció, diagnòstic i actuació precoç contra l'absentisme escolar.

- Aconseguir l'èxit escolar i la promoció sociolaboral de l'alumnat gitano.
- Promoure els valors de la cultura gitana dins del currículum escolar i de la vida del centre educatiu.

Per a això, La Fundació Privada Pere Closa va veure necessària, per la seva experiència prèvia, que el Promotor/a escolar pogués definir i estructurar la seva intervenció en tres àmbits, a priori molt diferents entre si però necessaris per iniciar el treball comunitari que calia fer:

- Centre escolar (alumnes i professors)
- Famílies
- Entorn

Marcar un patró metodològic per al conjunt de zones va ser molt difícil. És més, avui dia ho segueix sent malgrat el bagatge i l'experiència professional adquirida. Aquesta consideració no és aleatòria, més aviat és deguda a l'anàlisi continuat de les particularitats dels territoris, sumada, òbviament, a l'heterogeneïtat de la comunitat gitana i els múltiples objectius i propòsits que tenen els diferents agents socials.

Per tal de fer més fàcil el desplegament de les accions així com la inclusió d'aquests professionals als Equips d'Assessorament Psicopedagògic, va ser necessari alinear els Objectius Generals del Programa amb els plans de treball dels diferents professionals d'aquests equips. Per aquestes circumstàncies, cada Promotor/a dissenya un pla de treball per a cada centre educatiu on intervé i en coherència amb el pla de treball de l'EAP. D'aquesta manera, les accions que es desenvolupen estan sota la supervisió dels membres referents establerts per part dels coordinadors dels Serveis Educatius de la zona.

El resultat d'aquesta suma de factors ens porta a que només es puguin marcar els criteris més generals de la intervenció. Aquest fet pot veure's com un aspecte

negatiu o de fragilitat del Programa, però també és cert que el fet d'estar en continu contacte amb la comunitat, des de qualsevol dels tres àmbits d'intervenció, ens obliga a actuar de manera continuada, convertint-nos en agents socials "proactius" deixant espais (molt marcats) per a la reflexió, la planificació i l'acció socioeducativa.

Malgrat això, cal destacar que les zones específiques per a la intervenció no van ser escollides a l'atzar. Totes elles reunien una sèrie de condicionants i singularitats que el Departament d'Educació va considerar necessàries per implementar i assegurar ràpidament l'èxit del programa.

Actualment, a l'espera que les retallades pressupostàries no afectin al programa, s'intervé a la zona Est de la ciutat de Girona (Barri de la Font de la Pólvara), Figueres, Lleida (ciutat), Tarragona (Barri de Camp Clar), Reus, Barcelona (Barri de Gràcia, Hostafrancs i Nou Barris), Sabadell, Badalona (Barri de Sant Roc), l'Hospitalet de Llobregat (Barri Polígon Gornal- Bellvitge) i per últim, al municipi del Prat de Llobregat, concretament al barri de Sant Cosme.

És al Prat de Llobregat, al barri de Sant Cosme, on s'inicia el procés d'implementació d'aquest programa dins del Pla Educatiu d'Entorn.

Aquest Pla Educatiu va ser una iniciativa sensiblement diferent a la resta de plans d'entorn impulsats des del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, tant pels seus objectius com pel grau de compromís i col·laboració plena per part de l'Ajuntament del municipi.

Pel meu cas, cal dir que aquesta és la zona on desenvolupo la meva intervenció, i és important destacar aquest fet a causa del que suposava en aquell moment la incursió d'aquest nou perfil professional, gitano, dins dels Serveis Educatius, com un nou membre dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic, i per a l'abordatge de l'absentisme treballant d'igual a igual.

Reitero, aquesta situació, encara que avui pugui semblar normal o poc sorprenent; per a la comunitat gitana és un gran assoliment: social, cultural, polític i educatiu.

La veritat és que no importa l'àmbit. Lo destacable d'aquesta circumstància és que un professional, repeteixo, gitano, pugui elaborar i compartir les reflexions i l'anàlisi sobre com millorar la participació dels pares, donar la seva opinió sobre quina és la millor manera per abordar una sèrie de situacions dins del context educatiu d'un barri, etc.

Però el més important, és que es fa sent molt conscient que és necessari fer-ho des d'una interacció dialogada, des de l'inici, des dels centres educatius, amb el professorat i amb tots els agents socials i educatius de la comunitat.

Com ja s'ha esmentat anteriorment, els àmbits d'intervenció del Promotor Escolar es van exportar a la resta de zones gràcies a l'experiència prèvia obtinguda a Sant Cosme des del "Pla Educatiu (PEESC)", on els diferents agents socials i membres de l'EAP van col·laborar i construir un model metodològic que va tenir uns resultats d'èxit gairebé immediats i que hores d'ara encara es mantenen, malgrat que la manca de recursos i possibles retallades posin en perill la seva continuïtat, així com, els processos de millora encetats.

L'incipient èxit de la meua praxi, si se'm permet dir-ho així, està lligat estretament a l'èxit del "Pla Educatiu", i aquest ha vingut donat pel que consideràvem, docents i agents socials, que les famílies, les entitats i els diferents serveis i recursos de les administracions al territori eren elements estratègics bàsics pel desenvolupament del projecte. La fonamentació teòrica i metodològica en la qual se sostenen totes les activitats parteixen del respecte a la identitat i a les seves particularitats.

D'aquesta forma es fa inevitable demostrar que cap identitat, per molt majoritària que sigui, es pot elevar com a positiva i adequada si no és capaç de permetre la pròpia construcció de la identitat dels seus membres des de la diversitat. Per aquest motiu, comencem a parlar de processos de mediació per resoldre conflictes, a iniciar i evidenciar com era possible la transformació dels conflictes en processos educatius.

Com diu Carlos Giménez, la Mediació social

intercultural és una modalitat d'intervenció de terceres parts, en i sobre situacions de multiculturalitat significativa, orientada cap a la consecució del reconeixement de l'altre i l'acostament de les parts, la comunicació i la compressió mútua, l'aprenentatge i el desenvolupament de la convivència, la regulació dels conflictes i l'adequació institucional, entre actors socials o institucionals etno-culturalment diferenciats.

En certa manera, per a nosaltres com a Promotors Escolars i especialment pel meu cas, dins del Servei Educatiu, com a part implícita en el desplegament del Pla Educatiu de Sant Cosme i per a qualsevol dels agents socials que ho configuren, la "Mediació Intercultural" en qualsevol direcció en la qual s'aplicava, especialment en l'àmbit escolar i comunitari, tenia i té la finalitat de reduir l'absentisme. Aquest fet ha estat fonamental per obtenir bons resultats.

Aquests resultats han retroalimentat a tot

el conjunt de participants, membres de la comunitat veïnal i educativa. Va ser necessari destacar que les accions executades amb els i les alumnes anaven més allà de l'escola, estaven orientades al fet que de forma sistemàtica fessin arribar a les seves famílies les ganes i el seu interès per aprendre. Al mateix temps, aquestes iniciaven un exercici de corresponsabilitat i suport en el procés educatiu dels seus fills/es.

Per anar apropant-nos al final d'aquest article, voldria destacar alguns aspectes que queden fora del marc general del Programa Promotors Escolars, però que al seu torn són fruit del desenvolupament del programa. Considero que és important, donar mostres d'agraïment per donar-me l'oportunitat d'ajudar a construir una "societat intercultural" molt més justa i equilibrada, així com, facilitar-me aquest espai per poder difondre aquest treball conjunt ple de llums i d'esperança cap a la reducció del fracàs escolar de l'alumnat gitano de Ca-

talunya.

Durant tot l'article he intentat que les paraules poguessin mostrar els meus sentiments, la meua il·lusió, les meves ganes de seguir creixent, perquè se que alguns d'aquells petits individus que no assistien a l'escola de forma normalitzada avui acaben la seva escolarització obligatòria amb èxit.

Han estat ells i elles els protagonistes dels continus processos de mediació amb Directors/es, Inspectors/es d'Educació, Polícies, Comerciants, Conductors d'autobusos, Operaris de manteniment, Conserges i personal tècnic dels Centres Cívics de la ciutat... Moltes gràcies a tots i totes per continuar aquesta lluita.

**Miguel Angel Franconetti Andrade**

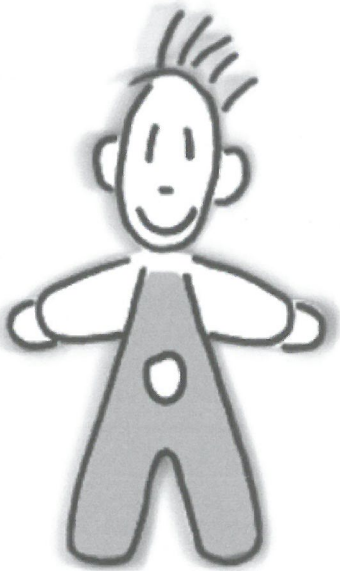
Promotor Escolar del Servei Educatiu del

Prat de Llobregat

Membre de la Fundació Privada Pere Closa



## APRENEM: AL SERVEI DE LE PERSONES AMB TEA



# Aprenem

## Associació per a la inclusió de persones amb Trastorn de l'Espectre Autista

L'Associació Aprenem per a la Inclusió de les persones amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) ([www.associacioaprenem.org](http://www.associacioaprenem.org)), és una entitat de famílies nascuda l'any 2006. Sorgeix de l'experiència viscuda per un grup de pares que, davant del diagnòstic del seu fill, es troben abocats a una situació d'incertesa i solitud, en un peregrinatge d'un servei a l'altre buscant resposta a les necessitats específiques que presenten els seus fills. Així, el suport a les dificultats en el dia a dia, la necessitat d'accedir a intervencions psicoeducatives basades en l'evidència de les bones pràctiques, l'impuls de la inclusió social, escolar i laboral d'aquests infants i joves, la promoció de l'autonomia personal, la sensibilització social envers els trastorns de l'espectre autista o trencar estereotips erronis sobre aquestes persones, marcaran de manera determinant la filosofia de l'entitat.

Els primers anys de vida de l'associació, ens dediquem principalment a activitats de sensibilització i reivindicació. La fita era fer arribar la realitat amb la que es troben les famílies de persones amb autisme a la

classe política catalana. I així ho vàrem fer, compareixent al Parlament de Catalunya davant de la Comissió de Salut al novembre de l'any 2008, i davant la Comissió de Benestar Social i Família al març de l'any 2009. En aquesta última compareixença es va instar al Parlament de Catalunya a manifestar-se públicament en favor de les persones amb autisme i, de manera unànime, durant els dies següents a la compareixença, tots els grups parlamentaris van elaborar i aprovar una Declaració Institucional que va ser llegida durant el ple del dia 2 d'abril, amb la presència a l'hemicicle d'un grup de famílies de l'entitat.

Per donar resposta a les diferents necessitats que ens fan arribar els nostres associats, hem anat desenvolupant diferents serveis: de formació i recerca, de suport a les famílies i de suport a les persones.

La formació dels professionals i de les famílies és fonamental per aconseguir una millor atenció i qualitat de vida de les persones amb autisme. Per aquesta raó, cada any proposem diferents activitats formati-

ves, col·laborem en postgraus universitaris i anualment organitzem les Jornades sobre Intervenció Educativa per a la Inclusió de les Persones amb Trastorn de l'Espectre Autista. Les properes tindran lloc els dies 5 i 6 de juliol d'aquest any a l'auditori de la Casa del Mar de Barcelona.

A l'estiu de l'any 2011 i dins el programa "Cuidar als Cuidadors", del Departament de Benestar Social i Família, vàrem engegar el projecte de suports personals per donar atenció individual a 25 infants amb autisme de diferents comarques catalanes.

Aquests nens/es i joves van poder gaudir d'una opció de lleure de proximitat en el seu barri o poble. Les valoracions tant qualitatives com quantitatives del servei van ser molt positives i ens han portat a tornar a repetir l'experiència aquest any.

La inclusió educativa dels nens/es amb autisme és possible quan s'hi aboquen recursos específics. En aquesta línia, i encaixant amb el programa de suports personals de l'associació, aquest mes de gener Aprenem

i el Departament d'Ensenyament han signat un conveni de col·laboració per la posada en marxa del Programa Pilot d'Acompanyament a l'Escolarització d'Infant i Joves amb Trastorn de l'Espectre Autista, en el que participen 20 nens d'edats compreses entre el 4 i 14 anys. Està prevista la continuïtat del conveni fins el curs 2014-2015.

Una de les activitats més ben valorada pel nostres associats, són les estades de cap de setmana en família. Organitzem dos estades a l'any, una a l'hivern i una a l'estiu, on passem un cap de setmana plegats, compartint espais d'oci, àpats i ambient relaxat, promovent la participació de "tota" la família del nen amb TEA, pares, germans, fins i tot els avis/es.

Actualment estem treballant per impulsar la Planificació Centrada en la Persona (PCP) com a eina per millorar la qualitat de vida i la inclusió social de les persones amb autisme. Aquest nou enfocament es basa en reduir la distància entre les persones i els seus entorns per mitjà de l'ús dels suports individualitzats adequats. Amb la PCP podem treballar per millorar la inde-

pendència, augmentar les relacions socials, incrementar les oportunitats de contribuir a la societat, i ajudar a les persones amb TEA a prendre decisions tenint en compte els seus propis desitjos i somnis.

En l'àrea de recerca, durant l'any 2011, varem signar un conveni de col·laboració amb la Fundació Orange i BJ Adaptaciones, pel desenvolupament del projecte "Special QR (SPQR)" <http://www.specialqr.org/index.php/proyecto-spqr.html>. Aquest any reprenem la col·laboració amb les dues entitats per la creació d'una aplicació específica per a persones amb autisme per l'Ipad.

Estem especialment contents de l'oportunitat d'haver pogut editar el Catàleg de Suports per Infants i Joves amb TEA. En aquest document hem recollit i posat a l'abast de tothom els recursos d'utilitat per als infants i joves amb TEA a partir del coneixement i experiència de les pròpies famílies. El podeu trobar a la nostra plana web. <http://www.associacioaprenem.org/catalog.htm>.

L'augment de les persones associades ha

estat molt important en els darrers 2 anys i actualment agrupem 196 famílies d'arreu de Catalunya. Queda lluny aquella petita associació que van fundar 3 famílies, fet que posa de manifest la necessitat que hi havia a Catalunya d'una entitat amb les propostes i la filosofia d'Aprenem.

Pensàvem que tota aquesta tasca mereixia ser reconeguda de forma oficial i aquest any hem acreditat, al Registre d'Establiments i Serveis Socials del Departament de Benestar Social i Família, el servei SI-TEA, Servei Inclusió Trastorn de l'Espectre Autista.

Seràn les pròximes generacions de persones amb autisme les qui ens demostraran que quan se'ls garanteix el dret a la igualtat d'oportunitats i l'accés a intervencions educatives basades en l'evidència, poden assolir els seus reptes. I que les seves necessitats bàsiques no són tan diferents de les nostres: amor, família, comprensió, tolerància, respecte, justícia i dignitat.

**Neus Payerol Gràcia**

Presidenta, Associació Aprenem

# L'EDUCACIÓ LOW COST

Ramon Coma i Dosrius

Grup Malivern SCP. La Garriga, març del 2012

En trobem davant d'un recull de vivències, pràcticament totes originades en la pràctica diària del professor o el mestre.

Aquest llibre és el producte derivat de l'exercici d'una professió no sempre prou compresa ni valorada pel col·lectiu social a qui dedica els seus esforços. De les reflexions que ha pogut fer l'autor, ens els seus 35 anys d'exercici professional, formació constant i desenvolupament des de diversos espais de responsabilitat, ens acostava a les intimitats d'una tasca que està tristament sotmesa a una gran pressió pels fracassos injustament amplificats, en contrast amb un gran nombre d'èxits tossudament silenciosos.

L'Educació *low cost* va dirigit a tots aquells lectors que, pertanyent o no al ram de l'educació, puguin ser sensibles als racons que s'amaguen al darrera dels actes escolars, les anècdotes més diversificades o les raons més intangibles del funcionament quotidià de les institucions educatives. També es recorda d'aquells educadors que no s'han rendit mai i d'aquells que han optat per una instal·lació en la postura de la queixa constant.

En aquest breu, però intens llibre, ens trobem amb el pensament reflexiu després del pas del temps, la maduresa de la memòria i "la ponderació de les emocions i arbitri d'un mateix". Així, s'hi recull un tractament de temes molt seriosos, importants, però sovint envernissats amb un to d'humor i de crua ironia.

Anem passejant per reflexions sobre el sentit de la disciplina aplicada al món escolar, la importància de l'aposta per l'escola inclusiva i de com aquesta comença a fer-se possible a partir del compromís de les famílies.

Aquest camí ens permet tastar espais de valoració un tant escèptica sobre les mesures clàssiques de la competència intel·lectual i una ferma referència a les intel·ligències múltiples, també en contrast amb la facilitat amb què certs ensenyants parlem d'alumnes sobre-dotats quan s'avorreixen en una classe que els desmotiva.

Se'ns avisa de la lenta indiferència de l'administració (lamentable eufemisme de qui es dedica a malbaratar recursos col·lectius per a fomentar l'estupidesa humana!) davant dels projectes educatius creats per molts equips de docents i la tendència social o mediàtica de responsabilitzar dels fracassos al professorat de l'ensenyament obligatori.

Amb la lectura d'aquests pensaments podem assistir a visions astorades sobre l'absurditat dels recursos que tenim legalment per a acollir l'alumnat estranger i com n'estan diferentment obligats d'atendre'ls els centres públics en contrast amb alguns de privats. En aquest punt hi surt la brillant metàfora on es comparen els que "corren amb vambes de marca i els altres, descalços".

Al llarg de les riques referències a l'anecdota usual del món educatiu, l'autor no es descuida de referenciar les males relacions entre col·legues, les manques de companyonia i les dificultats de relació i comunicació amb les famílies. Tampoc no hi falten trets contra la hipocresia social que es tapa els ulls per no enfrontar-se a realitats d'injustícia progressivament preocupants.

La lectura d'aquest llibre no passa per alt una mirada respectuosa envers la joventut i dona una alenada resolta en favor del compromís social dels/les mestres. No es descuida, tampoc, de valorar la immensa

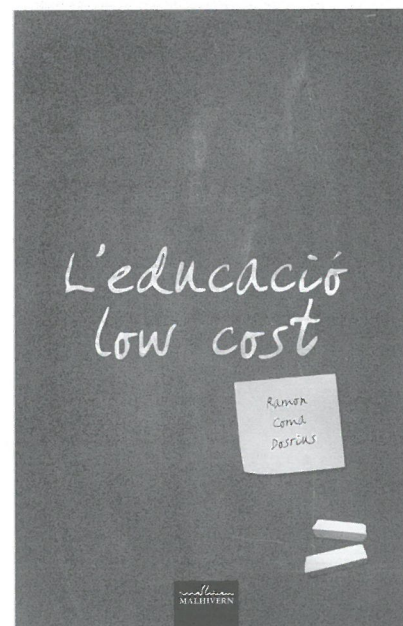
complexitat i dispersió que comprèn la tasca i l'acció activa de la tutoria.

Tenim, doncs, un llibre a les mans que no més s'ha pogut escriure després de molts anys d'exercici de la docència, vivint molts projectes, compartint in comptables il·lusions i entenent que cap esforç ni proposta no haurà caigut del tot en un sac foradat si es basava en la raó, el pensament, la sensibilitat i el respecte envers l'alumnat i tot el seu món.

Si tot plegat apareix trufat amb un simpàtic to humorístic, també és per una senzilla comprovació que la ironia, encara que amarga, és la forma més lúcida d'enfrontar-nos als disgustos que ens comporta la lluita constant del col·lectiu educador per a la millora del nostre món. L'"*auto-teràpia per a sobreviure (...) riure per no plorar*".

**Jaume Forn i Rambla**

Psicopedagog de l'EAP B-27 de Montmeló





# SER MÉS FELIÇ I COMPETENT A LA FEINA

Joan Riart i Vendrell  
Amat Editorial. Barcelona 2011

Amb la lectura d'aquest llibre, que es dissenya com un quadern de camp, ens acostem a molts dels elements que, en la nostra pràctica diària com a orientadors, sovint hem de tenir en compte per a fer els assessoraments més adequats a cada alumne.

Parteix del propòsit que totes les persones que exercim una professió som un col·lectiu sotmès a una àmplia diversitat, no només per les persones que el configurem, sinó per la immensitat de tipus de formació, ocupacions i coneixements que posem individualment. Tots som diferents quan busquem una solució a les nostres preocupacions i l'autor parteix de la base que l'objectiu principal és la recerca de la felicitat, sempre a través de la gran variabilitat de possibilitats.

Amb la lectura, i ús pràctic, del llibre es van desgranant conceptes com la mateixa felicitat, la competència i es presenta com un estri per a actuar tant en la vida laboral com la personal i tots els topants de la vida humana.

L'estructura general del text es planteja a través de tres passos essencials: on sóc?, què puc fer? i com ho faig?

En tots els casos se'ns fa la proposta de reflexionar analíticament la nostra manera de ser, particularment, en l'espai laboral.

El lector ha de qualificar-se escollint les expressions escaients de cada bloc conceptual i, per aquest motiu, ha d'entendre el seu comportament al món del treball, les habilitats en la dinàmica professional, la pròpia percepció interna del que més importa i les preferències mentals. Així, l'individu va identificant-se en els blocs que millor el descriuen, quina mena de persona se sent i amb quines mancances.

A tots els espais hi proposa formes de res-

posta per vincular-se amb les persones que coincideixen o bé que es contrasten oposicionalment a la pròpia manera d'actuar.

Es poden ubicar les característiques de la quatre maneres principals de procedir: la de l'expert, l'estrateg, l'organitzador i el comunicador, amb tots els comportaments, processos i competències. Tots ells porten al reconeixement de les característiques de les tasques que es realitzen a cada disciplina professional i, també, les dificultats habituals que ens poden proporcionar malestar.

Entrant a l'apartat del "què s'ha de fer" se'ns proposa un seguit de treballs per a millorar els recursos que, al mateix temps, ens farien sentir més satisfets a la feina. És en aquests entorn on hem de saber entendre i gestionar les emocions, la concentració, revisió d'errors, la seqüenciació d'objectius, el treball de la motivació i, en definitiva, el tan anhelat desig de sentir-se millor.

Això suposa un treball profund de revisió d'un mateix i el llibre aporta in comptables materials i idees per a exercitar i elaborar objectius en aquests àmbits.

Al moment d'aportar-nos mitjans, som interpel·lats a fer un salt des de la nostra pròpia rutina i deixar-nos guiar per la voluntat. Així ens enfrontarem als propis hàbits, negatius o no, del treball, de l'esforç i la superació personal.

La finalitat d'aquest llibre és el disseny d'un Pla Individualitzat que hauria de ser aplicable al món del treball i a tota la resta d'aspectes relacionats amb la nostra vida.

Aquest pla se suposa que seria susceptible de ser revisat per cada individu i, en definitiva, ens ha de permetre entrar en un contacte honest i sincer cap a la pròpia ma-

nera de procedir, llimant i corregint totes les arestes que ens puguin interferir en el nostre funcionament quotidià.

Heus ací un model de llibre molt funcional que pot repercutir positivament en benefici de la satisfacció essencial de la persona amb la seva feina i allunyar-la, sobretot, de la tendència estèril a la queixa.

Convé que siguem conscients que molts dels mals que té la col·lectivitat d'ensenyants del nostre país tenen el seu origen en el malestar convivencial i professional que suposa l'organització dels centres educatius. Per aquest motiu, tot exercici que ens pugui acostar a nosaltres mateixos i ens permeti prendre consciència de les fortaleces i debilitats de la nostra tasca com a educadors, serà un ajut indiscutible als índexs de satisfacció personal, tan sovint menystinguts i oblidats per la nostra pròpia comunitat.

**Jaume Forn i Rambla**

Psicopedagog, EAP B-27 de Montmeló



# ALUMNADO CON DIFICULTADES DE REGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO

Volumen I Infantil y primaria

Carme Saumell, Gemma Alsina, Àngels Arroyo  
Editorial Graó

Les demandes d'intervenció a l'EAP han anat canviant. En els darrers anys, el motiu més rellevant fa referència a l'alumnat que manifesta un comportament disruptiu a l'aula.

Els docents fan descripcions molt acurades i exhaustives centrades en l'alumne/a. El coneixen bé, molt bé diria jo, i ens demanen, als professionals de l'orientació educativa, estratègies per fer canviar l'alumne/a i que s'adapti a les dinàmiques de l'aula, del centre i que es comporti correctament.

Per aconseguir aquest canvi, sabem que no podem centrar-nos únicament en l'alumne/a.

Primer, hem d'entendre què ens està dient amb aquesta crida d'atenció, tan poc adequada i tan sorollosa. Potser no sap dir-ho d'una altra manera. Després, haurem d'analitzar l'entorn; necessitem un entorn favorable que faciliti el canvi que estem buscant en l'alumne/a, però que no trobarem si no modifiquem alguna cosa d'aquest entorn que ell viu com hostil.

En aquest llibre, de ben segur que no hi trobarem totes les claus, ja que aquests alumnes, de vegades, ens ho posen molt i molt difícil, però en tot cas, ens aporta estratègies i instruments que ens poden ajudar a planificar la intervenció educativa. És un llibre que ha sorgit de la pràctica, de l'experiència diària de les autores que han treballat en un SEETDIC (Servei Educatiu Específic de Trastorn Generalitzat del Desenvolupament i de Conducta) i elles ens proposen intervencions educatives per reduir els factors de risc que ajuden a consolidar el trastorn de conducta i per promoure els factors de protecció que són els

que l'ajuden a sortir-ne.

En el títol ja intuïm que les autores s'allunyen d'una perspectiva clínica, no parlen d'alumnes amb trastorn de conducta sinó d'alumnes amb problemes per regular la seva conducta i citen diferents autors, per explicar que aquest comportament problemàtic respon a diferents causes. Segons Bloomquist i Shnell es tracta de dificultats en el desenvolupament psicològic. Greene afirma que el motiu pel qual els infants i joves manifesten conductes poc adequades és per un retard en l'adquisició de dues habilitats bàsiques del desenvolupament per regular el comportament: la flexibilitat i la tolerància a la frustració. Geddes posa especial atenció en el tipus d'aferrament que estableix l'alumne/a amb el docent i amb l'aprenentatge.

Totes aquestes explicacions ens ajuden a pensar que tenim alguna cosa a fer al marge de la psicoteràpia i la farmacologia. Amb la intenció de donar resposta a aquests comportaments problemàtics, l'obra ens ofereix eines i instruments perquè un cop identificat el problema, poder iniciar un procés de detecció, avaluació i intervenció.

Per a la **detecció** hi trobarem alguns indicadors classificats per edats.

Per a l'**avaluació** hi ha una guia que ens permet anotar tot allò que observem, valorem, percebem i pensem, i que ens permetrà reflexionar i comprendre millor l'alumne/a.

Per a la **intervenció**, les autores proposen diferents nivells:

- El primer nivell fa referència a intervencions per crear en-

torns favorables. Aquestes intervencions educatives són accions universals, orientades a que tots els alumnes, i també els que tenen problemes per regular el seu comportament, puguin desenvolupar comportaments efectius, productius i acceptats socialment. Alhora són accions proactives, orientades al suport pedagògic i paral·lelament, al suport conductual.

- El segon nivell és per elaborar un Pla Individualitzat.

Jo penso que aquest llibre va dirigit molt especialment als docents que han d'elaborar un Pla Individualitzat per alumnes que presenten Necessitats Educatives Especials derivades de greus problemes de conducta, ja que vincula les propostes d'intervenció amb les àrees d'aprenentatge.

A l'annex hi ha una guia exhaustiva que pot ser de molta utilitat; també hi ha exemples que ajuden a entendre les propostes que ens presenten i, entre d'altres n'hi ha dues propostes que considero interessants:

- una maleta plena d'estratègies; no es tracta de receptes, són estratègies educatives per afrontar situacions quotidianes.
- i una planificació per cistelles que és una forma eficaç de planificar la intervenció.

Es tracta de classificar aquells comportaments problemàtics que apareixen a l'escola, a l'aula, al pati, al passadís... i re-

## llibres, cinema

partir-los en 3 cistelles. A la cistella A hi posarem aquells comportaments de risc amb l'objectiu de mantenir l'autoritat. A la cistella B, els comportaments que requereixen una resolució de problemes en col·laboració, i a la cistella C tots aquelles que no tenen importància i que podem passar per alt.

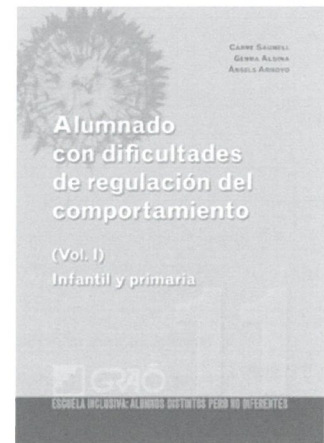
Totes les propostes ajuden a disminuir el nivell general de tensió i hostilitat, afavoreixen la possibilitat de millorar la relació amb l'alumne/a i amb l'entorn i potencien el diàleg.

Les autores no pretenen canviar persones sinó aportar propostes per modificar contextos i crear entorns favorables.

No s'obliden de les famílies i de la importància de fer un treball conjunt

I a l'últim capítol ens parlen de com ha de ser l'escola per aquests alumnes: *una escuela inclusiva con alumnos distintos pero no diferentes*.

**Anna Elisabet de Jesús Cuixart**



## L'ONADA -LA OLA- (Die Welle)

Director: Dennis Gansel

Any 2008. Alemanya

Gènere: Drama. Suspens.

Durada 101 minuts.

*Una Pel·lícula per treballar el tema de l'autocràcia amb l'alumnat de finals d'ESO i de Batxillerat*

A Grècia ha sorgit un partit nazi que en poc temps ha mostrat les seves desafortunades maneres de fer. Crèiem que no es podia repetir la història i la realitat ens està demostrant que sí, que sí no vigilem pot tornar a passar tot i la mala experiència del segle XX, i estar a l'any 2012.

Pot haver de nou un règim autocràtic, totalitari a Europa? Aquesta és la pregunta que li fan els alumnes al professor de l'Institut alemany on es desenvolupa l'acció de la pel·lícula.

Adverteixo que és una pel·lícula dura i que al final cal respirar fons i pair.

Els totalitarismes sempre han emergit en

moments de crisi econòmiques, polítiques, socials, culturals o globals. En una situació de crisi com la que tenim actualment a Europa i especialment a Grècia, sorgeixen grups que amb un discurs demagògic, populista i manipulador, il·lusionen a una societat que crea un món allunyat dels drets humans més bàsics. Això és possible perquè sempre hi ha un líder que estructura un discurs.

L'onada ("Die Welle") és un recomanable film sobre el fàcil que és manipular a les masses, especialment si es tracta d'adolescents. Un professor ha d'ensenyar a l'alumnat de la seva classe el tema de la autocràcia com forma de govern. Els estudiants es mostren escèptics davant la idea que pogués tornar una dictadura com la del Tercer Reich. Creuen que ja no hi ha perill que el nacionalsocialisme, torni a aconseguir el poder. N'hi ha prou una setmana de classe amb un experiment

social que cobra vida i es converteix en una refutació perillosa amb desenllaç fatal.

A la pel·lícula ens demostren com una proposta educativa per projectes, en principi ben estructurada, atrapa a un alumnat a través d'un discurs fàcil, d'una simbologia, d'una uniformitat, d'una manca de valors, d'un lideratge. Per sort, però hi ha una part del grup que no es deixa arrossegar.

El relat està inspirat en la novel·la de Morton Rhue (1981) que, al seu torn, es basava en un experiment d'un professor d'un institut de Palo Alto (Califòrnia).

Després de visionar el film cal fer una reflexió històrica i comparar amb l'actualitat, obrir el debat i escoltar les diferents opinions per poder intervenir educativament.

**Carme Gisbert**

**3ª EDICIÓN CURSO de VERANO en Barcelona JULIO DE 2012**  
**“COMUNICACIÓN EMOCIONAL”**

**Lugar de realización: Serveis Educatius de Ciutat Vella – Placeta del Pi, 2 - 08002 Barcelona**  
 (Metro: Línea 3 Estación Liceo - Autobús: Líneas 14 y 59)  
 (Junto a las Ramblas y al Barrio Gótico)

Horario	Miércoles 4 de julio	Jueves 5 de julio	Viernes 6 de julio
9h-9'30h	Recepción de los asistentes Inauguración del curso		De 9.00 a 10.45  Ponencia - Taller: <i>Tutoría emocional</i> <b>Andrés González Bellido</b>
9'30h-11'30h	<i>Dinámicas para el conocimiento del grupo</i>  Ponencia -Taller: <i>Técnicas para mejorar la comunicación verbal y no verbal</i>  <b>Juan Antonio Planas Domingo</b>	<i>Dinámicas para gestionar el bienestar personal</i>  Ponencia – Taller: <i>La técnica del encuadre emocional</i>  <b>Carme Rosselló Panis</b>	De 11.15 a 13.00  Ponencia: <i>La fuerza de la risa</i>  <b>Montserrat Ferraro Frago</b>
12h-14h	Ponencia: <i>¿Cómo dirigir asertivamente un grupo?</i>  <b>Manuel Bardavio Novi</b>	Ponencia: <i>Las constelaciones en las organizaciones</i>  <b>Mercè Traveset Vilaginés</b>	De 13.00 a 14.00  <i>Dinámicas de despedida y entrega de certificados</i>  <b>Juan Antonio Planas Domingo</b>
14h-16h	Comida incluida en la inscripción Restaurante <b>Las Carmelitas</b>	Comida incluida en la inscripción Restaurante <b>Las Carmelitas</b>	
16h-18h	Taller: <i>Gestión de las emociones</i>  <b>Jaume Martí Mora</b>	Taller: <i>Inteligencia emocional y resolución de conflictos</i>  <b>Carlos Hué García</b>	
18'30h-20'30h	Visita guiada por el Barrio Gótico Cena opcional	Visita a la fábrica Moritz Cena opcional en la Cervecería Moritz	

Características de la actividad

Curso de **20 horas** de duración. Se entregará **diploma de asistencia**, avalado por las entidades convocantes, a quienes certifiquen más de un 85% de asistencia.  
**Actividad reconocida por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.**

**Ponentes:**

**Bardavio Novi, Manuel:** Licenciado en Psicología y en Filología catalana, Universidad de Barcelona. Master en estudios de Las Mujeres, Barcelona. Socio director de la Consultoría Cooperativa OPS NEO.  
**Ferraro Frago, Montserrat:** Licenciada en Psicología, Universidad de Barcelona. Master en Psicología Sofrológica, Madrid. Master en Sofropedagogía Deportiva, Madrid. Directora de Ferraro Consulting SCP  
**González Bellido, Andrés:** Licenciado en Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona. Catedrático de Orientación Educativa. Orientador en INS Front Marítim de Barcelona. Coordinador del grupo TEI del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona  
**Hué García, Carlos:** Licenciado y Doctor en Psicología y en Pedagogía, Universidad de Zaragoza. Asesor Técnico de Educación de la Consejería de Educación del Gobierno de Aragón.  
**Martí Mora, Jaume:** Licenciado en Psicología, Universidad de Barcelona. Master en Psicología de l'esport, Universitat Autònoma de Barcelona. Presidente de la Asociación Catalana de Psicología de l'Esport ACPE. Consejero de l'IMPEM de Mataró. Socio-director de diferentes empresas. Profesor-consultor de RRHH de la UOC.  
**Planas Domingo, Juan A:** Licenciado en Pedagogía, Universidad de Zaragoza. Jefe del Dto. de Orientación IES Tiempos Modernos de Zaragoza. Presidente de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España.  
**Rosselló Panis, Carme:** Licenciada en Periodismo, Universidad Autónoma de Barcelona. Master en Programación Neurolingüística PNL. Técnica i formadora en NAU Desenvolupament Professional, SL.  
**Traveset Vilaginés, Mercè:** Licenciada en Psicología, Universidad de Barcelona. Diplomada en Educación. Master en Pedagogía Sistemática. Orientadora Educativa en Dep. d'Ensenyament. Directora en Institut Gestalt de Barcelona. Co-directora de Conexiones -Proyectos de Formación Sistemática-, Barcelona.

Se incluye en la matrícula: la certificación, la documentación, las comidas del miércoles y jueves y la visita guiada al Barrio Gótico.

**Precio para los asociados a ACO, ACPEAP y resto de organizaciones de la COPOE:**

• Antes del 15 de junio: **90€** • A partir del 15 de junio hasta el 2 de julio: **110€**

**Precio para No asociados:**

• Antes del 15 de junio: **100€** • A partir del 15 de junio hasta el 2 de julio: **120€**

**Inscripciones: 40 plazas.** La inscripción será por riguroso orden de recepción del formulario junto con el comprobante del pago bancario.

Formulario: <http://info2.educaweb.com/comunicacion-emocional>

Envío del formulario cumplimentado y del comprobante bancario con nombre y apellidos del inscrito: [curscopoejulio@gmail.com](mailto:curscopoejulio@gmail.com)

**Ingreso al número de cuenta: 0081 0482 71 0001097920**

Entidades organizadoras:



**educaweb.com**

Entidades colaboradoras:



**Consorci d'Educació de Barcelona**  
 Generalitat de Catalunya  
 Ajuntament de Barcelona



**Generalitat de Catalunya**  
**Departament d'Ensenyament**

# educaweb.cat

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

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

El portal  
per orientar  
Catalunya

*en educació,  
formació  
i treball!*

# 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, núria 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 l'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 .....

Domiciliació Bancària

Entitat / Associació .....

Nom del/la titular .....

Adreça .....

Nom entitat bancària .....

Telèfon .....

NIF .....

e:mail .....

Entitat

Control

Oficina

Població / Codi Postal .....

Número de compte

Província .....

Signatura

Data

Se subscriu a **ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ**. L'abonament és per anys naturals i el cobrament es farà per domiciliació bancària (o per transferència bancària quan rebreu la factura, si així ens ho indiqueu).  
Preu subscripció 2012: 18 euros, corresponent als números 34, 35 i 36.  
Preus de números endarrerits: 7 € + les despeses de tramitació.  
Necessitareu factura? (No us oblideu de donar-nos el NIF o CIF)

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