

À

MBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ



28

HIVERN 2010

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.pangea.org/ambits



DIRECTOR
Joan Serra Capallera

CONSELL DE REDACCIÓ
Joan Agelet Profitós
Ramon Almirall Ferran
Eulàlia Bassedas Ballús
Jaume Forn Rambla
Carme Gisbert Ochoa
Dolors Gispert Sala
Tessa Julià Dinarés

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 i maquetació. Vicens Edu Ayma
Portada. Quim Domene
Il·lustracions. Javier Zabala
Impressió: Impremta Aubert - OLOT
Dipòsit legal: GI-77-2001
ISSN 1885-6365

Preu: 5€
HIVERN 2010

SUMARI

3. Editorial.
Àmbits de psicopedagogia, any 10. Joan Serra Capallera

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

4. El projecte escolta'm: acompanyar per capacitar.
Antoni Giner Tarrida, Carme Saumell Mir
9. Projecte escolta'm: el paper del referent.
Anna Aragay Barbany, Gemma Pérez Clemente, Roger Brufau Pla
13. Transició entre etapes educatives. **Juan Carlos Barroso Sánchez**
19. Un treball en xarxa. La coordinació del professorat de l'etapa 0-6.
Francesca Garcia Latorre
23. Experiències de mediació amb joves des d'un servei municipal de mediació ciutadana.
Aidà Almirall Serra, Maribel Garcia Cotto
28. Conceptes i reflexions al voltant de la psicomotricitat en primera infància.
Carles A. Montserrat i González
33. Ioga a Paideia. **Carme Aliaga**
35. Els infants i l'art teràpia. **Laia Martí**
39. Va d'art. **Marisol Roca Coma**
41. La música i la dansa a l'escola. El Cepsa Oriol Martorell.
Maria Andreu i Duran
45. Una música per a tots. Projecte de l'Àmbit de música i dansa de l'escola l'Areny de Cornellà de Llobregat. **Neus Berrio Rodrigo, Núria Casals Rotllan**
48. Musicoteràpia amb infants i adolescents amb problemes psíquics. **Claudia Mailahn**
51. El músic pedagog principal transmissor dels efectes de la música.
Constantí Sotelo i Paradela

LLIBRES

53. EL trabajo en red. Usos posibles en Educación, salud mental y servicios sociales. **Teresa Abril**
53. L'escola contra el món. L'optimisme és possible **M.Carme Gisbert i Otxoa**

JAVIER ZABALA (León, 1962)

Va estudiar Disseny Gràfic i Il·lustració a l'Escuela de Arte d' Oviedo. Ha il·lustrat més de 60 llibres per a les més importants editorials espanyoles i algunes de les més prestigioses de Suïssa, Itàlia, el Regne Unit, Xina... Els seus llibres s'han publicat en 15 idiomes i les seves il·lustracions s'han exposat en nombroses mostres per tot el món. El 2005 va rebre la Menció d'Honor dels Premis de la Fira Internacional de Bolonya pel seu llibre *D. Quijote*. El Ministerio de Cultura espanyol li va atorgar el Premio Nacional de Ilustración 2005 per *El soldadito Salomón*. El 2008 va rebre una nova Menció d'Honor dels Premis de la Fira de Bolonya pel llibre *Santiago*.



ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA, ANY 10

Amb l'edició del tres números corresponents a aquest 2010 ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA compleix 10 anys. El projecte, que es gestà durant la darrera edició del Màster en Intervenció Psicopedagògica i Assessorament Curricular (coincidint també, en el temps i les persones, amb la creació de l'ACPEAP), ha anat transitant a través dels canvis que s'han donat en l'assessorament psicopedagògic. Canvis que, com els d'aquests darrers anys, plantegen importants interrogants en la manera d'intervenir, tant en els centres escolars com en d'altres àmbits sociocomunitaris, que ha caracteritzat l'assessorament psicopedagògic públic a Catalunya.

Repassant la trajectòria d'aquests anys, des de la declaració de principis que publicàvem en el primer número en la que posàvem de manifest el desig d'esdevenir "un espai de reflexió i

anàlisi de la tasca professional, un escenari interdisciplinari de comunicació, diàleg i construcció conjunta", fins al sumari de l'exemplar que teniu entre les mans, hem intentat restar fidels al convenciment de que la nostra professió, lluny d'ancorar-se entre els límits disciplinars, és el resultat d'una acció dinàmica, procesual, multicèntrica i complexa que demana, lluny de les linealitats imposades, a voltes de manera obtusa, des de cànons estrictament administratius, de la suficient flexibilitat autogestionada per esdevenir eficaç en els -i per als- contextos en els que s'intervé.

Des d'aquesta posició, voluntàriament posada de manifest en les propostes de contingut de la revista, des d'ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA hem intentat convertir-nos en aquell "escenari conjunt" del que parlàvem el gener del 2001, sabedors de que la nostra realitat esdevé difusa

quan la contemplem des d'òptiques restrictives. En aquest sentit, l'ampli ventall de propostes, discursos, experiències o recerques que han omplert aquestes pàgines són el reflex fidel d'una realitat professional multiprismàtica, com ho son també, les bases sobre les que construïm el nostre treball amb els altres i ens construïm professionalment alhora: el desenvolupament personal i interpersonal, i el de les institucions educatives.

Desenvolupament i aprenentatge són encara avui les peces claus tant de la teoria com de la praxis professional, de la mateixa manera que ho són els processos d'ensenyament i aprenentatge que tenen lloc en els escenaris educatius. És igual d'evident que s'han diversificat i complexificat els entramats i els escenaris on aquests processos tenen lloc, alhora que les necessitats i noves realitats imposades pel "capitalisme

postindustrial" (o "nou capitalisme", segons els autors) configuren nous encadenats paradigmàtics que ens demanen als professionals de la psicologia de l'educació, la pedagogia, la sociologia, el treball social o l'antropologia, disposar de noves estratègies de codificació i decodificació.

En aquell gener al que feia menció, llunyà i no tant llunyà alhora, parlàvem de convertir ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA "en un procés compartit on el discurs teòric convisqui amb la pràctica professional i on el debat creï cultura". Avui, per demà, en les lògiques, exigències o expectatives que se'ns obren en la segona dècada d'aquest segle, parafrasejant el títol d'un dels llibres de Pierre Bourdieu, les nostres raons pràctiques les hem de continuar construint sobre la teoria de l'acció.

Joan Serra Capallera

ALOMA

Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport.

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna
c/ del Císter 34, 08022 Barcelona
www.raco.cat/index.php/Aloma

nº 25

SUMARI:

Monogràfic: El joc: A la recerca de l'homo ludens.
- Una mirada a l'home que juga, *Jaume Bantulà*
- Jugar: un deure sagrat. Activitat lúdica i transcendència. *Francesc-Xavier Marín*
- El juego infantil mediterráneo: Grecia antigua. *Eliseo Andreu Cabrera*.
- Joc, humanismo i pedagogia: la virtud de l'eutrapèlia. *Jaume Bantulà i Conrad Vilanou*
- La prohibición del Palín o Chueca en Chile entre los siglos XVII y XVIII. *Carlos López von Vriessen*
- Jugar a la guerra i a la pau.

Breu història dels discursos ludicopedagògics en els segles XIX i XX. *Andrés Payà*.

- El joc lliure: un espai natural per al desenvolupament infantil. *Roser Vendrell*.

- Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Victor Pavía*.

- El joc en el desenvolupament infantil. *Ignasi Ivern*

- El joc. Reflexions psicoanalítiques. *Victor Cabré*

- Cuando jugar se convierte en un problema: el juego patológico y la adicción a los juegos de rol online. *Xavier Carbonell, Antoni Talarn, Marta beranuy, Ursula Oberst y Carla Graner*.

- A mi tampoco no m'agrada jugar. *Oriol comas*

- Jugar, una necesidad y un derecho. *Imma Marín*

ESPAI OBERT:

- Avaluació dels efectes d'un tractament logopèdic en la qualitat de veu d'adults amb sordesa. *Joseph M. Vila i Jesús Valero*

ANUARI DE PSICOLOGIA

De la Societat Valenciana de Psicologia
Blasco Ibáñez, 21
46010 - València
www.uv.es/anuari-psicologia

Vol. 12, número 2 2008-2009

SUMARI:

Monogràfic: **Mediació**
Articles:

- La mediació: models, estratègies, aplicacions i perspectives de futur. *J.A. García-Jueas, H.Figueiredo-Ferraz i P.R. Gil-Monte*
- Mediació laboral: desenvolupament, perspectiva i impacte, *R. De Diego i J. Boada*

- La mediació en contextos escolars, *M.A. Adell i V.Estredor*

- Mediació com a recurs per a abordar el conflicte

en la família. *C. Aguilar*
- Conflictos coparentals, via contenciosa i mediació. *J. Pérez*

- La mediació intercultural a Espanya, definició i perfil professional. *C. Vila i M.Lila*

- La mediació en l'Àmbit de la salut: una nova opció alternativa de gestió de conflictes, *I. Armadans*.

ASSAIGS:

- La implantació d'equips de mediació als centres de secundària de la Comunitat Valenciana. *J.I. Madalena*

- Voluntariat pel valencià: acollida, integració i solidaritat. *D. Gómez i A. Gascó*

RECENSIONES:

Recerca de revistes en la xarxa: on consultar i publicar envers aquest tema.

EL PROJECTE ESCOLTA'M: acompanyar per capacitar

Antoni Giner Tarrida Psicopedagog, ICE de UB

Carme Saumell Mir Psicopedagoga, SEETDIC Vallès Occidental

RESUMEN

Las vivencias educativas escolares generan constantes reflexiones sobre nuestra práctica, y en general es el alumnado quien de una manera u otra nos impulsa a aplicar nuevas estrategias y a repensar viejos formados. Captar el deseo del alumno de ser aceptado tal como es y que crean en él para alcanzar los aprendizajes, nos motivó para encontrar nuevas respuestas a diversas inquietudes compartidas ante una realidad cada vez más compleja con respecto a la tarea educativa de la acción tutorial. El objetivo de este artículo es presentar lo que se entiende por tutoría personalizada, y que quiere decir acompañar para capacitar, así como las características principales del proyecto Escolta'm.

ABSTRACT

Educational experiences generate constant thinking about our performance, but students are the ones who, in one way or another, drive us to apply new strategies and consider old patterns. Understanding students' desire to be accepted as they are and to feel that teachers trust in them to achieve learning goals motivated us to find new answers to shared concerns about a reality more and more complicated when it concerns to the educational work of class teachers. The goal of this article is to present what we understand as personalised tutorship and to comprehend the meaning of accompanying to prepare. It also presents the main traits of the Escolta'm (listen to me) project.

RECORDANT ELS INICIS

Així és com va néixer aquest projecte *-des de dins de l'escola-*, des de la reflexió de la pràctica quotidiana. Primerament, i com a prova pilot, es va aplicar el curs 2005-2006 al nivell de P-3 a l'escola La Jota, de Badia del Vallès. Posteriorment, i gràcies a l'adjudicació d'una llicència retribuïda i concedida pel Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya (DOGC, núm.: 4699 de 17.8.2006), es va fer una recerca en l'etapa d'educació infantil i 6è d'educació primària a la mateixa escola i al parvulari de l'escola 25 de Setembre, de Rubí. Tots dos centres van ampliar el curs següent l'àmbit d'intervenció tant a educació infantil com a primària, i es va començar una nova aplicació al cicle superior del Ceip Benviure, de Castellbisbal. El curs passat, 2008-2009, amb el suport de l'ICE i del SEETDIC del Vallès Occidental, el projecte es va implementar a deu centres de primària (en diverses etapes educatives) i com a prova pilot, a secundària, a 1r d'ESO, a l'IES Castellbisbal. De l'experiència viscuda pels tutors, i a partir de la seva valoració positiva, el projecte no ha parat de créixer i d'enriquir-se gràcies a l'aportació de nous professionals i noves experiències.

COM ÉS AVUI EL PROJECTE "ESCOLTA'M"?

Actualment és un projecte impulsat des de l'ICE de la UB, i en poc més de tres anys ha crescut exponencialment, com podem veure en el nombre de persones que hi participen:

- Arriba a més de 2.500 alumnes d'infantil, primària i secundària.
- Hi participen més de 115 mestres i professors.
- Vint escoles d'infantil i primària i tres centres de secundària (llista que detallem al final de l'article) estan adherides al projecte i se'n fa el seguiment.
- Està impulsat per una xarxa de 29 persones que actuen com a referents de centre o de projecte.
- Compta amb la participació dels serveis educatius implicats i formadors.
- La coordinació general es du a terme des de l'ICE.
- Cal destacar que el projecte respon a la necessitat emergent de generar *programes de prevenció primària inespecífica*,

per a la millora de la cohesió social i els aprenentatges escolars.

- Es parteix d'un treball sistèmic, i s'aprofiten al màxim els recursos de la xarxa; no se'n creen de nous sinó que s'apliquen els que ja existeixen, amb el suport dels agents que intervenen a l'escola, de manera que és la mateixa escola qui decideix com s'organitza. Des del començament, el projecte *Escolta'm* s'ha obert a totes les institucions que hi han volgut participar: l'EAP, el LIC i l'EAIA. Aquesta circumstància ens ha permès poder donar resposta a l'increment de demanda perquè s'implanti a nous centres educatius, dins de l'àmbit de l'acció tutorial.

Volem agrair la col·laboració dels serveis que hi participen, ja que sense la seva intervenció, aquest projecte no es podria dur a terme. Són els següents:

- SEETDIC del Vallès Oriental
- EAIA del Baix Llobregat
- SEETDIC de Barcelona
- Ordenació Curricular del Departament d'Educació
- Serveis Educatius de Ciutat Vella
- Serveis Educatius de Badia del Vallès
- Serveis Educatius de Sant Vicenç
- Serveis Educatius de Rubí
- Serveis Educatius de 9 Barris
- Serveis Educatius de Sarrià-Sant Gervasi
- Serveis Educatius de Sabadell
- Serveis Educatius de Castellar del Vallès

ASPECTES MÉS RELLEVANTS DEL PROJECTE

Hem posat *escolta'm* com a títol genèric del projecte perquè porta implícit un sentit de reciprocitat entre l'alumne i el seu tutor, i entre iguals.

Escoltar-nos és la base de la proposta de *tutoria personalitzada* que presentem: basada en la dualitat i en el desig d'escoltar, de comprendre, de no jutjar, i poder transmetre a cadascun dels nostres alumnes "tu m'importes". "Escoltar-nos és un acte comunicatiu"; Watzlawick (1921), en la seva teoria sobre la comunicació

humana, argumenta que cada acte comunicatiu comporta un efecte informatiu i un efecte relacional. El lingüista Langshaw (1961) també posa èmfasi en l'esfera afectiva. Per ell, escoltar i parlar amb l'altre no és senzillament donar informació, sinó "fer amb les paraules".

Però escoltar no és fàcil, suposa un aprenentatge i una reflexió constant. L'escolta activa en l'àmbit de l'educació implica un diàleg constructiu que ens permeti ser receptiu a l'altre, perquè l'alumne se senti **reconegut, capacitat i acceptat per tota la comunitat educativa**.

El projecte proposa personalitzar l'escola amb un pla d'intervenció que estableixi una vinculació educativa positiva entre el tutor i l'alumne, i que proporcioni a tot l'alumnat factors promotors que els reconguin i els acompanyin en el seu creixement per anar aconseguint cotes de seguretat personal que ajudin a desenvolupar-se de forma integral i sostenible. També és un suport als centres educatius, en l'àmbit de l'acció tutorial, per establir una millora de la cohesió social i de l'aprenentatge.

Per aconseguir-ho, incidim de manera especial en la identificació i el desplegament **dels recursos i les capacitats de l'alumnat i del seu entorn**, des de la perspectiva del concepte de *resiliència*: una mirada centrada en els elements que afavoreixen el progrés de la persona més que no pas en les causes dels seus problemes. Des d'aquesta mirada, el projecte té presents les perspectives i el marc teòric de diversos autors, com ara Vanistendael, Cyrulnik i Henderson, entre d'altres.

Volem afavorir i crear una relació tutorial a partir de la confiança, mitjançant l'escolta activa, la mirada capacitadora i la gestió relacional, amb el reconeixement i la identificació per part del tutor de cadascun dels alumnes del grup classe sense exclusió.

COM FUNCIONA EL PROJECTE "ESCOLTA'M"?

El projecte ofereix espais per escoltar-nos, mestres i alumnes, i crea àmbits pedagògics per una acció educativa basada en una tutoria que tingui en compte cada alumne de manera molt personal.

Presentem un treball d'acompanyament i suport al professorat amb l'objectiu d'obtenir millors i noves eines per a la comunicació i el lideratge des d'una narrativa positiva, i crear alhora una estructura organitzativa que permeti un nou format tutorial per a la conversa amb els alumnes.

La proposta parteix dels següents eixos de treball conjunt:

- Des d'un pla d'intervenció educativa tutorial resilient
- Acompanyant la tutoria personalitzada
- Compartint coneixements
- Des d'una recerca i una formació contínua
- Amb una perspectiva ecològica
- Desenvolupant "comunitats de pràctica"

- Des d'un pla d'intervenció educativa tutorial resilient. Un espai de tutoria que hem anomenat l'aula petita.

Es programa un temps i un espai en petit grup, com a màxim de tres alumnes, que té com a objectiu millorar les relacions de comunicació i estima mútua, i observar de retruc com aquest format didàctic tutorial repercuteix positivament en el clima emocional de l'aula entre iguals i quan el tutor es dirigeix o interactua amb tot el grup classe. *L'única condició imprescindible és que tots els*

alumnes hi puguin participar equitativament.

- Acompanyant la tutoria personalitzada a través de reunions de coordinació amb les tutores.

Són sessions de coordinació amb els tutors de cada nivell i el referent extern, per acompanyar i compartir el projecte, fer una reflexió conjunta, *fonamentada en el diàleg*. El seguiment de les notes de camp fetes per cada tutor ajuda a donar suport a iniciatives en resposta als moments viscuts a l'aula i per cada alumne en particular, i planificar, si escau, estratègies d'intervenció amb els alumnes i les famílies des d'una perspectiva proactiva.

- Compartint coneixements, amb reunions amb els equips educatius.

Per estimular el fet que tothom parli de manera sincera i oberta, i garantir ser escoltats, no tan sols els tutors sinó també el professorat que li dona suport (equip directiu, professorat de reforç, especialistes, etc.) i alhora generar innovació i canvi. Un espai per a la reflexió pedagògica a partir del marc de referència teòric del projecte, aportat als participants, amb dos blocs temàtics sobre el concepte de resiliència i com vehicular-la en la pràctica educativa del tutor; i la reflexió sobre el perfil docent de cada tutor respecte a la manera d'escoltar i parlar amb els infants; la relació amb les seves famílies i l'anàlisi dels estils de lideratge.

- Des d'una recerca i formació contínua.

El projecte compta amb diversos espais de formació per donar suport als professionals que hi intervenen:

- Formació presencial per als professionals de suport extern.

Grup de treball, organitzat des de l'ICE de la UB, pel suport, la reflexió, la coordinació i la formació amb tots els referents i facilitadors externs del projecte.

- Formació presencial per als tutors a través de dos tallers formatius específics

Taller 1: "Introducció al *coaching*: acompanyament de l'alumnat"

El taller vol aportar als tutors que participen en el projecte els fonaments bàsics del *coaching* i de la comunicació com a eina de treball a l'aula petita, i de la millora relacional en general.

Taller 2: "Comunicació a l'aula petita: preguntes i narrativa"

El taller pretén aprofundir en la comunicació que s'estableix dintre de *l'aula petita*, i analitza quines eines comunicatives s'utilitzen, i com es reconstrueix la narrativa de l'alumnat.

- Formació virtual

A través d'una plataforma *moodle* per a tots els referents externs i tutors on es poden generar fòrums de discussió, i intercanvi de materials.

- Amb una perspectiva ecològica

Prioritzem la reflexió i la pràctica de l'acció tutorial des de la mateixa comunitat educativa, amb un plantejament metodològic en què l'aproximació a la realitat es porta a terme en un context natural, conjuntament amb les persones implicades i compromeses en aquesta realitat. D'aquesta forma podem afavorir que la pràctica generi saber i el saber produeixi coneixements nous i bones pràctiques per promoure qualitat de vida a l'escola.

- Desenvolupant "comunitats de pràctica" a partir del treball conjunt entre les escoles i els instituts que participen en el projecte.

Des d'un treball sistemàtic, volem caminar amb les escoles, en

comptes de fer per les escoles, perquè el conjunt de l'alumnat i dels professionals i la seva col·laboració són la clau de l'èxit, en un marc d'interacció i participació de les comunitats educatives.

DE QUINES FONTS ES NODREIX EL PROJECTE?

Delimitar el marc teòric sempre és compromès, perquè sovint moltes teories estan interrelacionades i es nodreixen mútuament. El marc teòric general en què es basa aquest projecte enllaça amb les teories següents:

- Teories de la resiliència
- Teories de l'acompanyament, des del *coaching*
- Teoria de l'aferrament
- Model sistèmic i teoria de la comunicació
- La PNL
- La gestalt
- L'ontologia del llenguatge
- Teoria de les intel·ligències múltiples
- Teoria de l'educació emocional
- Teoria del desenvolupament moral

Totes connecten directament amb el que treballa el projecte i són conegudes i acceptades per la seva importància i utilitat en el camp docent, però en volem destacar dues: la resiliència i el *coaching*.

La base d'aquest projecte té com a finalitat desenvolupar factors que generin actituds positives en l'alumnat a partir del treball conjunt amb el tutor, a través d'una vinculació relacional significativa que sigui positiva i creadora de resiliència. L'escola és, sens dubte, una font inesgotable de relació entre iguals i el professorat, un àmbit de creixement personal resilient incomparable. Qui no recorda aquell mestre que amb el seu saber ens va influir per aconseguir els nostres petits o grans objectius?, qui no recorda els amics de l'escola, els

que han deixat una empremta que recordarem tota la vida?

El projecte incorpora, també, l'entrenament del professorat per adquirir eines tutorialis que ajudin a millorar la comunicació i la relació entre professor i alumne, des de la perspectiva del *coaching* educatiu.

PER QUÈ HEM DE PENSAR EN EL TERME RESILIÈNCIA EN L'ÀMBIT EDUCATIU?

Tot just estem començant a entendre el funcionament de la resiliència. És un concepte que neix de la constatació que hi ha persones que resisteixen més bé les incerteses i les situacions difícils de la vida, i aprenen d'aquestes circumstàncies. La resiliència és una capacitat universal que es fonamenta en la interacció entre la persona i el seu entorn. No és una capacitat absoluta ni estable i té límits. És un procés que dura tota la vida.

“La resiliència és la capacitat d'una persona o d'un grup per desenvolupar-se bé, per seguir projectant-se en el futur tot i viure esdeveniments desestabilitzadors, condicions de vida difícils i traumes de vegades greus” (Cyrulnik, 2003).

A l'escola es generen constantment petites resiliències que ajuden l'alumnat a seguir endavant tot i tenir dificultats per aconseguir-ho.

Tedesco (2003) assenyala que les persones resilients tenen tres característiques:

1. La presència de la idea de futur: pensar què farà quan surti del conflicte.
2. Pot formular una explicació del que li passa o li ha passat, articulant situacions que li permeten donar coherència als esdeveniments.
3. Ha tingut vincles afectius especials amb una o diverses persones que li permeten enfortir la seva autoestima i la seva confiança. La confiança no significa evitar esforços, sinó enfortir la capacitat per fer-los.

Henderson (2006) classifica els **factors resilients** en tres grans categories: *el suport extern* que promou la resiliència, *la força interior* que es desenvolupa a través del temps, i *el factor interpersonal*, és a dir, la capacitat de resoldre problemes.

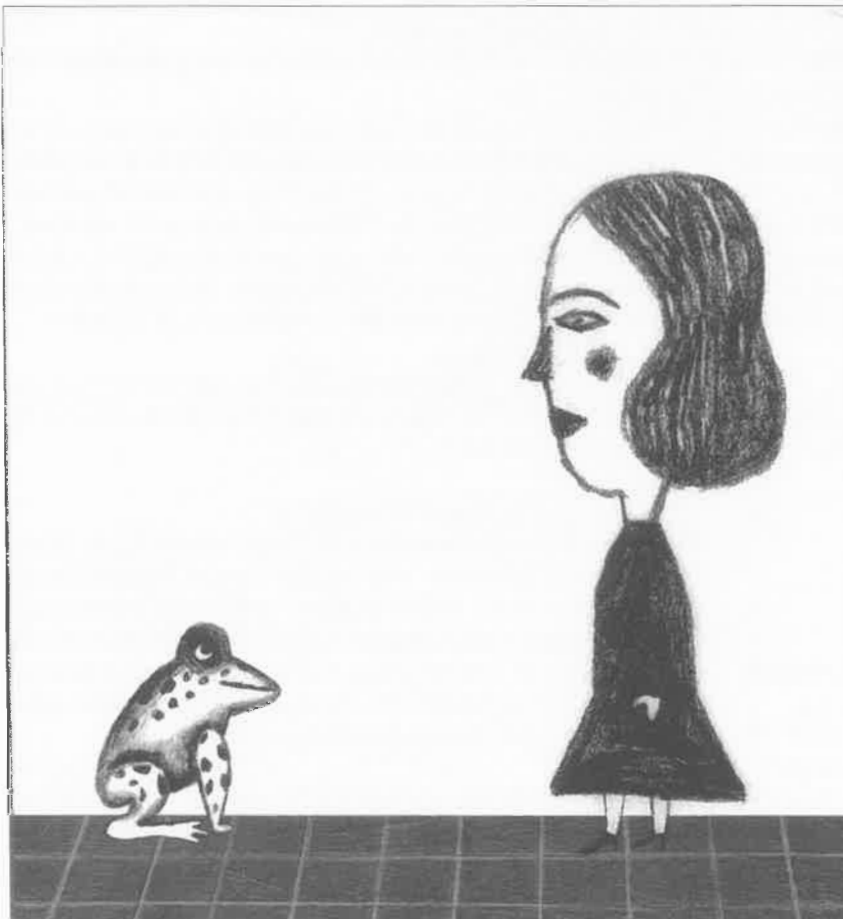
Grotberg (1995) proposa comprendre aquests factors organitzant-los de la forma següent:

Jo tinc. Suport extern, persones que ajuden a potenciar factors protectors i/o generadors de resiliència.

Jo sóc. Força interior. Factors de protecció interns com ara la tranquil·litat, ser empàtic, ser responsable, optimista i tenir bon humor, entre d'altres.

Jo puc. Capacitats interpersonals i de resolució de conflictes, com ara saber generar noves idees, no deixar les tasques a mig fer, saber comunicar els sentiments, saber demanar ajut quan cal o ser creatiu a l'hora de cercar solucions als problemes, entre d'altres.

Aquests factors els podem promoure per separat i ajuden a iniciar actituds i habilitats de vida resili-



ents. A l'hora d'afrontar una circumstància adversa, i segons calgui, sovint es combinen factors resilients de les tres categories.

Autors com Werner, Garnezy, Ferguson, Lynskey i Rutter descriuen com a *factors promotores* de la resiliència:

- Les característiques del temperament; en què s'observen manifestacions com un nivell adequat d'activitat, capacitat reflexiva i responsabilitat davant altres persones.
- La naturalesa de la família; la relació emocional estable amb almenys un dels pares o una altra persona significativa protegeix o mitiga els efectes nocius de viure en un medi advers.
- La disponibilitat de fonts de suport extern; la presència d'interessos i persones significatives fora de la família afavoreixen la manifestació de comportaments resilients en circumstàncies familiars adverses.
- El desenvolupament d'interessos i vincles afectius; clima educacional obert i amb límits clars.
- La relació entre iguals; els nens es caracteritzen per tenir una relació de molt bona qualitat amb els seus iguals.
- Haver viscut experiències d'autoeficàcia i d'autoconfiança, i comptar amb una imatge positiva.

Des d'aquesta perspectiva és evident que l'escola pot *promoure factors resilients* a través d'una relació d'afecte i vinculació positiva entre el tutor i l'alumne, així com la promoció de millors relacions entre iguals i les seves famílies. Diversos investigadors han explorat la naturalesa de les relacions de la cura i el bon tracte segons la taxa hormonal i han descobert que algunes substàncies apareixen en una quantitat més gran en situacions en què predomina el bon tracte (Taylor 2002). L'oxitocina, la vasopressina i els pèptids opioïdes endògens són substàncies que intervenen en conductes socials de molts tipus i formen part del que els neurofisiòlegs denominen *circuit neurològic associatiu*. Es troben a la sang, el seu nombre pot variar en contextos diferents, però s'ha pogut observar que se n'eleva la quantitat quan les relacions entre les persones estan matisades pel bon tracte i les bones relacions interpersonals.

Boris Cyrulnik, neuropsiquiatra, membre de l'Organització Mundial de la Salut i responsable de la investigació en etologia clínica de l'Hospital de Toulon (França), amb les tècniques més modernes, els escàners, i a través de les fotografies computaritzades per ressonància del cervell, ha descobert una qüestió molt significativa: les persones que produeixen més serotonina tendeixen a tenir una capacitat més gran d'optimisme, humor, alegria i positivitat, però la producció de serotonina no ens determina; tenim eines perquè el nostre cervell sigui un bon reproductor de neurotransmissors. Per aquest investigador, és molt important que els nens puguin interactuar millor amb el seu entorn, creant "polivincles" amb diverses persones, per poder créixer i arribar a desenvolupar-se com a adults feliços.

El neurocientífic i investigador Gazzaniga (2006) afirma que la moral no és un fenomen biològic, sinó de relació social, i destaca que hi ha circuits cerebrals que s'activen en la vida social. La neurociència cognitiva, batejada també com a neurociència social o neuroètica, és una disciplina que percep el cervell com un òrgan social i el discerneix com la seu de l'ètica i la moral.

La tasca de desenvolupar la resiliència dins de qualsevol grup es fa més fàcil si un pensa en termes de maons per a la construcció

del creixement i el desenvolupament. Aquests maons identifiquen i delimiten els factors resilients que es poden promoure d'acord amb l'edat i l'etapa educativa en què se situï l'alumne.

Des de la nostra perspectiva, donar confiança, fomentar l'autonomia i la iniciativa, l'estímul per aprendre i ser especialment acurat en el reconeixement de la persona, facilita els maons de construcció per un tutoratge resilient que ajuda els alumnes a superar nous reptes.

EL COACHING EDUCATIU, UN NOU RECURS PER AL TUTOR?

Encara no hi ha un model unificat que defineixi clarament què és el *coaching*. Actualment hi ha molts models amb línies de treball i amb tendències diverses. Davant d'aquesta situació emergent, podem definir el *coaching* en educació amb els termes següents:

"Essencialment, és una relació, un diàleg entre un tutor/a i un alumne/a en un context orientat al desenvolupament i/o al creixement personal. Consisteix a acompanyar les persones individualment o en grup, mitjançant la comunicació, per ajudar l'alumne a identificar les seves capacitats i possibilitar que les transformi en habilitats".

Aquesta és la definició del grup de Coaching Educatiu, que es va fundar a l'ICE de la UB l'any 2006.

El *coaching* busca establir una relació significativa entre tutor i alumne, és un procés en què a poc a poc va apareixent una complicitat en la relació que fa que el diàleg que es produeix sigui escoltat, amb tot el que això implica. Un diàleg que està orientat al desenvolupament i el creixement personal.

El *coaching* parteix de les capacitats de l'alumne i no de les mancances, unes capacitats que l'alumnat, si vol, pot desenvolupar en habilitats, mitjançant l'acompanyament d'aquest tutor. El protagonista és l'alumne, que és el responsable del seu progrés, del seu creixement, de les seves actituds. El *coaching* és un procés d'acompanyament individual o grupal en què la principal eina de treball és la comunicació que s'estableix entre el tutor i l'alumne per aconseguir que aquest darrer prengui consciència de les seves possibilitats de desenvolupament.

El tutor-coach lidera el creixement dels seus alumnes des de l'autoritat moral que li ha estat atorgada per l'alumne.

Un tutor que escolta, legítima, i reconstrueix narratives més constructives.

El *coaching* vol esbrinar quines creences i construccions narratives configuren el mapa de la realitat que té cada persona, en aquest cas, de l'alumne, i si aquesta estructura de pensament l'ajuda a créixer o ben al contrari, el limita i no el deixa desenvolupar. A partir de la relació significativa amb el tutor, s'ha d'intentar que l'alumne canviï les creences limitants o destructives per creences que l'ajudin a créixer. Això es produeix d'una forma natural amb la comunicació que es crea i amb l'intercanvi de reflexions.

Com veiem, el *coaching* és un concepte prou ampli que recull idees que ja van presentar els clàssics, com Aristòtil quan preparava Alexandre el Gran; o de l'època medieval, com sant Isidre de Sevilla, que ja parlava de la importància d'adaptar-se als diversos tipus d'intel·ligència per aconseguir una comunicació mitjançant les paraules de les obres fetes i de l'exemple donat, entre moltes

altres figures que han destacat en la història de l'educació. Així doncs, són moltíssims els mestres i pedagogs que al llarg dels anys han fet evident la importància de la relació amb l'alumne, de voler i poder establir una relació significativa per provocar canvis i processos evolutius positius de formació en l'alumnat.

Una de les aportacions del *coaching* és la conjunció de diverses estratègies de comunicació per millorar el nostre treball com a tutors. La resiliència i el treball de *coaching* són el marc conceptual que dóna força al treball de **tutoria personalitzada**, i en aquest sentit l'aula petita és un espai prioritari per desenvolupar en els alumnes de manera **preventiva** resiliències internes mitjançant la relació que es genera.

Els pilars que es poden treballar des de l'escola, principalment, són la introspecció, la independència, la capacitat de relacionar-se, tenir iniciativa, sentit de l'humor, la creativitat, la moralitat, l'autoestima constructiva i l'educació emocional.

REFLEXIONS FINALS

Ens agradaria expressar algunes reflexions que donen sentit al projecte *Escolta'm*. Pensem que és un projecte útil i que dóna resposta a les necessitats afectives i de reconeixement de l'alumnat, que considerem que són essencials per poder adquirir els aprenentatges amb més èxit i millorar la convivència als centres educatius. Volem deixar clar, però, que la seva implementació només és un gra de sorra més dins de tot el conjunt d'actuacions que es duen a terme a l'escola. El projecte no pretén substituir les accions tutorials que cada escola té programades, simplement ofereix un marc teòric i un format didàctic per enriquir la tutoria personalitzada, entre tutor i alumne i entre iguals. Amb poques paraules, podríem dir que pretén aportar gestions diferents que afavoreixin una relació més humana, per deixar clar el reconeixement a l'alumne com a persona, i fer-lo sentir especial i a la vegada un més dins del model inclusiu de l'escola actual. Una relació amb l'alumnat que vol potenciar els recursos de cada alumne i fer-los evidents amb una mirada atenta i capacitadora.

El projecte també té l'objectiu de potenciar la construcció, tant professional com personal i humana, del docent com a tutor o tutora.

El pla de treball elaborat vehicula l'acció tutorial a partir d'un marc teòric que li dóna sentit i força, i que ofereix als tutors eines de comunicació i lideratge.

Hem intentat construir una forma organitzativa que aprofiti els recursos existents de la xarxa, i que faciliti l'intercanvi relacional, on l'objectiu és la interacció, de forma horitzontal, de tots els professionals que hi intervenen, tant els externs al centre com els interns, ja que el plantejament és de comunitat de pràctica, on tothom tenim coses per aportar, i on les vivències relacionals són específiques de cadascú i la voluntat és compartir-les.

Per acabar, volem dir que l'experiència d'aquests anys al capdavant de la gestió i la coordinació del projecte i el fet de veure els resultats i com han anat evolucionant ens fa pensar que és un bon projecte i en volem destacar dos aspectes que ens semblen interessants:

1. És un projecte senzill, però molt potent. No parlem de res nou, és molt senzill de portar a terme, fa anys que es fa, i es basa en el més bàsic de l'existència humana, que és la relació, però no per

això deixa de ser molt potent, ja que la relació humana és la base de la nostra existència com a societat.

Quan parlem de relacions humanes tot és complex, però alhora tots ens relacionem, el que es procura és aportar estratègies i formes per fer-ho millor.

2. És un projecte que el du a terme el tutor o tutora de referència, però que necessita tota la xarxa perquè es mantingui i sigui sostenible. És imprescindible un compromís de centre, un canvi en la seva organització i una implicació de tot el claustre a més d'un suport extern on el tutor pugui ser escoltat i pugui compartir les seves experiències.

En definitiva, es tracta de construir una xarxa relacional sostenible que potenciï les capacitats internes de tots els seus membres.

Llistat de centres educatius que hi participen:

Escoles de primària:

La Jota i Les Seguidilles de Badia del Vallès. 25 de Setembre de Rubí. Benviure i Montserrat de Castellbisbal. Ferrer i Guàrdia, Baixeras, Castella, Sant Felip Neri, Vedruna, Rubèn Dario, Escola Pia, i Dolors Montserdà de Barcelona. Sant Jordi i Juncadella de Sant Vicenç dels Horts. El Solell de Palma de Cervelló, Can Coll de Sant Vicenç de Torrelles, SAFA de Gavà. Can Cladellas de Palau de Plegamans i Nostre Llar de Sabadell.

Instituts de Secundària:

IES Castellbisbal, SES Cervelló i Institut del Teatre de Barcelona.

BIBLIOGRAFIA

Per tal d'establir un marc teòric sobre el concepte de resiliència :

- Barudy, J. i Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz nodetermina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Henderson, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: Gedisa.
- Henderson, E. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Melillo, A. i Néstor, E. (2005). *Resiliencia. Descubriendo de las propias fortalezas*. Barcelona: Paidós.

Documents sobre *Resiliència*

<http://WWW.grif.ub.org>

<http://www.hospvd.ch/public/chuv/bdfm/cdsp/selection/resilience.pdf>

<http://www.bice.org/telechar/rxd/vanistenda-el-resilience.doc>

<http://www.adolec.org/pdf/Resilix9.pdf>

<http://www.uv.es/-colomerj/adolescencianevo.htm>

Per tal d'establir un marc teòric sobre el concepte de coaching y acompanyament:

- Angel, P. i Amar, P. (2007). *Guía Práctica del Coaching*. Barcelona. Paidós.
- Auberni, S (2007) *Convivir en paz la metodología apreciativa*. Bilbao Desclée de Brouwer.
- Bou, J.F (2007). *Coaching para docentes*. Alicante. ECU.
- Cano, E (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona. Graó
- Giner, A i Puigardeu, O. (2008) *La tutoria i el tutor. Estrategias para su práctica*. Barcelona Horsori.
- Marina, J.A. (2004). *La inteligencia fracasada. Teoría y Práctica de la estupidez*. Barcelona. Anagrama.

Correspondència amb els autors: Antoni Giner Tarrida. Psicopedagog, ICE de UB. E-mail: antoniginer@ub.edu. Carme Saumell Mir. Psicopedagoga, SEETDIC Vallès Occidental. E-mail: csaumell@xtec.cat.

PROJECTE ESCOLTA'M : el paper del referent

Anna Aragay Barbany Psicopedagoga del SEETDIC de Barcelona Ciutat

Gemma Pérez Clemente Psicopedagoga EAP Rubí-Castellbisbal

Roger Brufau Pla Psicòleg EAIA III Baix Llobregat

Resumen:

“Proyecto “Escolta’m” : el papel del referente”

Este artículo que presentamos intenta definir y concretar la figura del referente del proyecto “Escolta’m”.

El referente es la figura de apoyo principal a los tutores que realizan el proyecto con sus alumnos a través de diferentes reuniones con los docentes, el referente acompaña a estos mediante encuentros mensuales y en reuniones de ciclo trimestrales donde se comentan diversos aspectos teórico-prácticos del proyecto.

El referente mediante la propia experiencia de los docentes, la formulación de preguntas abiertas y el aprovechamiento el trabajo en equipo, acompaña a los tutores en la reflexión del trabajo realizado dentro de las líneas marco del proyecto “Escolta’m”.

A su vez, el referente se nutre de los conocimientos fruto de sus diversas procedencias profesionales y recibe el soporte del seminario mensual del proyecto dentro del ICE de la Universidad de Barcelona.

Abstract:

“Escolta’m Project: the role of reference”

This article presented here attempts to define and specify the figure of reference of the project “Escolta’m.”

The reference is the main supportive figure to tutors who do the project with their students through various meetings with teachers, the referent accompanies these through monthly meetings and quarterly meetings cycle where comment on several theoretical and practical aspects of project.

The reference by the experience of teachers, development of open questions and use teamwork, accompanying tutors in the reflection of the work within the lines under the project Escolta'm.

In turn, the referent is the result builds on his own knowledge based in his different professional backgrounds and get the support of the monthly seminar of the project within the ICE, University of Barcelona.

INTRODUCCIÓ

Després de l'anterior article on s'explica el projecte “Escolta'm de Tutoria Personalitzada”, amb els seus objectius i metodologia de treball, nosaltres ens referirem ara a la funció del referent.

El projecte parteix d'una idea molt senzilla: generar que els tutors i tutores tinguin espais per poder escoltar als alumnes d'una manera més tranquil·la i acollidora, ampliant així l'espai relacional que suposa el dia a dia de l'aula. Al mateix temps el projecte ofereix un acompanyament al professorat, un espai per ser escoltats per una altra persona a qui anomenem *referent*.

Per a nosaltres aquest és un element important del projecte, ja que permet la possibilitat de compartir l'experiència dels tutors que duen a la pràctica la tutoria personalitzada. Un espai que marca una punt clau en el nostre treball: defuig de la posició orientadora per assumir una funció d'acompanyament, de compartir coneixements, de creixement mutu entre els tutors i el referent.

QUÈ VOL DIR SER REFERENT DEL PROJECTE “ESCOLTA'M”

El referent o facilitador s'ha de situar en una posició de col·laboració en un planell horitzontal amb el tutor, on no hi ha jerarquia definida. No hi ha un posseïdor del saber, el saber sorgeix del funcionament del grup. Els referents són essencialment escoltadors i no models a seguir, promouen que els docents implicats en el projecte comparteixin experiències i les dificultats i avantatges que es derivin d'aquestes.

Els facilitadors-referents són catalitzadors, dinamitzadors i gent al costat del docent que realitza el projecte amb els alumnes, en el més pur estil d'acompanyament del coach, tal i com consta en les bases del projecte escolta'm, quan parlem de coaching.

REFERENT I REUNIONS MENSUALS AMB ELS DOCENTS

El referent està present en una reunió mensual d'una hora, programada des de principi de curs. Aquesta planificació es fa de manera acurada perquè les dates de les reunions, en la mesura del possible, respectin els ritmes de l'escola. És a dir, hi ha moments en que els centres educatius tenen un elevat nombre d'activitats (avaluacions, festes, activitats fi de trimestre, etc...) en aquests moments no es programen reunions, doncs partim de la idea d'acompanyar al professorat i no sobrecarregar-los de la forta pressió que sovint l'organització escolar comporta. Apostem per una intervenció on totes les persones que hi estem implicades disposem d'una organització horària ben programada, que faciliti el treball en equip, eviti les improvisacions i possibiliti un treball tranquil, asserenat i reflexiu.

Aquestes reunions mensuals esdevenen un espai de trobada on es parla de com han anat desenvolupant-se les diferents sessions de l'“escolta'm” amb els i les alumnes durant el temps transcorregut entre una reunió i la següent entre els tutors i el referent. Cada professor disposa de temps per parlar de la seva experiència, i es treballa a partir de les notes de camp fetes pels tutors després de cada sessió de l'aula petita. Poden aparèixer: pors, dubtes, coses que han funcionat bé, què fer amb informacions que han sorgit en l'aula petita, i alhora, es posen en comú la riquesa de les aportacions que els nens i nenes han dit en les sessions.

Per exemple:

- “Què faig quan sé que en Manel de P4 encara pren el biberó, i la Maria i en Joan porten xumet... en parlem amb els pares, esperem una mica, treballem a través de la conversa amb els nens per donar-los iniciativa per fer-se “grans”?”

- *“En l’Escolta’m he sabut que a la meua tutoria es donen relacions inadequades envers un alumne concret i no puc delatar qui m’ho ha dit! Com busquem estratègies per millorar la situació sense comprometre a ningú...”*
- *“El tutor de 1r. d’ESO explica que a l’aula petita uns alumnes li han parlat de quins sistemes utilitzen per a copiar a les avaluacions.... quina resposta podem donar que els sigui útil?”*

UTILITZANT ELS RECURSOS DELS DOCENTS I REFERENTS: PREGUNTES OBERTES, TREBALL EN EQUIP I EXPERIÈNCIA

Es tracta d’un projecte on es pensa amb els factors de risc i de prevenció que hi son presents. El referent, en situacions complexes que sorgeixen en l’alumnat, pot oferir eines de reflexió perquè el propi tutor trobi la resposta adequada, amb el suport dels seus companys, i pugui concretar si cal, una major atenció per aquell determinat alumne que el preocupa. En aquestes sessions de treball és fa més evident que els tutors no estan sols, que poden recolzar-se amb la xarxa de suport, d’orientació i d’assessorament dels tots els serveis educatius externs.

Aquestes reflexions grupals reverteixen directament en la gestió de l’angoixa dels docents a l’hora de prendre decisions, ja que la responsabilitat és compartida.

Es treballa buscant el consens de l’equip. Es retornen els temes al grup de docents en forma de pregunta oberta.

A part de les preguntes obertes, i col·laboració en equip, també aprofitem buscar en la nostra experiència personal, per exemple, quan treballem amb adolescents com una forma de desbloquejar al noi/a quan provoca a la figura de l’adult. Buscar la pròpia experiència desbloqueja el grup i aporta sentit de l’humor i desdramatitza segons quines situacions.

Parlar des de la pròpia experiència, com a persones, davant de les circumstàncies que ens bloquegen, és un recurs que sovint resulta útil.

L’experiència viscuda en aquestes reunions posa patent el valor positiu del treball en equip, podem observar com els tutors s’escolten els uns als altres i modifiquen pràctiques o les enriqueixen a partir de l’acció-reflexió. Innoven, es parla de les coses que els hi han anat bé, inventen noves formes en funció de les necessitats del grup o de cadascun dels alumnes del seu grup classe.

La tutoria personalitzada a través del projecte escolta’m, fa palès les dificultats que tenim per sortir de les nostres preocupacions, dels nostres prejudicis i de la nostra funció d’instruir que comporta una direccionalitat i intencionalitat de l’acció educadora. Per tant aquí el referent té un paper clau, ha de saber acompanyar a poc a poc, ha d’ajudar a pensar, a buscar estratègies per saber com aturar-nos i a reflexionar com a mètode per escapar de la resposta immediata que molt sovint els alumnes exigeixen.

D’aquesta forma les reunions són un pas més dins el treball tutorial, el docent genera un espai amb els seus alumnes, i mensualment revisa allò que ha sorgit amb els seus companys de nivell conjuntament amb el referent. A la vegada des d’un enfocament sistèmic, els referents també revisen allò que han treballat amb els docents en els seus centres educatius, mitjançant l’espai de seminari men-

sual a l’ICE de l’UB, supervisats pels coordinadors dels projectes i els altres referents, d’aquesta manera es construeix una altra roda que completa del procés metodològic del projecte.

Així, ser referent de l’escolta’m implica inserir-se en un procés circular de treball, on tothom té la seva participació per igual, on totes les propostes han de ser presents.

Aquesta manera de treballar és bàsica ja que el referent és un acompanyant dels docents que hi participen, al mateix temps que aquest és acompanyat pels altres referents.

REFERENT DIRECTE, REFERENT DEL PROJECTE I LES REUNIONS DE CICLE

Hem exposat la funció del referent directe, seguidament explicitem la funció del referent del projecte.

El referent o facilitador directe és aquell que participa en les reunions de tutors mensuals i en les reunions de cicle trimestrals.

El referent o facilitador de projecte és aquell que dona suport al referent directe i condueix la reunió de cicle.

Totes dues figures participen en el seminari organitzat per l’ICE de la UB.

En la coordinació de cicle i/o nivell, tal com hem esmentat anteriorment, hi participen els dos referents/ facilitadors. En aquesta reunió hi son convocats els tutors i especialistes a infantil i primària i el professorat dels diferents departaments que intervenen al cicle per secundària. En aquest espai la presència del referent del projecte ofereix amplitud al mateix, des d’una mirada de pràctica compartida entre els diversos centres implicats.

D’aquesta manera i com hem detallat anteriorment, el referent directe no està sol sinó que també disposa d’àmbits d’escolta mútua, el que fa possible que tots plegats formem part d’un engranatge pensat perquè tutors i alumnes, els vertaders protagonistes del projecte, puguin establir i millorar el vincle de proximitat i confiança mútua, element necessari per aconseguir millors aprenentatges tant acadèmics com “per a la vida”, i per treballar la convivència al centre educatiu.

Considerem indispensable promoure la idea de que aquest projecte sense el coneixement de tot el centre educatiu, no té sentit, perquè aquesta experiència forma part de la programació en l’àmbit d’acció tutorial de l’escola o del institut, per tant de tot el claustre, fins i tot quan està en fase experimental. Des de la nostra òptica aconsellem anar a poc a poc, començar per un sol cicle, perquè siguin els docents qui experimentin i valorin, comuniquin la seva experiència als companys i conjuntament prenguin les decisions que considerin oportunes respecte el projecte, en relació a la continuïtat o no i/o l’ampliació al seu centre.

Volem exposar que el projecte escolta’m de tutoria personalitzada s’inicia sempre a partir de la demanda del propi centre educatiu, és a dir des de dins de l’escola.

L’experiència de quatre anys ens fa ser molt acurats en aquesta fase on el referent directe i el referent del projecte hi tenim un paper fonamental: copsar quina és la demanda del centre, quines són les seves expectatives, quina és la causa que motiva la sensi-

bilitat del centre per donar més recursos a la seva programació tutorial. Així des de bon principi incorporem la idea obligatòria que el centre faci la demanda del projecte i a partir d'aquí avalui la seva idoneïtat i per tant que l'arribi a fer propi.

En les reunions de cicle treballem a partir de la informació i la reflexió: que entenem per factors promotors de resiliència a l'alumnat, com podem relacionar i detectar la quantitat d'accions educatives que es fan i que generen dins de l'etapa, cicle o nivell que ajuden a desenvolupar aquesta resiliència. Normalment l'equip de professorat es sorprèn de quantes coses s'estan fent a l'escola i els instituts en aquesta línia, és una manera més de prendre consciència de les nostres actuacions pedagògiques tutorial, perquè sovint l'estructura curricular establerta fa que no sempre siguem conscients de perquè fem determinada acció educativa.

Una altra de les activitats que posem en marxa és la de buscar factors de risc i factors de protecció en alumnes que ens preocupen, ens adonem com és de difícil trobar els factors protectors, els recursos del propi alumne, ens adonem que massa sovint estem força situats en un model de dèficit.

També analitzem els factors de vinculació i d'aferrament que condicionen la manera d'ensenyar i aprendre, analitzem aquests factors amb l'alumnat i les seves famílies des d'una mirada proactiva i capacitadora. És una manera de prendre consciència de que els alumnes més insegurs o amb més dificultats per la relació i/o l'aprenentatge, necessiten d'entorns favorables amb vincles segurs que els permetin recuperar la confiança en ells mateixos i en les seves possibilitats, a partir d'una relació tutorial amb d'estimació, consistent i amb límits clars.

Hem de tenir en compte que aquestes reunions es plantegen com un inici o continuïtat per a l'autoreflexió. El seu objectiu és compartir el cos teòric de la tutoria personalitzada amb el professorat del cicle, nivell o etapa.

Així doncs l'"Escolta'm" és un treball d'equip, de grup que creix a partir de l'acció-reflexió de tots els seus participants, una autoformació contínua i continuada.

POSICIÓ TEÒRICO-PRÀCTICA DEL REFERENT

El referent cal que estigui format en els conceptes teòrics en que es sustenta el projecte. Des del punt de vista de la conceptualització del temps i l'espai es persegueix el desenvolupament d'una mirada capacitadora des del concepte de resiliència, com establir vincles positius, tenint en compte el concepte d'aferrament, i la gestió de la comunicació des de la teoria sistèmica i el concepte de docent-coach.

La posició del referent és una posició respectuosa amb tots els professionals i persegueix l'aprenentatge cooperatiu i el treball de grup entre el professorat que hi participa. També propicia una mirada capacitadora en l'equip de tutors i tutores perquè ells són els que més saben dels nens del seu grup, però alhora s'han de sentir validats i acompanyats en el procés emocional que genera el fet d'establir vincles més propers amb cadascun dels seus alumnes, sense exclusió i en la gestió de la relació entre iguals a partir d'un format didàctic tutorial proper i personal.

QUIN ÉS EL PAPER DEL REFERENT SEGONS ALGUN TUTOR ADSCRIT AL PROJECTE

A tall de reflexió ens ha semblat oportú transcriure literalment el

què han respost alguns tutors que van ser preguntats sobre el que creien ells que havia de ser el paper del referent:

- *“Es valora que pugui aportar tranquil·litat, confiança i seguretat, que sigui obert, flexible i proper. Que potenciï el coneixement mutu i sigui capaç de ser un més. Que tingui capacitat per observar i reconduir i saber interpretar el que es diu. Que practiqui l'escolta activa i no jutgi El treball amb el referent permet compartir experiències i vivències. Gaudir de la diversitat, riquesa de reflexió i diferents punts de vista”*
- *“Dóna seguretat. Et dóna la sensació que funciona.”*
- *“Permet construir una nova mirada de l'alumne individual. Dóna eines de gestió i comprensió del gran grup. Actues diferent amb el gran grup. Dona una millor idea de grup i globalitat.”*
- *“Es pren consciència que no treballem sols i permet entendre millor als propis companys i companyes. És un treball en equip. Aprenem entre nosaltres, aprenem dels iguals.”*
- *“El referent és orientador, actua com a guia com a dinamitzador. Un professional extern però que conegui el centre. Ens aporta tranquil·litat i seguretat per fer la tasca i eines, alhora ens ofereix total llibertat de treball i valoració positiva.”*
- *“Es destaca la necessitat d'aportacions teòriques, que entrin noves idees, eines de reflexió. No caure en les anècdotes. La teoria et permet situar les coses en el seu context entendre millor que passa a l'aula petita i a la gran.”*

QUÈ ENS APORTA AL REFERENT?

Els que fem de referent som professionals externs al centre però vinculats com assessors. La nostra actuació com a referents del projecte escolta'm forma part del pla de treball elaborat per a cada centre en concret i consensuat en el si de cada Servei Educatiu. L'origen és molt divers des dels Serveis Educatius, on intervenen perfil professionals diferents: psicopedagogs, treballadors socials i professionals del programa LIC a les escoles, o professionals que formen part dels Serveis Educatius Específics per a l'alumnat amb Trastorn de Desenvolupament i la Conducta SEETDICS, així com professionals dels Equips d'Atenció a la Infància i Adolescència, EAlA o tècnics d'Educació.

L'experiència de fer de referent o facilitador ens aporta un nou univers: noves imatges, noves músiques, nous discursos, i un entorn de distensió i treball cooperatiu.

La posició que adoptem com a referents del projecte "Escolta'm" no és la d'assessors, ni la de terapeutes, ni de supervisors..., es tracta de fer un acompanyament extern i proper alhora que permet als docents veure a aquests professionals d'una altra forma, com també nosaltres a ells, fet que possibilita i crea un sentiment de complicitat mútua molt enriquidor (notem com et miren diferent pel passadís, i el tracte és molt més fluid).

També ens permet accedir a tot l'alumnat a través dels mestres des

d'un discurs positiu i no des de la queixa, i a una comprensió més àmplia dels límits de la pròpia aula i de l'entorn escolar.

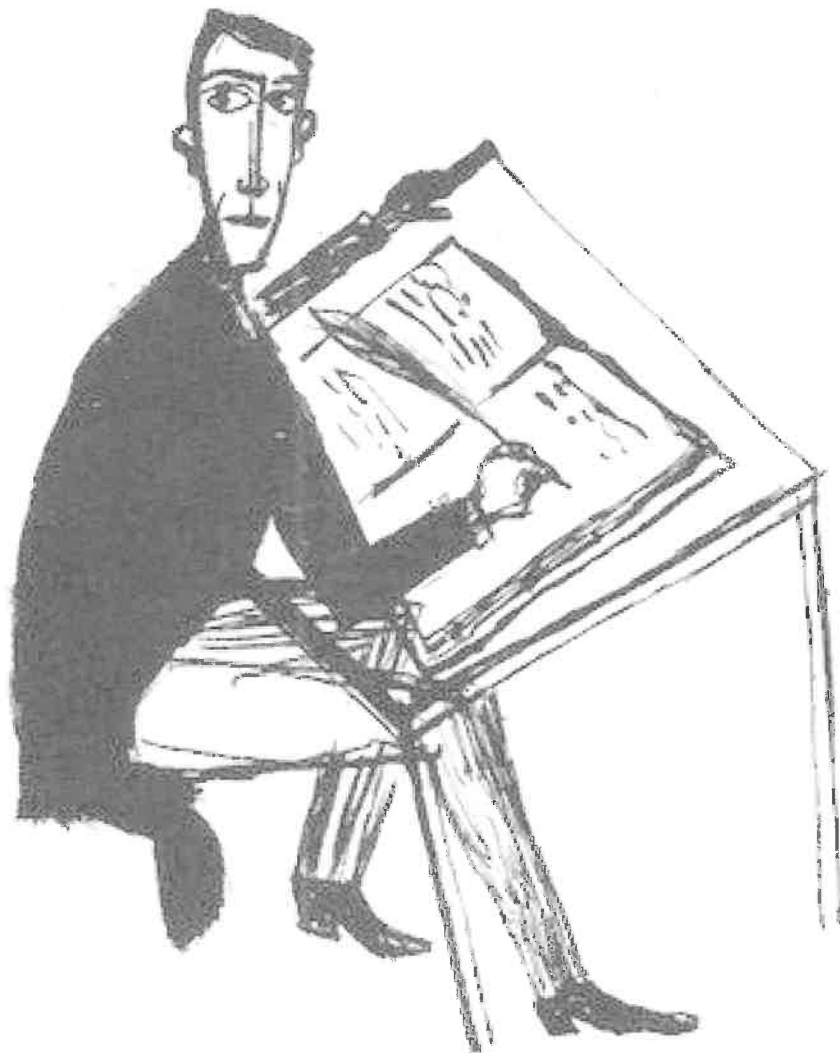
Ens permet escoltar des d'un espai tranquil, sense preses, on es pot reflexionar sobre nous camins, on parlem de tots els alumnes, dels que preocupen per alguna causa i del que no, buscant sempre les seves capacitats, els seus recursos propis, i on també es fan evidents les capacitats de tothom que hi participa.

En la funció de referent del projecte hem descobert un món de creativitat, de noves idees i de noves formes d'interpretar la realitat educativa.

Referències Bibliogràfiques:

- Angel, P. i Amar, P.(2007) *Guia Práctica del Coaching*. Barcelona. Paidós.
- Giner, A. i Puigardeu, O. (2008) *La tutoria i el tutor estratègies per ser pràctica*. Ed Horsori, BCN
- Marchesi, A (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid. Alianza Editorial.
- Saumell, C. (2007) Escolta'm. *La resiliència i la vinculació afectiva en l'acció tutorial*. Llicència d'estudis del Departament d'Educació.

Correspondència amb els autors: Anna Aragay Barbany. Psicopedagoga del SEETDIC de Barcelona Ciutat. E-mail: aaragay@xtec.cat. Gemma Pérez Clemente. Psicopedagoga EAP Rubí-Castellbisbal. E-mail: gperez15@xtec.cat. Roger Brufau Pla. Psicòleg EAIA III Baix Llobregat. E-mail: roger.eaia3@baixllobregat.cat



TRANSICIÓ ENTRE ETAPES EDUCATIVES.

Reflexions i propostes per a una optimització de la col·laboració entre etapes.

Juan Carlos Barroso Sánchez

Assessor psicopedagògic EAP B-01 Nou Barris, Barcelona

RESUMEN

“Transición entre etapas educativas.

Reflexiones y propuestas para una optimización de la colaboración entre etapas”

En este artículo se reflexiona sobre el concepto de transición y sus implicaciones en el ámbito educativo.

Para una óptima transición entre etapas tiene que haber una buena coordinación entre los profesionales de los diferentes centros implicados. Esta coordinación entre etapas debe estar sustentada en 4 pilares: la colaboración, la atención a la diversidad y la convivencia, el currículum y la información. Se propone un modelo de trabajo para que esta coordinación sea más efectiva y, por tanto, la transición entre etapas sea lo más suave posible. Por último, se habla sobre el papel que los Servicios Educativos de Zona, en Catalunya, deberían tener en este proceso.

ABSTRACT

“Transitions educational stage.

Reflections and proposals for optimization of collaboration between stages”

This article reflects on the concept of transition and its implications for education.

For an optimal transition between stages must have good coordination between professionals of different institutions involved. This coordination between stages should be supported on 4 pillars: collaboration, attention diversity and coexistence, the curriculum and information. We propose a working model for doing such coordination more effective and therefore the transition between stages as smooth as possible. Finally, it discusses the role that the Educational Service Zone, Catalunya, should have in this process.

Aquest article consta de les següents parts. En la primera part es fan algunes reflexions al voltant del concepte de transició. A continuació, es parla dels quatre pilars en que s'hauria de sustentar la coordinació entre etapes. En acabar aquesta part es fa una proposta de com es podria optimitzar aquesta coordinació. Per últim, es reflexiona sobre quin hauria de ser el paper dels Serveis Educatius de Zona en tot aquest procés.

CONCEPTE DE TRANSICIÓ. ALGUNES REFLEXIONS

La transició és un aspecte que no es pot separar de l'evolució i cultura humana.

La nostra vida està esquitxada de moments de transició. En primer lloc, el nostre cos es va desenvolupant i passa per diferents etapes. Per altra banda, també va desplegant o adquirint diferents capacitats cognitives que l'ajuden a interactuar amb el seu món i construir la seva personalitat. Per últim, en moltes ocasions aquestes transicions biològiques i psicològiques estan entrelaçades amb l'àmbit social.

L'antropòleg alemany Van Gennep parlava de ritual de pas: “*Delimita y subraya los momentos en que las personas pasan por etapas críticas, de acuerdo con las normas que hay en cada cultura. Estos momentos pueden ir asociados al misterio y a la ansiedad ante lo desconocido*” (p. 16. Gimeno, 1996).

En moltes societats aborígens la transició del món infantil al món adult implica superar unes situacions per tal d'entrar en aquest últim. La nostra societat moderna tampoc s'escapa d'això. Un exemple és el ritual que hi ha al voltant de la parella que decideix convida a viure plegats.

Aquests rituals de pas, aquestes transicions tenen uns elements

comuns:

- Un espai temporal concret on succeeix aquest fenomen.
- Un canvi d'ambient.
- Una ruptura en l'experiència del subjecte.
- Uns sentiments que genera aquest procés (il·lusió, ansietat, por,...)
- Un canvi personal i social (nou estatus).

La transició per si mateixa no és dolenta ja que, com hem dit, està imbricada en l'evolució i cultura dels éssers humans. Però a vegades, la transició pot degenerar en un resultat negatiu. Això succeeix quan, a més de la ruptura natural que comporta aquest procés, s'afegeix:

- El subjecte viu d'una manera determinada aquesta experiència. No és el mateix passar per una situació desitjada que per una no desitjada. Aquesta vivència vindrà marcada per la informació que rebí del seu voltant (com han viscut la transició persones conegudes per ell) i per les projeccions de les seves emocions (il·lusions, angoixes, inseguretats, por,...) envers a aquest procés. Aquests sentiments estaran mediatitzats per la informació rebuda.
- El nombre de canvis que pot implicar aquesta transició. És a dir, a més canvis més probabilitats que es generi una transició més complicada per a la persona.

Retornem a l'exemple del casament. Hi ha un primer moment on els familiars, amics/gues que han passat per aquest pas expliquen a la parella les seves experiències. Els diuen com ho han viscut. Els fan recomanacions de tots tipus. Per altra banda, la parella ha vist, des de fora, aquest ritual quan se'ls hi ha convidat. En definitiva, els anticipen els diferents aspectes d'aquest procés de transició.

Un segon moment és el ritual del casament en sí mateix. El viuen en primera persona. És a dir, fan la transició.

I per últim, un tercer moment on la parella es va acomodant a la nova situació personal i social (nou estatus: persona casada).

Per tant, podríem dir que en un procés de transició es podria distingir 3 fases: anticipació, trànsit i acomodació.

Parlem del paral·lelisme en l'àmbit escolar; concretament en un paradigma de la transició entre etapes: la transició entre primària i secundària.

En primer lloc, si agafem els elements comuns, que hem parlat abans, podem veure fàcilment aquestes similituds:

- o El primer element és un espai temporal concret. En el nostre cas, en acabar 6è de primària i començament de 1r de l'ESO.
- o El segon element és un canvi d'ambient. El canvi de centre comporta: canvi de espai físic, noves persones, nova organització,...
- o El tercer element és una ruptura en l'experiència personal. Fins a 6è l'experiència de l'alumnat ha anat evolucionant però sense cap canvi radical. A l'entrada a 1r de l'ESO, l'experiència, en termes generals, canvia d'una manera més radical (més llibertat de moviment, més responsabilitat, nou cercle d'amics/gues...).
- o El quart element són els sentiments que assalten a l'alumne/a davant d'aquesta transició. Una situació nova pot generar angoixa; però també il·lusió, noves expectatives,... No hem de perdre de vista que la transició a una altra etapa educativa, en la gran majoria dels casos, és una nova experiència positiva per evolucionar com a persones cap el món adult.
- o El cinquè, i últim element, és el canvi personal i social. Canvi personal marcat per la història i experiència personal viscuda en relació al fet escolar, que és diferent en cada alumne/a. Respecte al canvi social, implica un canvi del rol i d'estatus. En totes les transicions entre etapes educatives l'alumnat passa de ser el més gran (final etapa) a ser el més petit (inici etapa). Passa de la seguretat de conèixer molts aspectes de l'etapa que acaba, a desconèixer-ne molts en la nova etapa que inicia.

A més, hem d'afegir que l'alumnat entra també en una altra etapa (no escolar sinó evolutiva: l'adolescència). Aquest fet pren una rellevància que pot no facilitar aquest procés ja que és també una etapa evolutiva de canvis importants en la persona i en les seves relacions amb els altres.

En segon lloc, si tenim present les fases d'anticipació, trànsit i acomodació ens ajudarà a entendre millor el procés i, per tant, poder orientar i fer un acompanyament millor a l'alumnat i a les seves famílies en aquesta pas de primària a secundària.

En definitiva, la transició que té lloc serà més suau si hi ha una continuïtat entre les diferents etapes educatives. La manera que tenen els centres educatius de mantenir-la és a través de la coordi-

nació entre etapes.

Per últim, volem aclarir que el que aquí explicarem farà referència a les etapes obligatòries. És evident que el contingut de l'article es podria traslladar a altres etapes postobligatòries i l'Educació Infantil[1]

ELS PILARS DE LA COORDINACIÓ ENTRE ETAPES EDUCATIVES

El treball d'equip no solament ha de ser entre el centre de sortida i el centre d'arribada (intercentres); també hi ha d'haver un treball d'equip dins de cada centre (intracentre) per portar a bon port aquesta transició entre etapes.

Aquest treball de coordinació hauria d'estar ancorat en 4 potes o pilars: la col·laboració, l'atenció a la diversitat i a la convivència, el currículum i, per últim, la informació del i per a l'alumnat i les seves famílies.

Primer pilar: La col·laboració

El model des del qual s'ha d'entendre aquesta coordinació és des del "model col·laboratiu" (Selvini, 1987). És un model que és fruit de la negociació i el consens, potencia el treball en equip i l'acció col·legiada, amb un enfocament global i interdisciplinari i, per últim, ha d'anar més enllà de la diagnosi i trobar solucions dins l'àmbit educatiu.

Així, el treball en equip suposa un treball col·laboratiu. Amb la utilització d'unes tècniques cooperatives no s'assegura un treball col·laboratiu autèntic. S'ha d'anar més enllà: és necessari compartir i/o consensuar unes finalitats. Aquestes han de ser sentides. Això és la clau d'un treball en equip. Tampoc s'ha de perdre de vista que el treball col·laboratiu i el desenvolupament professional dels docents s'alimenten mútuament (López, 2007).

És molt important que la relació entre les persones que fan aquest treball col·laboratiu sigui simètrica (de igual a igual), sobre tot quan és a nivell intercentre.

Segon pilar: L'atenció a la diversitat i a la convivència

Què s'entén per atenció a la diversitat?. Aquí podríem parlar de diferents aspectes: organització d'aula (taules individuals, taules de 2 persones, taules de 4 persones,...), organització de centre (agrupaments flexibles, desdoblaments, grups de reforç,...), l'acció tutorial (tutoria compartida, tutoria entre iguals,...), metodologia emprada (treball cooperatiu, dos professors a l'aula, treball per projectes, treball per racons,...). També s'haurien de tenir present aspectes referits al pla d'acollida i els òrgans col·legiats on es parla i es prenen decisions referides al tractament d'aquesta diversitat (Comissió d'Atenció a la Diversitat,...).

Quins aspectes farien referència la convivència? Els aspectes normatius recollits en el Reglament de Règim Intern (RRI), els valors i actituds que es consideren importants a desenvolupar en l'alumnat (haurien d'estar recollits en el Projecte Educatiu del centre) i les normes, valors i actituds concrets que es treballen a l'aula (Acció Tutorial).

Tant l'atenció a la diversitat com la convivència han de ser objecte d'una reflexió i intervenció professional per part dels equips docents que treballen en cada etapa educativa.

A més, els docents dels centres implicats poden tenir coneixement

sobre què fa l'altre en relació aquest segon pilar. Això els pot enriquir.

Tercer pilar: El currículum

La continuïtat en el currículum és primordial per una bona transició. Gimeno (1996) parla de dos tipus de continuïtat en el currículum. Una és la continuïtat horitzontal, és a dir, la coherència que ha d'existir entre els docents i les àrees d'un mateix nivell educatiu sobre els diferents components del currículum - què ensenyar, com i quan ensenyar i què, com i quan avaluar (Coll, 1987) -. L'altra és la continuïtat vertical. Fa referència a la coherència que hi ha d'haver durant tota l'escolaritat i, en conseqüència, en la transició entre cada etapa educativa (no obligatòria, obligatòria i postobligatòria). Així, si dins de cada centre educatiu que està implicat en la transició no es donen aquestes dues continuïtats és molt difícil poder tenir-la entre etapes. És cert que hi ha uns mínims marcats per l'Administració Educativa; però l'autonomia que té el centre per tal d'adaptar-los a l'alumnat que acull pot fer que es perdi de vista aquesta continuïtat curricular entre etapes. Seria interessant que els centres de sortida tinguessin coneixement de quines són les exigències de les etapes posteriors; però també, els centres d'arribada haurien d'entendre quines són les possibilitats que tenen els de sortida, marcats per l'alumnat que acull i les famílies que hi ha darrera. No és un tema d'exigència dels centres d'arribada cap a els centres de sortida. Més aviat, és un "dialogar" sobre les circumstàncies que envolten el procés d'ensenyament/aprenentatge (alumnat, famílies, exigències de l'Administració Educativa, etc.) i veure la manera de col·laborar entre els centres per tal d'optimitzar aquesta continuïtat curricular entre etapes.

Quart pilar: La informació del i per a l'alumnat i les famílies

Estem en una societat que la informació té un pes molt important. En l'àmbit educatiu no és una excepció. Des del punt de vista del docent, la informació que obté de l'alumnat i de les seves famílies pot ajudar a entendre millor als/les alumnes i les seves circumstàncies. D'aquesta manera, pot propiciar una millora en els aprenentatges que fan a classe. Des del punt de vista de l'alumnat i les famílies, la informació que obté del centre educatiu i d'altres fonts pot ajudar a entendre el perquè el sistema educatiu està organitzat d'una manera i no d'un altra, que els espera en la etapa educativa posterior, etc.

Per tant, es podria distingir entre la *informació de l'alumnat i les famílies* i la *informació a l'alumnat i les famílies*.

La primera informació faria referència a aspectes rellevants pel procés d'ensenyament/aprenentatge. Aquesta tindria 3 fonts: grup-classe, alumne/a i família.

La segona faria referència als aspectes rellevants que l'alumnat i les famílies haurien de saber sobre la nova etapa. Aquesta informació tindria la missió de mitigar les pors, angoixes i potenciar les possibilitats que dona la nova etapa educativa.

UNA PROPOSTA DE COORDINACIÓ ENTRE ETAPES EDUCATIVES

Perquè la transició entre etapes educatives sigui el més suau possible és necessari una coordinació entre elles. Aquesta es concreta en la col·laboració entre el centre de sortida i el d'arribada.

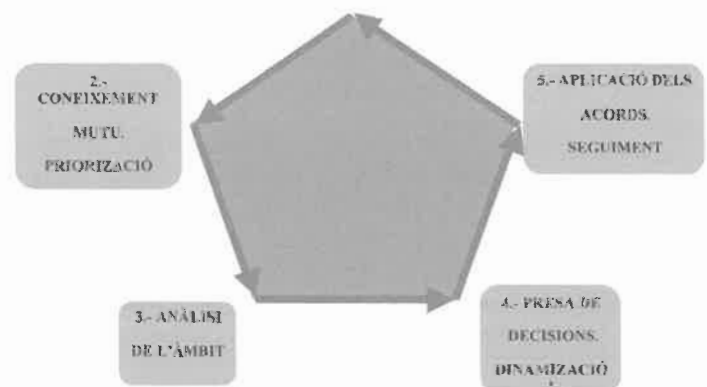
Les finalitats d'aquesta coordinació serien: afavorir el coneixement mutu, la coordinació entre centres; potenciar la continuïtat curricular; avançar cap a un traspàs més efectiu de la informació

de l'alumnat i les seves famílies; i facilitar la transició a l'alumnat i les seves famílies d'una etapa a un altra.

Aquestes finalitats es concretarien en uns objectius:

- Revisar i millorar els plans de acció tutorial de les dues etapes per facilitar l'acollida de l'alumnat en la nova etapa educativa.
- Trobar punts d'entesa per afavorir la coherència i continuïtat en aspectes curriculars com: les competències bàsiques, els objectius, continguts, metodologia i avaluació.
- Millorar el traspàs d'informació que se realitza en finalitzar el curs sobre el grup-classe i l'alumne/a.
- Crear xarxes de treball entre els docents dels centres de sortida i d'arribada per coordinar-se i unificar esforços en aspectes de tutoria, currículum, etc.; així com en projectes d'innovació educatius conjunts.
- Acompanyar l'alumnat i les seves famílies en el pas d'una etapa a un altra.
- Reflexionar sobre la necessitat de revisar i unificar el que es transmet sobre aquest trànsit, tant a l'alumnat com a les seves famílies.

La coordinació entre centres no surt de la nit al dia. Hi ha un procés, que es pot entendre com a cíclic, i en el qual es pot distingir diferents fases (fig. 1):



(Fig. 1. Fases del procés de coordinació entre centres)

Fase 1: Necessitat de crear o millorar la coordinació

En aquesta fase sorgeix la necessitat d'alguns docents, generalment els tutors, de crear o millorar la coordinació amb l'etapa anterior o següent. En aquest moment, el recolzament des de dins del centre és important.

Implica una negociació intracentre sobre la concreció d'aquesta necessitat. També és necessari una negociació intercentre per temptejar si també existeix aquesta necessitat i/o exposar la seva. L'equip directiu hauria d'assumir-la com una part del seu projecte. Igual d'important és el paper dels Serveis Educatius i de la Inspecció Educativa (ja parlarem més endavant).

Si hi ha un principi d'acord en crear o millorar la coordinació és necessària la concreció dels representants que cada centre assignarà para mantenir aquests reunions. Entre aquests representants hauria d'haver, com a mínim, un de la direcció del centre, un tutor/a de l'últim curs de l'etapa present, un tutor/a del primer curs de l'etapa futura. Si escau, l'EAP per assessorar i col·laborar en aquesta coordinació. En aquesta fase és convenient concretar el

lloc i el calendari de les reunions.

Fase 2: Coneixement mutu i prioritització dels àmbits a analitzar

Respecte al coneixement mutu faria referència als següents aspectes:

- Coneixement físic (edifici, aules, recursos humans i materials,...)
- Coneixement organitzatiu (organigrama i funcions)
- Coneixement curricular
 - Quines competències bàsiques ja s'estan treballant.
 - Anàlisi sobre:
 - Què s'ensenya.
 - Com i quan s'ensenya
 - Què, com i quan s'avalua.
 - En aquest coneixement, es prioritzarien les àrees instrumentals.
 - Documents de programació general, adaptacions curriculars, informes d'avaluació,....
- Coneixement sobre l'atenció a la diversitat (recursos i estratègies per atendre-la)
- Coneixement sobre el pla d'acció tutorial
 - Activitats que es realitzen per al pas a la nova etapa (centre de sortida i centre d'arribada).
 - Tutoria grupal i tutoria individual (assemblees, seguiment individual, etc.).
 - Treball amb famílies (entrevistes, grup de pares, etc.).
- Coneixement sobre els hàbits, valors, actituds i normes
 - Hàbits de treball, tècniques d'estudi, rutines, etc. (pla d'acció tutorial).
 - Valors i actituds que es potencien (Projecte Educatiu/pla d'acció tutorial)
 - Normes que regulen el centre (RRI).
 - Normes que regulen l'aula (pla d'acció tutorial).
 - Projecte de convivència.
 - Mediació escolar.
- Coneixement sobre el pla d'acollida del centre
 - Acollida de l'alumnat.
 - Acollida de les famílies.
 - Acollida dels nous docents i professionals externs que intervenen al centre.
- Coneixement de projectes educatius
 - Projectes d'innovació educativa (educació no sexista, educació per a la Pau, educació ambiental, etc.)
 - Tallers (lectura, ortografia, jocs matemàtics, etc.).

Respecte a la prioritització dels àmbits a analitzar, s'hauria de tenir en compte:

- Poder-lo delimitar molt bé.
- Que sigui senzill d'analitzar.
- Si s'entén el centre educatiu com a un sistema, que no provoqui desequilibris ni resistències importants.
- Amb moltes possibilitats d'arribar a acords entre els participants.
- Que faciliti la coordinació.

Fase 3: Anàlisi de l'àmbit prioritzat

L'anàlisi podria seguir el següent guió:

- Primer, s'hauria d'analitzar les diferències i similituds, justificant-les.

- Segon, analitzar els aspectes que es donen en l'etapa que s'acaba i que haurien de conservar-se en l'etapa que s'iniciarà.

- Tercer, conseqüentment analitzar els aspectes que se donen en l'etapa que s'iniciarà i que haurien d'avançar-se en l'etapa que s'acaba.

- Quart i últim, exposar les necessitats i expectatives de les dues parts (centre de sortida i centre d'arribada) respecte aquest àmbit analitzat.

Fase 4: Presa de decisions. Dinamització i planificació

S'hauria de prendre decisions a dos nivells: dinamització de la coordinació i la seva planificació. Abans de parlar d'això voldríem fer un comentari sobre la presa de decisions. Les decisions han d'estar consensuades i pensades respecte al context dels centres implicats. S'ha de prioritzar la qualitat a la quantitat (millor treballar un petit aspecte i amb èxit que treballar molts aspectes però sense resultats positius). Aquesta manera de funcionar fa que els docents, ambdós centres, reticents a aquesta coordinació entre etapes puguin valorar la seva importància ("efecte taca d'oli").

La presa de decisions no ha d'implicar una subordinació d'una etapa sobre l'altra. Ha d'estar basada en una relació simètrica.

Així aquest procés de decisió estaria encaminat a:

- Dinamitzar la comunicació en les dues comunitats educatives. Informar dels acords als que s'han arribat. És important el paper de l'equip directiu com a participant de la coordinació i comunicador al claustre i al Consell Escolar d'aquests acords, el seu desenvolupament i la seva avaluació.
- Planificar un calendari per a:
 - L'aplicació dels acords,
 - el seu seguiment i
 - la seva avaluació.

Fase 5: Aplicació dels acords. Seguiment i avaluació

Aquí es posaria en marxa el calendari pactat en la fase anterior. Es faria un seguiment per tal d'ajustar les actuacions a les dificultats que es vagin presentant, avaluar l'aplicació dels acords i proposar millores.

L'avaluació tindria dos nivells: intracentre i intercentre. A nivell intracentre, s'avaluaria:

- La implementació en el centre de les activitats acordades. (quines s'han implementat i quines no, dificultats a l'hora de posar en pràctica les activitats, adequació de la temporalització de les activitats, etc.).
- Les activitats desenvolupades. (dificultats en la seva aplicació dins l'aula, assoliments dels objectius implicats en les activitats, els recursos materials i metodologia emprada, grau de participació de l'alumnat i les famílies en les activitats proposades, etc.).
- Recollida de l'opinió de l'alumnat i de les famílies respecte a les activitats realitzades per a ells (quines eren les seves expectatives, aprofitament de les activitats, adequació del instrument d'autoavaluació, etc.).
- En finalitzar, es farien propostes de millora per als diferents aspectes.

A nivell intracentre, s'avaluaria:

- Els objectius de la coordinació (dificultats a l'hora de

consensuar-los, ajustament dels objectius a la realitat de cada centre, quins s'han assolit i en quin grau, quins resten pendents, etc.)

- L'els àmbit/s de la coordinació (adequació de l'/dels àmbit/s escollits, dificultats trobades en el procés d'anàlisi, consens en els aspectes a coordinar-se dins d'ell/s, etc.).
- Les sessions conjuntes realitzades durant el curs (temporalització, contingut treballat, desenvolupament de les reunions, etc.)
- En finalitzar, s'analitzarien les dificultats i les propostes de millora de cada centre. S'acordaria les noves actuacions arrel d'aquestes plantejaments.

Fins aquí hem vist les fases del procés de coordinació entre etapes educatives. Però, en quins àmbits es podria fer aquest coordinació?. Una orientació sobre els possibles àmbits per a coordinar-se podria ser:

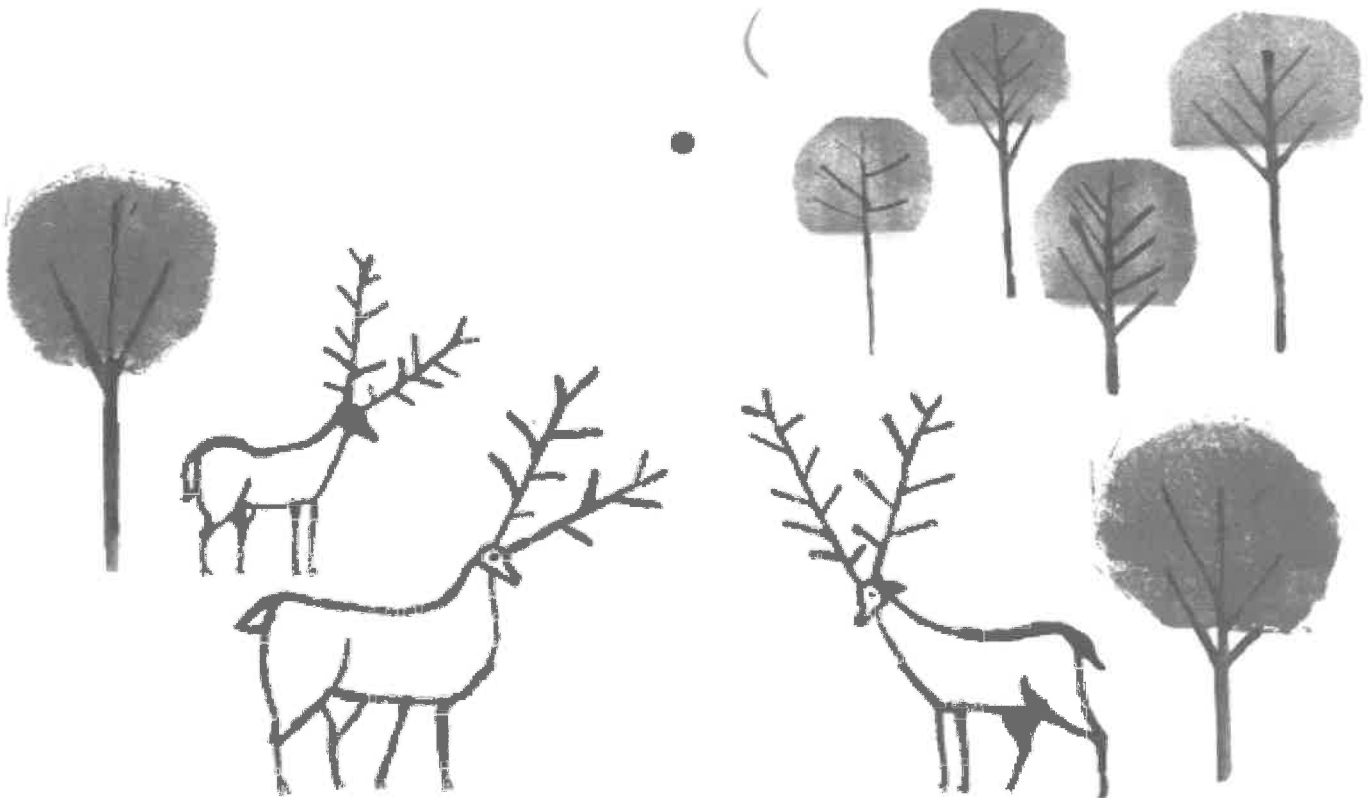
- El currículum (analitzar les competències que es treba-

sortida i quines en el centre d'arribada, potenciar la complementarietat i/o continuïtat del pla d'acció tutorial de cada centre en l'altre, etc.)

- El pla d'acollida (analitzar-lo en el seu conjunt, examinar les activitats concretes que es realitzen quan s'incorporen nous membres a la comunitat educativa; concretament, amb l'alumnat, potenciar la complementarietat i/o continuïtat del pla d'acollida de cada centre en l'altre, etc.)
- Projectes d'innovació educativa (analitzar la possible continuïtat de projectes a l'etapa següent i a l'inrevés, concretar un projecte conjunt, etc.)

PAPER DELS SERVEIS EDUCATIUS EN LA TRANSICIÓ ENTRE ETAPES EDUCATIVES

En aquest procés els Serveis Educatius tindrien dos papers fonamentals: promotors i dinamitzadors de canvi, i d'acompanyament.



llen en cada centre per millorar la continuïtat curricular entre etapes, examinar les metodologies emprades – sobretot com es treballen aspectes procedimentals com: la comprensió lectora, el treball de l'ortografia, la resolució de problemes...- i els criteris d'avaluació i els seus instruments, etc.)

- Traspàs d'informació sobre el grup-classe, l'alumnat i les famílies (analitzar quina és la informació més rellevant per conèixer millor el grup-classe, l'alumnat i les famílies; la seva organització; consensuar el format d'un document on quedi recollida; quines dades s'ha de donar per escrit i quines no, etc.)
- El pla d'acció tutorial (analitzar les activitats de tutoria que tenen com a objectiu la transició entre etapes, quines tècniques d'estudi haurien de començar en el centre de

Com a promotors i dinamitzadors de canvi haurien de:

- Detectar i potenciar activitats que ja es realitzen de coordinació intracentre i intercentre.
- Promoure el diàleg entre centres a partir de les necessitats i/o dificultats que sorgeixen a arrel de la transició entre etapes.
- Promoure la coordinació intracentres i intercentres com a recurs per a la millora de la qualitat de l'ensenyament.
- Promoure projectes d'innovació educativa que impliquin col·laboració entre centres.
- Promoure la formació del professorat que impliqui el treball col·laboratiu i en xarxa.
- Promoure el coneixement de bones pràctiques entre centres.
- Promoure intercanvi d'experiències educatives.

Respecte al paper d'acompanyament en aquest procés, haurien d':

- Assessorar en la optimització de la informació del grup-classe, de l'alumnat i de les famílies que se passen al centre d'arribada.
- Assessorar i col·laborar en la realització de documents model per al traspàs de informació.
- Col·laborar en aquest procés, facilitant informació de l'alumnat amb més barreres per a l'aprenentatge i participació. (Booth, T. i Ainscow, M., 2004 en Departament d'Educació, 2009).
- Acompanyar l'alumnat.
- Acompanyar les famílies con fills/es amb més barreres per a l'aprenentatge i participació (preinscripció, matrícula i seguiment en el centre d'arribada).
- Assessorar en la formació més adient al centre per optimitzar la coordinació intracentre i intercentre.

A més, els Serveis Educatius haurien de tenir present per tal que la coordinació entre centres arribi a bon port:

- Fomentar el coneixement mutu.
- Fomentar la recerca de similituds (en aspectes com el projecte educatiu, estratègies para l'atenció a la diversitat, d'hàbits, etc.) per començar a construir ponts entre centres que, generalment, tenen dos cultures educatives diferents però complementàries,
- Instal·lar el pensament de complementació en las reunions de coordinació. És a dir, no imposar la pròpia aportació o criticar l'aportació d'un altre; sinó enriquir aquesta amb les dels altres; preservant el que és positiu de cada una de les aportacions (Bonals, 1996)
- Disminuir l'ansietat del grup de coordinació provocada, entre altres coses, per les expectatives i/o pressions dels seus respectius claustres.
- Fomentar la relació simètrica, el respecte i tolerància.
- Recordar la importància de marcar objectius concrets i assumibles per ambdues parts.

No s'ha de perdre de vista que aquest treball dels Serveis Educatius implica també una coordinació entre els diferents perfils que el conformen (CRP, EAP i ELIC). Aquest fet és important per dos motius:

- La col·laboració entre CRP, EAP i ELIC ajuda a potenciar el paper que té els Serveis Educatius en aquest procés.
- Donen exemple als centres que estan en diferents etapes per tal de conscienciar-los sobre les avantatges que té estar coordinats entre ells.

Per últim, fer ressenya del paper que la Inspecció Educativa pot tenir en aquest procés de coordinació. Pot ajudar en fomentar la col·laboració entre etapes recolzant el paper dels Serveis Educatius i impulsant les iniciatives dels centres.

CONCLUSIONS

Quan es vol iniciar un procés de col·laboració entre etapes educatives és necessari tenir present que:

- Es parteixen de dos realitats diferents:
 - Un perfil diferent del professional de l'educació que treballa en el centre.
 - Una organització de centre diferent.
 - L'alumnat té edats diferents.
 - Diferents horaris.
 - L'organització de las matèries és diferent.
 - Etc.

- És un procés complex.
- El centre educatiu entens com a sistema presenta resistències dins d'aquest plantejament de revisió i canvi.
- Les diferents concepcions que poden tenir els centres sobre:
 - El concepte de col·laboració
 - El contingut dels diferents àmbits de coordinació.
 - etc.

La voluntat de coordinar-se és important. Solament que hi hagi una part que no vol aquesta és inviable.

Els Serveis Educatius i la Inspecció Educativa haurien de tenir el paper de potenciar la col·laboració entre centres de diferents etapes educatives. Per altra banda, les noves zones educatives haurien de tenir com un dels seus objectius la potenciació d'aquesta col·laboració.

I per últim, en tot aquest procés no s'ha de perdre vista el protagonista principal: l'alumnat. És necessari tenir present de quina manera viu la transició.

Per aquest motiu, el professorat i, concretament, els/les tutors/es han de ser molt conscients de com la viuen l'alumne/a i les seves famílies. S'ha de compartir el significat d'aquest procés amb ells. D'aquesta manera, se'ls podrà ajudar i orientar millor en la seva transició.



Nota:

[1] Veure article, en aquest mateix número d'Àmbits, que parla de la transició entre els cicles d'Educació Infantil.

Referències Bibliogràfiques:

- Bonals, J (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.
- Departament d'Educació (2009). *Educació aprendre junts per viure junts. Pla d'acció 2008-2015*. Barcelona: Departament d'Educació.
- Gimeno Sacristán, J (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó
- Selvini Palazzoli (1987). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós Educador

Correspondència amb l'autor: Juan Carlos Barroso Sánchez. Assessor psicopedagògic de l'EAP B-01 de Nou Barris de Barcelona. Email: jbarros3@xtec.cat

UN TREBALL EN XARXA. LA COORDINACIÓ DEL PROFESSORAT DE L'ETAPA 0-6

Francesca Garcia Latorre

Mestra i llicenciada en pedagogia

Servei educatiu Nou Barris. Directora del CRP

RESUMEN

La escuela sea cual sea el nivel educativo que atiende, debe garantizar que tanto las propuestas educativas, como las programaciones y las adecuaciones curriculares, tengan en cuenta el desarrollo madurativo de los niños, para que se garantice la educación como un proceso continuo durante toda la escolarización. La coordinación del profesorado de los dos ciclos de educación infantil permite compartir aspectos metodológicos, criterios de actuación, recursos, normativas, dificultades, que ayudan a mejorar la práctica educativa.

ABSTRACT

Whatever the level of education attending, the school must ensure that the educational proposals, the programming and the curricular adjustments take into account the maturative development of the child to ensure education as a continued process throughout the schooling years. The teaching coordination of the two kindergarten cycles allows professionals to share methodological issues, performance criteria, resources, regulations and difficulties in order to help improve the educational practice

INTRODUCCIÓ

L'escola, sigui quin sigui el nivell educatiu que atén, ha de garantir que tant les propostes educatives, com les programacions i les adequacions curriculars, tinguin en compte el desenvolupament maduratiu dels infants, per tal que es garanteixi l'educació com un procés continu durant tota l'escolarització.

El fet que l'etapa d'educació infantil estigui dividida en dos cicles, l'escola bressol i el parvulari, no significa que hi hagi d'haver un trencament quan arriba el moment en què els infants de tres anys han de passar d'un cicle a l'altre. Val la pena, doncs, pensar com es pot realitzar aquest canvi sense sotrats, tant per als nens i nenes com per a les famílies, atès que el desenvolupament dels infants és un procés continu, encara que en cada cicle es facin propostes educatives diferenciades.

A l'escola bressol, per exemple, es defineix un entorn en què l'organització interna permet una flexibilització dels espais i els temps, que pot donar una resposta més adequada a les necessitats familiars, i per tant les relacions amb les famílies són molt intenses. El pas al parvulari comporta uns canvis respecte al cicle anterior, i els grups passen a ser més nombrosos, els espais més compartits, les estructures organitzatives no permeten tanta flexibilitat, i no obstant això, s'ha de mantenir la funció de suport i cooperació amb les famílies ja que no hem d'oblidar que a l'escola aquestes troben recursos i elements que els ajuden en la seva tasca educativa. Perquè això passi, doncs, cal que des de l'escola bressol es conegui la tipologia dels parvularis en què aquests infants es trobaran, els mestres que hi treballen i les experiències que s'hi duen a terme; i alhora, des dels parvularis s'ha de conèixer també la tasca de les escoles bressol.

Però sovint el que passa és que hi ha desconeixement i manca d'informació entre les dues institucions, i només en alguns casos en què l'escola bressol i el parvulari s'ubiquen en un mateix edifici, s'han iniciat activitats conjuntes que faciliten aquest coneixement mutu i l'intercanvi d'experiències (participació en festes populars,

visites a les aules, organització d'alguna activitat conjunta com ara representacions teatrals, concerts, etc.).

En aquest sentit, ja fa uns anys que des del Servei Educatiu ens vam plantejar organitzar uns seminaris en el marc del Pla de Formació de Zona, per impulsar la coordinació entre professorat d'educació infantil i generar un canvi cap a la millora d'aquestes relacions.

PUNT DE PARTIDA I OBJECTIUS

Nou Barris és un districte molt ampli format per 13 barris amb un gran nombre d'escoles bressol i de centres d'infantil i primària tant públics com concertats. És una zona on hi ha moltes xarxes de relacions entre entitats i entre agents educatius que hi actuen, i aquestes escoles sovint participen plegades en activitats i projectes que es desenvolupen en el territori o es reuneixen per plantejar demandes comunes.

El curs 2004-05, però, ens vam proposar fer un pas més i crear un espai on es pogués reflexionar i analitzar com es dissenyen els contextos d'aprenentatge a les aules d'aquestes escoles bressol i parvularis. Es tractava de conèixer i tractar conjuntament temes relacionats amb el treball intern a les escoles que tenen més a veure amb el que són les línies pedagògiques de cada una d'elles, i compartir aspectes didàctics com programacions, metodologies, recursos, etc. per tal de garantir la continuïtat d'un cicle a l'altre en el procés d'aprenentatge de l'alumnat.

Els objectius que inicialment ens vàrem plantejar eren:

- Potenciar que el professorat dels diferents cicles d'educació infantil es coneguin per poder crear i consolidar formes de coordinació i cooperació entre ells/es.
- Afavorir l'establiment de canals de comunicació entre els centres que permetin un traspàs de la informació de l'alumnat de forma àgil, de manera que el pas d'un cicle a l'altre es realitzi amb una continuïtat educativa, sense que els infants i les famílies percebin un trencament.

- Conèixer l'organització i la distribució dels espais dels diferents centres, així com les experiències que es realitzen, per poder establir vincles que garanteixin aquesta continuïtat entre etapes.
- Reflexionar conjuntament sobre l'acció educativa, analitzant les propostes d'activitats, els centres d'interès, els projectes, etc. que es proposen en els diferents cicles.
- Compartir informació i trobar respostes educatives que millorin la relació família – escola.
- Posar en comú estratègies metodològiques d'organització d'aula, d'agrupament d'alumnat, d'horaris, de distribució de recursos materials i humans i compartir els instruments utilitzats per a l'observació, les entrevistes, els informes, etc.

En definitiva, es tractava de compartir l'acció educativa de cada cicle i establir criteris educatius comuns, que contribuïssin a crear línies pedagògiques de continuïtat en l'etapa educativa 0-6 respectant sempre les peculiaritats dels centres.

Aquestes trobades s'han consolidat al llarg de cinc anys i s'ha incrementant la participació de professorat i de centres públics i concertats. I s'han treballat diferents temes com els conflictes, les emocions, el paper del mestre/a i del educador/a o la relació amb les famílies.

UN EXEMPLE. EL TREBALL REALITZAT AL LLARG D'UN CURS EN EL MARC DEL SEMINARI DE COORDINACIÓ DE PROFESSORAT 0-6 SOBRE "FAMÍLIA - ESCOLA".

El primer seminari va estar dedicat al tema de les relacions família-escola. Les persones participants van coincidir en la importància de saber quin és el context familiar dels infants que comencen l'escola, ja que aquest els informa d'un conjunt d'experiències que s'han de tenir en compte per conèixer el nivell de desenvolupament de cada infant.

A l'escola bressol, l'infant i la família afronten per primer cop l'entrada en una institució educativa, i quan passen al parvulari de vegades ho viuen com un trencament. És per aquest motiu que es va acordar que el primer tema per treballar conjuntament seria "la relació família - escola", i més concretament, l'acollida a les famílies i als infants, entenent com a *acollida* el procés que va des de la primera visita de les famílies al centre, quan busquen informació per la inscripció, fins a la reunió de classe que se sol fer cap al mes d'octubre un cop acabat el procés d'adaptació.

a.- Continguts

L'objectiu era intercanviar informació per conèixer i posar en comú les actuacions que es duen a terme a l'escola bressol i al parvulari, en relació a aquest procés d'acollida dels infants. Es van identificar els següents períodes que van ser analitzats i valorats, i a partir dels quals es van fer propostes de millora:

- **Actuacions que es realitzen en el període de la preinscripció:**
 - Jornada de portes obertes: reunió informativa i visita guiada al centre
 - Visites guiades individuals o en petit grup a les famílies

Instruments utilitzats: tríptics, dossiers informatius, cartells...
- **Actuacions que es realitzen amb les famílies d'infants després de la matrícula**

- Reunió o reunions informatives
- Entrevista individual a cada família
- Invitació a la festa de final de curs

Instruments utilitzats: qüestionaris, guions d'entrevistes i de reunions, dossiers informatius sobre el funcionament del centre (es va analitzar el contingut d'aquests instruments i es va valorar quines informacions prèvies eren rellevants i quines no, així com quines informacions havien de recollir els informes de traspàs dels infants de l'escola bressol al parvulari).

• **Actuacions que es realitzen abans d'iniciar el curs**

- Reunions informatives
- Trameses individualitzades amb informació bàsica per l'inici de curs
- S'acorda com i quan es realitzarà l'entrada de l'infant al centre

Instruments utilitzats: cartes, dossiers informatius (material, horaris, menjador, normativa...)

• **Actuacions que es realitzen un cop iniciat el curs**

- Reunió de classe. Tots el centres realitzen una reunió a finals de setembre o durant el més d'octubre per informar a les famílies de la programació i dels continguts de les activitats que es proposen, de les característiques i dinàmica del grup classe, i d'altres aspectes com sortides, normativa Amb aquesta reunió es dona per tancat el procés d'acollida general i és el moment en què comencen les entrevistes de seguiment amb cada família.

Instruments utilitzats: els centres tenen elaborats guions d'entrevista i pautes per recollir la informació. El procés d'adaptació queda recollit en l'informe del primer trimestre.

b.- Metodologia i desenvolupament de les sessions de treball

Els seminaris van funcionar a partir de tres eixos

Intercanvi i recollida d'informació

Al llarg de cada sessió les persones dels diferents centres van fer les seves aportacions seguint un guió comú que permetia sistematitzar la recollida d'informació.

- Actuacions que es duen a terme
- Qui les duu a terme
- Perquè ho fan així
- Aspectes positius, dificultats i aspectes que els agradaria millorar
- Coincidències i diferències significatives en les actuacions que duen a terme en els dos cicles
- Anàlisi de les dificultats i dels aspectes que es voldríem i es podrien millorar
- Propostes de canvi i propostes d'actuacions conjuntes

Coordinació del grup

En cada trobada una persona del servei educatiu coordinava el treball de grup i s'encarregava de fer els resums de les sessions, orientava la discussió i feia la posada en comú dels temes treballats.

Assessorament de persones expertes

Puntualment es van fer intervencions per part de persones expertes en el tema per aportar elements de reflexió, i una mirada externa i

innovadora pel que fa a la relació família-escola.

c) Resultats

El treball realitzat al llarg de totes les sessions del seminari va servir, per una banda, per fer una posada en comú i reflexió sobre les actuacions que realitzen els centres per afavorir l'acollida de l'alumnat i dels pares i mares, per altra banda, per plantejar les principals dificultats que es troben en aquest sentit i, finalment, per formular una sèrie d'elements a considerar per millorar aquesta relació família-escola.

Principals consideracions pel que fa a les actuacions dels centres

- En general tots els centres consideren bàsic mantenir des de l'inici una bona relació amb les famílies, tant pel que fa a la informació que aquestes aporten sobre els seus fills, com pels lligams que es puguin establir per contribuir a la millora qualitativa de l'educació dels infants.
- Es considera que la informació inicial que rep la família és bàsica per començar a crear el clima de confiança necessari que asseguri la col·laboració mútua. Per tant no es pot pensar que aquests primers contactes són únicament un gest de cortesia que serveix per cobrir l'expedient, sinó que hi ha d'haver una voluntat clara de comunicar-se. D'entendre i fer-se entendre.
- Tothom és conscient de la importància que té la imatge que es dona del centre en aquest primer contacte família/escola, i ho han de tenir molt present les persones que reben les famílies.
- La major part de centres han adaptat les actuacions en funció de la dinàmica de l'entorn, la tipologia de les famílies o la matrícula viva. Això obliga a una atenció personalitzada a les famílies i a una major flexibilitat del centre al llarg del curs.
- Tots els centres realitzen jornades de portes obertes en el moment de la preinscripció, encara que amb diferents modalitats. Aquestes sessions són una oportunitat per informar a les famílies sobre el funcionament i les línies educatives del centre.
- Un cop l'alumnat s'ha matriculat, es realitzen entrevistes individuals amb les famílies. Alguns centres abans d'iniciar el curs, altres un cop iniciat. Tots els centres les consideren un bon mitjà per conèixer les necessitats dels infants.

Alguns centres opten per suplir la primera entrevista amb un qüestionari que el primer dia de classe porten complimentat amb la informació bàsica sobre la seva criatura. El mestre/a recull les dades que són d'interès per a l'adaptació i posteriorment fa l'entrevista amb la família. En aquestes entrevistes es donen les normes de l'escola i de la classe.

- Tots els centres han dissenyat instruments per donar, rebre o recollir informació: qüestionaris, guions d'entrevista, informes, etc. Tots els centres tenen un pla d'acollida i una planificació del procés d'adaptació. Cal ressaltar que

l'atenció personalitzada durant el procés d'acollida implica molta flexibilitat i una reorganització de les tasques habituals.

Algunes dificultats que es troben els centres

- Les famílies viuen amb molta incertesa l'entrada dels infants a l'escola, així com el canvi de centre i en general l'escolarització dels seus fills. Això provoca angoixa i por, i moltes vegades crea tensió en les relacions amb el mestre/a. Es posa de manifest, doncs, que calen recursos i habilitats comunicatives per facilitar amb èxit l'acompanyament a les famílies en aquest procés d'adaptació, i més quan s'han de resoldre situacions de tensió. Es considera molt important generar confiança en les famílies per tal de neutralitzar les por i les angoixes. En aquest sentit es van considerar alguns elements que poden ajudar a generar confiança en les relacions família escola. En primer lloc, és important que les persones que reben i atenen les famílies els facin sentir acollits i esperats. S'ha de sensibilitzar el personal del centre per tal que tingui cura del to, la mirada o el gest en les relacions amb l'alumnat i les famílies.

Els espais són un altre element a tenir en compte, ja que donen molta informació sobre l'escola. És fonamental que siguin acollidors, que estiguin nets i ben senyalitzats. La decoració ha de ser personalitzada i ha de reflectir la singularitat del centre.

Finalment, la informació i els documents han de ser clars, concrets i s'ha d'utilitzar un llenguatge entenedor. S'ha de tenir present que els pares i mares no són experts en educació ni coneixen el funcionament del sistema educatiu. Hem d'evitar el vocabulari massa especialitzat i l'ús de les sigles.

- L'assistència de famílies a les reunions i trobades és en general baixa. Algunes escoles han de buscar noves estratègies per motivar la participació de les famílies en la vida escolar, i a l'hora de preparar les reunions s'han de prioritzar els continguts i no voler explicar-ho tot, per tal de no allargar-les innecessàriament i afavorir la implicació.

Elements a considerar per millorar la relació família-escola

- S'ha de tenir capacitat d'escolta i empatia amb les famílies per comprendre la dificultat que tenen a l'hora de gestionar les emocions que senten en el moment de deixar una criatura petita a l'escola, sobretot si és el primer cop.
- Tenir clares les línies d'actuació del centre; és a dir, els criteris d'actuació acordats per l'equip de mestres per afrontar amb seguretat i serenor els petits conflictes que es poden produir.
- Explicar clarament les normes del centre i vetllar per la claredat dels documents que es donen per reduir els conflictes generats pel desconeixement del funcionament de l'escola.
- Buscar nous espais de comunicació que motivin la participació i assistència de pares i mares a les entrevistes i

reunions d'aula. Revisar com es fan, quins continguts es preveuen, quina durada, horaris, etc. Per evitar la poca participació es poden preparar aquestes reunions amb material audiovisual. (per exemple, algun centre ha preparat unes imatges sobre com transcorre un dia a l'aula).

- Entendre les diferents percepcions sobre els infants que tenen l'escola i les famílies (mirades diferents i expectatives diferents)
- Respectar les diferències culturals, socials, econòmiques.
- En una societat en canvi permanent, l'escola i el professorat també han de canviar. I s'ha d'encetar una reflexió sobre com afecten aquests canvis (noves tecnologies, noves estructures familiars, noves cultures, nous rols i diferents tipologies de joc, etc.) a les relacions escola-família, i als valors individuals i col·lectius.
- Aprendre a preveure les dificultats i situacions que sorgeixen en el dia a dia i estar preparats per afrontar-les. L'experiència acumulada pot ajudar a fer les previsions.
- Aprendre a situar els conflictes en el seu context i no confondre'ls amb atacs personals.
- Ser conscients de les necessitats de les famílies, ja que aquestes condicionen la manera de relacionar-se.
- S'ha de poder parar i pensar on s'està, i sobretot decidir on es vol anar i com s'hi pot anar. L'autoritat davant les famílies la donen els arguments pedagògics compartits per tot l'equip. Els mestres i les mestres s'han d'armar d'arguments i criteris educatius per poder donar una resposta coherent a l'alumnat i a les seves famílies.

d.- Tancament

L'experiència va servir per posar de manifest un dels objectius del seminari que era el d'adonar-se que el bagatge i les experiències acumulades amb que els infants arriben a l'escola s'han de tenir en compte per adequar les propostes educatives al seu nivell de desenvolupament.

Al final del seminari es va elaborar un dossier amb el resum del treball realitzat en cadascuna de les sessions i el conjunt de documents aportats pels i les participants en relació als temes tractats, que tothom va poder endur-se al seu centre per a fer-ho extensiu a la resta de companys i companyes de cicle i al claustre.

VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Al llarg d'aquests anys de treball de reflexió i anàlisi conjunt entre el professorat dels dos cicles de l'educació infantil, s'ha pogut parlar d'aspectes metodològics, de criteris d'actuació, de propostes educatives, de normatives, de dificultats, de propostes de millora, s'han comentat casos i, en definitiva, s'ha pogut compartir la pràctica educativa. Aquestes trobades s'han consolidat com l'espai de reflexió que ens havíem plantejat inicialment i s'ha creat una gran complicitat entre els professionals que hi han participat generant la necessitat de seguir treballant conjuntament. Alguns centres han començat a posar en pràctica algunes de les propostes sorgides d'aquests seminaris i efectivament han millorat les relacions entre professorat d'ambdós cicles. Això queda reflectit tant

en l'augment del nombre de participants (tant de professorat com de centres) en els seminaris que s'han programat els darrers cursos, i en l'augment de l'interès per treballar temes de programació d'aula.

Després d'uns primers anys enfocats a compartir experiències i tractar temes més genèrics com el que hem exposat més amunt, actualment el seminari ha donat un pas més i s'ha avançat cap a la necessitat de tractar conjuntament temes curriculars. Concretament, aquest curs i l'anterior, s'estan elaborant programacions conjuntes en relació a l'educació visual i plàstica compartint recursos, metodologies, propostes d'activitats, tipus de materials, etc. pels dos cicles, amb l'assessorament d'una persona experta que aporta un marc teòric i pràctic de referència.

Tot plegat demostra que poder contrastar les diferents mirades dels professionals que intervenen en l'educació dels més petits en un mateix territori ajuda a millorar la tasca del professorat, ajustar les intervencions, i a crear el clima de confiança necessari per poder compartir el coneixement que es té dels infants que s'eduquen.

Correspondència amb l'autora: *Francesca Garcia Latorre*. Mestra i llicenciada en pedagogia. Servei educatiu Nou Barris. Directora del CRP



EXPERIÈNCIES DE MEDIACIÓ AMB JOVES DES D'UN SERVEI MUNICIPAL DE MEDIACIÓ CIUTADANA

Aidà Almirall Serra

Psicòleg i Mediator. Servei Municipal de Mediación Ciutadana de Sant Boi de Llobregat

Maribel García Cotto

Teòloga i Mediatra. Servei Municipal de Mediación Ciutadana de Sant Boi de Llobregat

RESUMEN

En el marco de la mediación ciudadana y comunitaria que se lleva a cabo desde un servicio municipal, son frecuentes las situaciones protagonizadas por jóvenes. En el presente artículo, después de contextualizar la situación actual de la mediación en el ámbito municipal, se presentan diversas experiencias con jóvenes, a partir de las cuales se reflexiona sobre los procedimientos empleados, el proceso seguido, las implicaciones del trabajo en red y los efectos que dichas intervenciones globales acaban teniendo en distintos ámbitos de convivencia.

ABSTRACT

In the frame of the community mediation that is practice in the municipal service, the situations of produced by young people are frequent. In the present article, after to explain the current situation of the mediation in the municipal area. To expose different experiences with young people, and reflexions about the used procediments, the followed process, the implications and yours effects, of the work at the community.

APROXIMACIÓ A LA MEDIACIÓ CIUTADANA I COMUNITÀRIA

Actualment la mediació a Catalunya està present en àmbits molt diferents i en els últims anys s'ha anat convertint, progressivament, en una via de gestió de conflictes cada vegada més familiar i més utilitzada. Inicialment la seva incidència va centrar-se fonamentalment en l'àmbit de la mediació penal. Però més endavant s'ha anat obrint camí en altres àmbits d'aplicació donant lloc a: la mediació familiar, la mediació ambiental, la mediació en l'àmbit de la salut, la mediació escolar, la mediació ciutadana i comunitària, entre d'altres.

En aquest article, ens centrarem en l'aplicació de la mediació en l'àmbit municipal. S'han utilitzat diferents termes per designar els centres o serveis de mediació en l'àmbit municipal, dels quals en destacarem dos: mediació ciutadana i mediació comunitària. Ens servirem de les paraules de Munné i altres (2009) per sintetitzar i emmarcar el paper de la mediació en l'àmbit municipal. Segons aquests autors la **mediació ciutadana i comunitària** es defineix per ser un àmbit transversal i alhora per tenir un camp d'actuació propi. Aquesta dualitat és fruit de la problemàtica social i de l'estructura política local que rep les queixes del ciutadà en la majoria d'àmbits que afecten la seva convivència i que no tenen una resposta definida i operativa. El recull de les queixes del ciutadà per part del polític local ha donat lloc a la implementació de la mediació des de les administracions.

Aquest tipus de serveis comencen a desenvolupar-se a Catalunya a partir dels anys 90, de manera puntual i força aïllada, i algunes de les primeres experiències se situen al Prat del Llobregat, a Badalona, a Mataró i al Consell Comarcal de la Selva. El fet que representa un punt d'inflexió per a la proliferació i la institucionalització de la mediació en l'àmbit municipal, és l'aposta que fa la Diputació de Barcelona per la difusió de la mediació i la creació de serveis. L'any 2006 representa una data clau, ja que a partir d'aleshores la Diputació de Barcelona impulsa un projecte, a través del Servei de Polítiques de Diversitat i Ciutadania, per tal que la mediació ciutadana esdevingui

una estratègia útil que permeti donar resposta a la necessitat social de noves formes de resolució de conflictes potenciant la governabilitat del món local (Diputació de Barcelona). A més de l'impuls institucional i del suport econòmic que la Diputació de Barcelona presta, i que afecta actualment a 38 serveis municipals de mediació, també es desenvolupa un assessorament tècnic i de formació per tal de facilitar la creació de nous serveis.

Després d'aquest breu resum de l'evolució de la mediació ciutadana i comunitària a Catalunya, ens sembla oportú explicar més detingudament quin és el paper que aquest tipus de serveis tenen en els municipis.

Tot i que són bastants els serveis municipals de mediació ciutadana i comunitària que estan funcionant arreu de Catalunya, poden resumir-se algunes característiques que tots ells comparteixen. Com a principis comuns a qualsevol altre tipus de mediació, cal destacar tres principis fonamentals que són: la voluntarietat, la confidencialitat i la imparcialitat. La **voluntarietat** fa referència a que totes les persones que participen en un procés de mediació han de escollir fer-ho voluntàriament; la **confidencialitat** de la informació aportada per les persones participants serà fonamental per garantir la implicació d'aquestes i per últim la **imparcialitat** del mediador implica que aquest es situï de manera neutral entre els participants al llarg del procés de mediació.

A més d'aquests principis en la mediació ciutadana i comunitària, també serà fonamental la **participació**, és a dir la necessitat que les persones implicades en el procés de mediació tinguin un paper actiu, i entès des de la responsabilització del propi conflicte. Per últim, també cal destacar que l'únic acord vàlid en una mediació és el que construeixen, subscriuen i assumeixen els interessats, per la qual cosa serà important que la participació vagi acompanyada d'una actitud cooperativa i constructiva.

Així doncs, es podria dir que la mediació ciutadana i comunitària

planteja la seva intervenció entenent que són els propis ciutadans els que s'han de fer responsables dels seus conflictes i és a partir d'aquest punt que és possible treballar. En aquest sentit, el conflicte esdevé una oportunitat per al canvi, per a la millora i per a la transformació. I és en aquest procés que el mediador, com a tercer, haurà de jugar el paper de catalitzador, creant i facilitant canals de comunicació per tal que els participants puguin buscar, elaborar i fins i tot acordar alternatives vàlides per a ells. En aquest sentit la mediació ciutadana i comunitària és una eina i un recurs d'aprenentatge i construcció conjunta. Diem que és una eina, ja que a través de la seva aplicació es poden gestionar i resoldre conflictes; és un recurs d'aprenentatge ja que ofereix als participants conèixer i aprendre una sèrie d'estratègies, capacitats i actituds que afavoreixen la comunicació i la gestió de situacions conflictives; i per últim, implica una construcció conjunta ja que són els participants els que conjuntament l'han de tirar endavant, a través de la cooperació (de forma no *adversarial*). Per tal que pugui donar-se aquest clima constructiu, és fonamental que els participants estiguin motivats per gestionar el seu problema.

Segons aquest plantejament, la mediació ciutadana i comunitària tendeix a valorar qualitativament el procés, per sobre de si s'ha arribat a un acord final, ja que serà el treball realitzat al llarg del procés i el clima que es generi el que permetrà avançar en la gestió del conflicte. Si s'arriba a un acord a través d'un procés en el que no hi hagi hagut implicació, la debilitat de l'acord serà bastant alta i probablement el procés no haurà suposat aprenentatges per als participants. En canvi, en un procés amb implicació i participació, els aprenentatges tendeixen a ser significatius i facilitadors de la gestió del conflicte.

Per agrupar el tipus de conflictes que s'atenen als serveis de mediació ciutadana i comunitària, poden establir-se les següents categories: veïnals, escolars, familiars, incompliment d'ordenances cíviques, organitzacions i entitats, activitats econòmiques i ús de l'espai públic. Una divisió més genèrica dividiria els conflictes entre els públics, que serien tots aquells tenen a veure amb problemes de convivència en un entorn públic, i els privats, que serien tots aquells que tenen a veure amb problemes de convivència però en espais privats, com podrien ser les comunitats de veïns. L'única tipologia de conflictes en la que els serveis municipals de mediació no intervenen són aquells conflictes en els quals l'Administració n'és una de les parts.

LA MEDIACIÓ CIUTADANA A SANT BOI DE LLOBREGAT

A continuació ens centrarem en el treball que els autors desenvolupem en un servei de mediació, concretament en el Servei Municipal de Mediació Ciutadana (SMMC) de Sant Boi de Llobregat, per tal de contextualitzar millor el que s'exposarà a la resta de l'article.

El SMMC de Sant Boi de Llobregat neix l'octubre de 2006, després d'un ampli procés de participació i reflexió guiat pel Pla de Civisme i de ser aprovada l'Ordenança Municipal de Civisme i Convivència Ciutadana[1]. El servei es defineix com a municipal, universal, públic i gratuït. Paral·lelament a la seva creació, es crea una comissió tècnica composta per responsables de: Pla de civisme, Síndic Municipal de Greuges, Nova ciutadania, Carta dels Drets Humans, Policia Local, Medi ambient, Projecte Educatiu de Ciutat i Serveis Socials. Aquesta comissió té com a objectius fer el seguiment del servei i garantir-ne la transversalitat, coordinar les actuacions i fer seguiment de les intervencions en el territori, proposar actuacions en diferents àmbits de treball, i establir i potenciar circuits àgils i coordinats. Destaquem la creació d'aquesta comissió perquè ens sembla que és un dels fonaments per poder dur a terme un treball amb la implicació de les entitats

i serveis del territori, ja que, tal com afirma Ubieto (2009) difondre el projecte i consolidar el suport institucional són elements bàsics en aquesta comesa.

L'actuació del Servei es pot dividir, com en la majoria de serveis de mediació, en tres grans blocs: Prevenició, Sensibilització i Formació, i Intervenció.

- **Prevenició:** Es tracta d'una actuació que comporta l'aproximament a les realitats ciutadanes; la detecció de conflictes; el foment de la col·laboració de la ciutadania i les seves organitzacions en les respostes reparadores en situacions de conflicte, i la generació d'espais formatius i de diàleg que generin sentiment de pertinença a la comunitat i acceptació lliure i responsable dels drets i deures.
- **Sensibilització i Formació:** Contempla la difusió de valors cívics, de convivència i de ciutadania, activa i solidària; la difusió i informació del SMMC; la realització de campanyes amb altres serveis i entitats; l'elaboració de materials; el pas als agents del territori de les eines de gestió alternativa de conflictes i l'impuls de demandes de formació, jornades i intercanvis.
- **Intervenció:** Rebre i atendre les sol·licituds i derivacions de mediació i del programa de mesures alternatives; fer el seguiment dels casos atesos; generar espais de diàleg amb diferents agents de la comunitat i reduir el nivell i la percepció de conflictivitat.

Centrant-nos en l'àmbit de la intervenció podem trobar els casos que formen part de la mediació ciutadana i els que formen part de les esmentades mesures alternatives. Cal destacar que la majoria de casos que arriben al SMMC són derivacions d'altres serveis o entitats del municipi (Oficina Municipal d'Atenció al Públic, Policia Local, Mossos d'Esquadra, Síndic Municipal de Greuges, Serveis Socials, centres educatius,...), tot i que també poden arribar directament al servei. D'altra banda, també és important dir que un alt percentatge de casos dels que s'atenen en quasi tots els serveis de mediació són veïnals, ja que tenen a veure amb la convivència en les comunitats de veïns, ja sigui per qüestions de sorolls, d'humitats, de mals entesos, de pagaments, etc. Però tal com s'ha comentat anteriorment, hi ha altres tipologies de conflictes que també s'atenen als serveis de mediació. En el present treball ens centrarem en desenvolupar diversos casos de mediació amb joves.

EXPERIÈNCIES DE MEDIACIÓ AMB JOVES

Experiència 1: Un cas d'agressió entre joves

El cas que descriurem a continuació és un exemple relacionat amb la convivència en l'espai públic, i concretament es tracta d'una agressió. Al llarg de l'exposició del cas anirem destacant algunes característiques pròpies de la intervenció en aquest tipus de casos, tot justificant la seva raó de ser.

El cas en qüestió ve derivat d'un casal de barri, en el qual uns nois realitzen una activitat. Les sol·licitants són les mares d'aquests nois (menors d'edat), que han estat agredits per uns altres nois (també menors d'edat). Aquestes mares volen veure com poden gestionar la situació, abans d'haver de denunciar el fet. Una vegada rebuda la sol·licitud, es convoca a les mares per poder entrevistar-les i també se'ls demana poder entrevistar als seus fills, individualment. La primera en-

entrevista té com a objectiu acollir a la persona sol·licitant, per tant és fonamental generar un clima de confiança i escoltar les percepcions i expectatives. De vegades el primer contacte també pot jugar un paper de contenció i d'altra banda aquesta primera sessió serveix per poder explicar què és la mediació i com s'estructura.

Paral·lelament a la realització de les primeres entrevistes amb les persones a les que anomenarem *primera part* (les dues mares i els dos fills agredits), s'intenta contactar amb els agressors i la seva família (*segona part*). S'aconsegueix parlar amb ells a través d'una altra entitat del municipi que treballa amb joves i la mare dels nois accedeix a tenir una entrevista, ella i els seus fills (ambdós responsables de l'agressió). D'aquesta manera, s'entrevisten individualment les diferents persones de la *segona part*.

Una vegada fetes les entrevistes individuals o privades a ambdues parts, l'equip de mediació es planteja quina estratègia adoptar. No sempre és suficient una sola entrevista privada, de tal manera que si es vol plantejar una trobada o sessió conjunta, cal haver treballat amb les parts, i percebre que ambdues estan disposades i preparades per participar-hi. En aquest cas, en una de les entrevistes privades amb la mare dels nois agressors, aquesta proposa un espai de trobada entre mares, i l'equip de mediació recull la proposta i valora que pot ser una bona proposta de cara a les mares dels nois agredits. Paral·lelament s'està treballant també amb els nois, tant els agredits com els agressors. Els agredits es mostren amb poques ganes de continuar el procés i amb ganes d'oblidar el que ha passat i evitar la trobada amb els altres nois; es justifiquen dient que els agressors ja van disculpar-se a través d'un amic comú i que per a ells ja és suficient. En canvi els agressors (sobretot el germà gran) es mostra molt disposat a fer el que calgui per a poder parlar amb els altres nois.

Fins aquest punt del procés, l'equip de mediació s'ha reunit amb l'entitat juvenil a la qual assisteixen regularment els agressors, que està força preocupada pels nois, i d'altra banda el servei és convidat a una trobada interxarxes a la qual s'està treballant sobre el cas del petit dels dos agressors. Finalment es decideix no convocar cap espai de trobada entre els nois.

Pel que fa a les mares es convoca una trobada entre elles, pensant en un espai que garanteixi la possibilitat de dialogar i amb la idea de treballar el reconeixement. L'espai resulta molt positiu, ja que es produeix un diàleg entre elles molt dinàmic i respectuós i ambdues parts mostren molt reconeixement d'una envers l'altra. Inclús afirmen que la seva trobada pot servir per facilitar la trobada dels respectius fills. Arribats a aquest punt es podria dir ja que la valoració del cas és positiva, atès que l'espai de mediació ha facilitat la comunicació i ha permès als participants gestionar la situació que els enfrontava.

No obstant, actualment el treball amb els nois no s'ha donat per tancat. Els nois agressors tot i estar disposats a participar en un espai de trobada, entenen que els altres nois en tinguin prou amb la disculpa mencionada. Tot i això, al llarg de les trobades amb ells sorgeix una iniciativa, que paral·lelament s'està desenvolupant amb dos altres joves que estan en el programa de mesures alternatives. A través del servei, es coneixen entre ells i probablement aquesta és la clau perquè es motivin a desenvolupar la proposta que descrivim a continuació.

Tots ells comparteixen el fet d'haver de reparar un dany i en els processos de treball paral·lel arriben a conclusions bastant semblants: a tots els preocupa la seva situació a l'escola i amb la seva família i d'altra banda manifesten que el que més els motiva en el seu dia a dia

és l'esport. Aquestes reflexions són el punt de partida d'una proposta de jornada esportiva en la qual, ells com a protagonistes convidin a les famílies i als membres del seu centre educatiu. El SMMC rep la proposta entenen que sorgeix de la motivació dels joves per demostrar que, com un d'ells diu: *també podem fer les coses bé*.

D'aquesta manera, actualment s'està treballant amb les dues entitats juvenils esmentades al llarg del cas, tres centres educatius, l'àrea de nova ciutadania i la policia local, per tirar endavant una jornada de convivència on es trobin els tres interessos manifestats pels joves: esport, família i escola. En aquesta convocatòria ells seran els protagonistes: tres d'ells organitzaran i dinamitzaran una sessió de gimnàstica esportiva i l'altre noi s'ocuparà d'organitzar un partit de futbol amistós entre pares i joves. A més, el suport institucional i el treball coordinat amb les entitats mencionades permet disposar d'un dels centres educatius per desenvolupar la jornada, l'oferiment d'activitats lúdiques per part de la Policia Local i la col·laboració en la difusió per part de les entitats juvenils i l'àrea de Nova Ciutadania.

Amb el relat d'aquesta experiència s'ha volgut mostrar com en el procés de construcció dels casos, sorgeixen noves iniciatives que, convenientment guiades pels professionals que es fan càrrec de la conducció del cas, poden multiplicar els efectes positius buscats a l'inici del procés.

Experiència 2: un cas de mesures alternatives

La intervenció del SMMC també es desenvolupa a través del Programa de **Mesura Alternativa a la Sanció Administrativa** (MAESA) [2]. Per explicar aquest programa i els seus objectius també ens servirem d'un cas concret.

Dos nois són sancionats per consum de alcohol a la via pública. Al ser sancionats, l'autoritat policial els ofereix la possibilitat d'acollir-se al programa de mesures alternatives. Per poder-s'hi acollir s'han de responsabilitzar de la infracció que han comès i disposar-se a trobar una manera de reparar-la. D'altra banda, en aquest cas concret, pel fet de ser menors, es comunica la sanció als pares i també se'ls dona informació sobre el programa. Aquest plantejament està donant una oportunitat a la persona infractora de reparar el dany que hagi pogut produir, ja sigui material o immaterial. D'aquesta manera s'està plantejant una gestió de la infracció, alternativa al pagament d'una multa.

Si reprenem la història dels dos nois sancionats, el següent pas els porta a ser entrevistats individualment al SMMC. En aquest punt, la majoria de persones es mostren confoses i desconcertades al veure que no se'ls assigna cap càstig, probablement pel fet d'estar acostumat a que quan algú és sancionat, immediatament paga per la infracció comesa. Però amb el que es troben és amb algú que està disposat a escoltar-los, i la primera entrevista es dedica a parlar sobre la situació i els fets que han provocat la sanció. En aquesta conversa es pot veure si la persona reconeix i accepta la seva responsabilitat sobre la infracció, la qual cosa és fonamental per poder seguir endavant. En el cas dels dos joves, el parlar sobre la situació en la que van ser sancionats, els porta a fer-se la següent pregunta: *Què pensa la gent sobre el consum d'alcohol al carrer?* De seguida se'n adonen que la diversitat de respostes pot ser molt gran, i això és el que els porta a proposar fer una enquesta.

En la majoria de casos de mesures alternatives, i sobretot quan es tracta de població jove, hi ha una primera fase de força desconcert i desorientació quan se'ls hi explica que són ells els que han de "construir" la mesura. La metàfora que utilitzem, explicant que el programa de mesures alternatives és un full en blanc que ells han d'escriure, els

provoca una barreja entre incomprensió i impotència. I és en aquest punt on rau la clau del paper educatiu de les mesures: és necessari fer entrar en crisi els esquemes establerts sobre sanció, càstig o de treballs en benefici a la comunitat, per a poder aprendre una altra manera de gestionar la infracció.

Aquesta primera fase, generalment és la que més s'allarga, ja que una vegada entenen el plantejament i l'oportunitat que se'ls està donant, la creativitat aflora més fàcilment i sorgeixen propostes interessants i útils per a ells. Com que cada persona té un ritme, unes característiques i un bagatge personal diferents, és important que aquesta primera fase es realitzi de manera personalitzada i atenent a les particularitats de cada cas. En aquest sentit, de vegades el desconcert genera un bloqueig, que en cada cas podrà treballar-se de maneres diferents. Una de les vies més utilitzades en aquesta situació, quan es tracta de població jove, és el Punt Jove[3]. El fet que els joves puguin anar-hi pel seu compte, preguntar i buscar informació sobre els temes que els interessin, els dona pistes sobre l'autonomia i la responsabilitat que se'ls està demandant, i d'altra banda els pot donar idees sobre cap on volen orientar la mesura. La possibilitat de comptar amb aquest recurs municipal i amb altres recursos i entitats, és una altra de les característiques que dona sentit al programa. Així l'oportunitat de reparació que es dona a la persona amb la que s'està treballant s'emmarca en la coordinació amb els recursos i serveis del territori. Tot i això, cal tenir en compte que el treball en xarxa, tal com afirma Ubieto (2009) ha d'articular la visió global de la situació i dels diferents elements, amb un tracte particularitzat dels subjectes inclosos, és a dir que per més que s'estigui treballant amb altres entitats i serveis, mai pot menystenir-se l'atenció personalitzada. Des d'aquest punt de vista, els agents que treballen en el territori són considerats protagonistes i aliats, entenent que a través del treball conjunt, és possible fer funcionar integralment el programa de mesures alternatives. Per tot això, des de la implantació del programa de mesures alternatives, el SMMC ha convocat en tres ocasions jornades formatives amb l'objectiu de poder reflexionar i aportar eines als agents del territori. Aquest tipus de formació ha permès a aquests agents conèixer el programa de mesures alternatives, compartir una sèrie de conceptes bàsics sobre la reparació i entrar en la aplicació pràctica de la mediació reparadora.

Retornant al cas concret, la proposta de l'enquesta va donar lloc al final de l'esmentada primera fase. En aquest punt els joves ja han fet el "click" que els permetrà avançar i aprendre a través de la mesura que estan construint. A l'elaborar l'enquesta, a més de qüestions relacionades amb el consum, els joves veuen oportú preguntar sobre quines poden ser les alternatives d'oci entre els joves. Una vegada tenen l'enquesta feta s'adonen que les preguntes que han elaborat van molt dirigides a la població jove i per tant decideixen que la mostra estarà centrada en persones joves. Inicialment pensen passar-la entre amics i coneguts, però de seguida un d'ells proposa que el seu IES seria un bon lloc per fer-la. Com que l'altre hi estudiava fins fa poc, es posen d'acord en realitzar-la a l'IES.

En aquest punt, resulta fonamental que el plantejament del programa pressuposi la coordinació amb els recursos i entitats del municipi, ja que gràcies a això, la proposta que posen sobre la taula els joves és acceptada i facilitada per l'IES esmentat. A més resulta ser una activitat que el propi IES acull com a interessant i enriquidora per a l'alumnat, al punt que l'enquesta acaba realitzant-se a una classe de tots els cursos (ESO, cicles formatius i batxillerats). Per últim, cal dir que al presentar l'enquesta a les diferents classes, són els mateixos nois que decideixen explicar perquè han realitzat l'enquesta i quin ha estat el procés que els ha portat a fer-la.

Fins aquí arribaria el resum del cas, a través del qual es pretenia explicar el sentit del programa de mesures alternatives. És important destacar que a aquest programa s'hi poden acollir totes aquelles persones que han estat sancionades en relació a l'Ordenança de Civisme (siguin menors o majors d'edat). A més també poden acollir-s'hi tots aquells menors d'edat que hagin estat sancionats per consum o tinença de drogues o tòxics. Aquest últim grup de potencials usuaris del programa, sorgeix d'un protocol firmat entre Mossos d'Esquadra, Policia Local, Pla de Civisme i el Programa Municipal Transversal de prevenció de les drogodependències, segons el qual el SMMC és el responsable de gestionar la reparació en els casos de consum i tinença de drogues i tòxics.

Experiència 3 : les taules de diàleg

El SMMC ofereix una sèrie de recursos i eines per a la convivència (tallers, dinàmiques i activitats sobre gestió de conflictes, mediació reparadora, participació,...), d'entre les quals en presentem a continuació una, utilitzada en ocasions com a *mesura alternativa*: es tracta de les *taules de diàleg*. L'objectiu fonamental d'aquests espais és donar l'oportunitat als participants de dialogar amb agents de la comunitat en un clima de respecte i igualtat.

Aquests espais són conduïts per l'equip de mediació, com si es tractés d'un procés de mediació. La majoria de *taules de diàleg* que ha organitzat el SMMC han tingut com a protagonistes joves infractors (en algunes taules tots els participants havien estat sancionats pel mateix motiu i en altres la diversitat de sancions era més gran). Pel que fa als agents que participen en les taules poden ser diferents: per exemple s'han organitzat diverses taules a les quals han participat, com a agents de la comunitat, un representant de la Policia Local i un representant del Pla de Civisme; també s'ha treballat amb Mossos d'Esquadra, i actualment s'està dissenyant una taula de diàleg amb una infermera. El contingut de les taules de diàleg l'aniran marcant els mateixos participants, igual com passa en una mediació, i serà el mediador el que organitzi i condueixi el procés. Aquest tipus d'espai ha estat de gran utilitat amb joves que al ser sancionats mostraven molta confrontació amb l'autoritat policial. Per a ells ha estat una oportunitat per dialogar amb la policia, en un espai regit pel respecte i la imparcialitat.

Experiència 4: La Jornada de Civisme i Convivència

El novembre de 2009 es va celebrar a Sant Boi de Llobregat el II Fòrum Educatiu, en el marc del Projecte Educatiu de Ciutat (PEC), i amb el suport institucional del propi Ajuntament de Sant Boi de Llobregat i de la Diputació de Barcelona. La convocatòria portava per títol: *Jornada de Civisme i Convivència*. Amb aquest nom, se li estava donant un protagonisme especial a la gestió de conflictes i concretament a la mediació. És per això que el SMMC va ser el responsable de coordinar una part de les activitats de la jornada, concretament les dinàmiques participatives. En primer lloc, es va plantejar una dinàmica entre el públic assistent a les ponències (representants dels centres educatius del municipi, personal d'entitats i serveis del municipi, mediadors d'altres serveis,...). Aquesta dinàmica estava centrada en la reflexió sobre les necessitats, els reptes i els escenaris de futur en relació a la convivència al municipi.

En aquest cas, l'activitat que destacarem és el Fòrum d'Alumnes. Aquesta activitat es va dirigir a l'alumnat de secundària, representat pels delegats de classe i mediadors de tots els IES i escoles de secundària del municipi. La proposta estava centrada en recollir les inquietuds, les experiències i les diferents iniciatives de cada centre i generar un punt de partida per la creació d'una xarxa de treball de mediadors escolars. El resultat de la dinàmica va traduir-se en una tro-

bada multitudinària de joves (168 persones) que van poder compartir els seus coneixements i experiències entorn a tres eixos: la mediació, la convivència i el conflicte.

D'aquesta trobada en sorgeixen propostes reveladores de l'esperit de treball cooperatiu i voluntat de treball en xarxa. Ens sembla interessant citar algunes de les propostes fetes pels joves. Per exemple una alumna va plantejar: "Seria interessant que els que ja portem temps fent mediació, poguéssim ajudar als que estan començant, perquè d'aquesta manera nosaltres n'aprendríem més, perquè ens hauríem d'esforçar a explicar-los-hi i ells podrien aprendre escoltant les nostres experiències". Un altre sentir força extens entre els joves va ser el de sorprendre's al veure la quantitat de persones que estaven vinculades a projectes relacionats amb la convivència i ho descriu gràficament el comentari: "No sabia que hi havia tanta gent fent coses de mediació!"

El fet que s'hagi aconseguit implicar a tots els IES i que escoles de secundària del municipi hagin participat en aquesta iniciativa, representa un èxit de resposta i una comprensió clara per part dels centres de la perspectiva de treball en xarxa que s'està intentant forjar. Totes les idees i propostes recollides al llarg de la dinàmica que van protagonitzar els representants de cada centre, van quedar recollides per poder ser treballades a les futures trobades. És a partir d'aquest primer contacte que es consolida i es tira endavant el projecte global de treball en xarxa, a través de trobades trimestrals entre els alumnes representants dels IES i escoles de secundària, per tal de poder compartir el treball que s'està desenvolupant en cada centre. Tot plegat amb l'objectiu d'apostar per la gestió alternativa de conflictes.

En aquesta aposta ambiciosa, el SMMC té la labor d'acompanyar el procés, i de dinamitzar les trobades que es vagin realitzant. Per això s'està treballant per elaborar un document audiovisual que reculli la presentació dels programes i projectes en relació a la gestió de la convivència i la mediació, que s'estan desenvolupant en els diferents centres educatius. Tot aquest plantejament, té en compte la trajectòria i el bagatge que té la mediació escolar[4] i precisament vol aprofitar les experiències de tots els centres educatius, per generar suma i intercanvi.

PER ACABAR

A través dels casos s'ha volgut mostrar una part de l'activitat duta a terme pel SMMC, centrant-nos volgudament en exemples relatius a la població jove, amb la intenció de compartir experiències mediadores intentant alhora justificar la seva eficàcia a la intervenció. Aquestes i altres experiències permeten visualitzar algunes de les maneres mitjançant les quals pot treballar-se a través de la mediació amb població jove. També serveix d'exemple, veure que els propis joves es reivindiquen com a protagonistes d'aquesta manera d'entendre la gestió de la convivència i dels conflictes, a través de les seves propostes, les seves accions i la seva creativitat. D'aquesta manera va consolidant-se un treball per a la convivència des de la implicació col·lectiva i la responsabilitat individual.

Notes:

[1] Projecte d'establiment del Servei Municipal de Mediació Ciutadana de Sant Boi de Llobregat: http://www.santboi.cat/fotos/civisme/projete_smmc.pdf ; Reglament del Servei Municipal de Mediació Ciutadana de Sant Boi de Llobregat: http://www.santboi.cat/fotos/civisme/reglament_smmc.pdf ; Memòria d'establiment del Servei Municipal de Mediació Ciutadana de Sant Boi de Llobregat: http://www.santboi.cat/fotos/civisme/memoria_smmc.pdf .

[2] Presentació del Pla d'Acció Mesura Alternativa a la Sanció Administrativa:

<http://www.santboi.cat/fotos/civisme/presentacio%20MAESA%202008.pdf> , Instrucció general: Sistemes de prestació de mesures alternatives educatives:

http://www.santboi.cat/fotos/civisme/instruccio_mesures_alternatives.doc.pdf , Programa d'acció MAESA: http://www.santboi.cat/fotos/civisme/programa_accio_MAESA.doc.pdf .

[3] El Punt Jove és un servei municipal que ofereix, a joves de 16 a 30 anys, informació i assessorament sobre estudis, beques i recursos educatius; borses de treball i formació laboral; recursos per viatjar; salut (sexualitat, mètodes anticonceptius, addiccions, drogues,...); associacionisme i voluntariat; habitatge; lleure i cultura;... També disposa de connexió gratuïta a internet, servei de préstec de materials, inscripció a activitats i tramitació de carnets juvenils.

[4] La mediació en l'àmbit escolar inicia el seu desenvolupament a Catalunya de manera incipientment i en projectes puntuals al llarg dels anys 90. No és fins a l'any 2001 que el Departament d'Educació planteja un Programa de convivència i mediació escolar amb l'objectiu de "difondre bones pràctiques, fomentar les relacions positives, fomentar la resolució pacífica de conflictes, partint de la pròpia realitat escolar i formar per la convivència i prevenir les conductes problemàtiques" (www.xtec.cat/innovacio/convivencia/pdf). També significa un impuls important per a la mediació en l'àmbit escolar, la creació de la Unitat de Suport a la Convivència Escolar, que el mateix Departament d'Educació crea el 2005 amb la idea de canalitzar les demandes de conflictes que arriben al propi Departament. L'any 2006, s'incorpora en el Decret de drets i deures dels alumnes l'obligació per part dels centres de garantir la mediació com a via de gestió i resolució de conflictes. Actualment molts centres d'educació primària i sobretot d'educació secundària de Catalunya incorporen programes de mediació i serveis de mediació.



Referències bibliogràfiques:

- Diputació de Barcelona. Àrea d'Igualtat i Ciutadania. Programa de Mediació Ciutadana. <http://www.diba.es/diversitat/mediacio.asp>. (Consultat desembre 2009)
- Lederach, J. P. (2000) *ABC de la paz y los conflictos*. Madrid. Catarata.
- Munné, M., Prokopljec, M., Ros, M., Llorens, T., Cals, M., Amorós, M., Canyameres, M., Serrano, J. (2009) *Mediació ciutadana i comunitària*. A Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, *Materials del Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya* (pp. 69-80) Barcelona: Generalitat de Catalunya
- Puntes, S., Munné, M., Centre per a la Innovació Local de la Diputació de Barcelona (2005). *Els Serveis de Mediació Comunitària. Propostes d'actuació*. Barcelona. Diputació de Barcelona. Institut d'Edicions.
- Rozenblum, S. (2007) *Mediación. Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. Barcelona. Editorial Graó.
- Ubieto, J.R. (2009) *El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Barcelona. Gedisa

Correspondència amb els autors: Aida Almirall Serra. E-mail: aidaalmirallserra@hotmail.com. Maribel Garcia Cotto. E-mail: lebiram@telefonica.net

CONCEPTES I REFLEXIONS AL VOLTANT DE LA PSICOMOTRICITAT EN PRIMERA INFÀNCIA

Carles A. Montserrat i González

Fisioterapeuta pediàtric i psicomotricista. CDIAP de Mollet del Vallès

RESUMEN

El artículo habla de la psicomotricidad, orígenes y situación actual en nuestro país, así como de las dos principales tendencias: normativa y dinámica; y de los diferentes ámbitos de trabajo. Posteriormente se desarrolla la definición de psicomotricidad dinámica basándose en el concepto de atención a la globalidad. En el marco escolar esta idea de atención integral reivindica el cuerpo y el dialogo tónico, además de aportarnos una visión particular del niño. También se exponen los objetivos y finalidades de la psicomotricidad como práctica que ayuda a un desarrollo armónico de los niños y como puede servir de base para otros aprendizajes. Por ultimo se aportan algunas propuestas sobre las actitudes del educador.

ABSTRACTS

This article addresses the origins and current situation of psychomotricity in Spain. The two methodologies, normative and dynamic are also discussed in terms of their different contexts. Then the dynamic psychomotricity is defined in terms of global attention. In the world of education this concept claims attention for the body and tonic dialog, and give us a particular point of view about children. Then it outlines the objectives of psychomotricity, as a practice that helps children to achieve a harmonious development and it could establish bases for other learning. Finally offers some proposals for disposition of the teacher.

INTRODUCCIÓ. UNA MICA D'HISTÒRIA

La psicomotricitat com a abordatge terapèutic neix a França a començaments del segle XX al camp de la patologia, en l'àmbit de la neuropsiquiatria infantil. Als seus inicis va tenir una funció rehabilitadora i reparadora, és a dir, el seu objectiu era restablir i corregir les funcions motrius afectades a través d'una sèrie d'exercicis. Poc després apareix l'orientació psicodinàmica, centrada en les relacions, el terapeuta es preocupa llavors del subjecte, de la seva expressivitat motriu, tenint en compte tant el cos psicofisiològic com el fantasmàtic.

A Espanya s'introdueix als anys 70, en base als treballs de Wallon i Ajuriaguerra. Troba una millor acollida al sector educatiu que al sanitari. A partir de l'any 1995 es fa extensiu el seu ús en el context educatiu ordinari i d'educació especial.

Segons Berruezo (Berruezo,1996), *"això és paradoxal tenint en compte que el corrent oficial francès es decanta clarament cap a l'àmbit sanitari, reeducatiu o clínic, i a Espanya troba millor acollida al sector educatiu, tant de l'educació especial (cosa que seria raonable) com, sobretot, a l'educació infantil. Aquest fet es deu principalment a la gran tasca de difusió entre el personal docent que van iniciar Lapièrre i Aucouturier"*.

Tot i l'ús generalitzat de la psicomotricitat és una professió no reconeguda. Una formació a la que s'accedeix des de diferents disciplines cosa que a la pràctica no afavoreix l'enteniment entre professionals. També podem trobar la falta d'enteniment entre psicomotricistes formats en diferents línies. Aquesta dispersió entre els professionals formats i la seva escassa consciència col·lectiva no ha permès comptar amb propostes clares per a la creació de la figura professional.

Altres dificultats venen de la pròpia dificultat de delimitar un

camp de treball propi, ja que podríem dir que és una disciplina que estaria situada a la frontera de la fisioteràpia, l'educació física i la psicologia. I de la confusió terminològica que es manté al voltant del terme psicomotricitat, que s'entén simultàniament com una disciplina (la ciència del moviment), com una tècnica (pràctica o teràpia psicomotriu), i com sinònim de l'activitat corporal (destresa psicomotriu).

LÍNIES O TENDÈNCIES

Els autors principals de la **línia normativa** són Le Boulch, Picq i Vayer i Defontaine.

Aquesta tendència atorga més importància als aspectes corporals i motrius i defensa una intervenció dirigida a través d'exercicis, té més en compte l'aspecte físic dels exercicis i parteix d'un diagnòstic d'allò que el nen no sap fer. Les sessions estan programades en funció de les nocions a treballar dedicant un temps determinat a cadascuna. Per tant es treballa de manera analítica amb una estructura de les sessions fixa. L'actitud del psicomotricista tot i ser afectuosa, és directiva i no es tenen en compte els desitjos del nen.

Els autors principals de la **línia dinàmica** són Aucouturier i Lapièrre. Aquesta tendència té en compte els aspectes emocionals del desenvolupament del nen i la formació personal del psicomotricista. Es tracta el cos i el moviment en la seva dimensió afectiva. Es parteix d'allò que el nen té de positiu, d'allò que sap fer, partint de l'activitat espontània, de la vivència i anant cap als aspectes abstractes. L'actitud del psicomotricista és permisible, disponible, amb capacitat d'empatia tònica. El principal problema és la formació de l'educador per a poder acollir les manifestacions subjectives i inconscients del nen que actua en un entorn amb poques restriccions.

DEFINICIÓ DE PSICOMOTRICITAT

N'existeixen moltes de definicions posant de manifest la dificultat

de concretar termes al voltant de la psicomotricitat, aportaré aquí la de la FAPEE (Associació de Federacions de psicomotricitat de l'Estat Espanyol):

“La psicomotricitat és una disciplina que, tenint com a base una concepció integral de l'ésser humà, s'ocupa de la interacció que s'estableix entre el coneixement, l'emoció, el cos i el moviment, i de la seva importància pel desenvolupament de la persona, així com de la seva capacitat per expressar-se i relacionar-se en un context social.[1]

Una definició amplia de la qual es destaquen dos aspectes:

1- **Entendre el cos com a expressió del psiquisme del nen.** Cos entès no solament com a organisme sinó també en la seva dimensió subjectiva. Des d'aquest punt de vista el cos pren un valor de significant d'uns significats que tenen a veure amb la identitat de la persona, amb els seus desitjos, les seves emocions i sentiments, i les seves necessitats.

2- **Entendre el cos com a mitja de relació amb l'altre.**

Aquest cos que s'expressa esdevé significatiu perquè hi ha algú que rep el missatge. És en la relació que els significats prenen sentit. L'Infant és perquè l'altre el reconeix en una relació. Aquesta relació esdevindrà vincle amb aquelles persones amb les que es donin unes condicions privilegiades, per afecte o dedicació. I a través del vincle circularà la comunicació en continua interrelació. Un autèntic diàleg corporal.

Cal observar que la definició no es realitza des d'una orientació instrumental i rehabilitadora del cos, si no des d'una concepció dinàmica que es basa en la relació.

Aquesta **concepció de l'ésser humà com una totalitat** trenca amb el plantejament filosòfic de Descartes d'entendre a l'individu com una dualitat ment-cos, entenent la persona com a una unitat que viu i s'expressa globalment. (10)

Recuperar el cos. Concepte de globalitat.

“El cos en totes les seves dimensions: motriu, cognitiu, emocional conscient, emocional inconscient. Un cos viscut, percebut i representat des de la consciència, i que encaixa i s'adequa als paràmetres reals de l'espai i del temps. Sotmès a les lleis de la maduració biològica, però també a la seva història de relació. Utilitzem el terme de “totalitat corporal” per a significar aquesta manera de relació entre dos pols: funció i imatge. Una imatge que es

connecta i es manifesta a través de les emocions, la pulsio, el desig i que necessàriament s'ha de vehicularitzar a través de la funcionalitat i instrumentalitat del cos.” (Rota, 1997)

Miguel Llorca (Llorca, 2002) diu: *El cos és el gran oblidat de les nostres escoles...* i en distingeix tres nivells.

1er nivell: Cos **instrumental**, funcional, neuromotriu.

2on nivell: Cos **cognitiu**, el cos de la motricitat voluntària, relacional, de les activitats sensorials-perceptives-motrius.

3er nivell: Cos **tònic-emocional i fantasmàtic**, lligat a les vivències afectives, emotives i pulsionals.

També fa referència al **cos de l'educador**, cos que habitualment és intocable i poc utilitzat ja que estem acostumats a intervenir a través de la paraula amb escassa disponibilitat corporal per a respondre a les demandes i necessitats que ens plantegen. La relació mestre-alumne també és una relació psicoafectiva i psicotònica, en la qual cadascú compromet la seva personalitat.

El diàleg tònic

La tensió muscular en repòs és involuntària i inconscient. Llorca, citant a Lapierre parla de tres tipus de regulació tònica que estan més o menys interconnectats: el to postural, el to de sosteniment dels comportaments motrius i el to afectiu que acompanya els estats d'ànim.

I afegeix: *“l'actitud postural més o menys erecta o decaiguda, més o menys estable o desequilibrada, expressa inconscientment les tensions psíquiques, l'estat d'ànim general i el del moment”* (Llorca, 2002). En conseqüència, tot acte motriu, tots els gestos es veuen modificats i convertits en portadors d'un missatge afectiu involuntari. La lectura conscient i inconscient d'aquest tipus de missatge és un element important de la comunicació.

Més enllà de les finalitats de les accions i habilitats motrius que poden tenir un significat en sí mateixes, no hem d'oblidar la dimensió comunicativa i expressiva de la motricitat corporal humana, que en el cas dels

nens petits, constitueix moltes vegades la principal font d'expressió, comunicació i interacció amb l'entorn, un entorn que inclou: l'espai, els objectes i els altres (nens i adults). Serà doncs determinant, la interpretació que l'adult fa de cadascun dels missatges que el nen, mitjançant el seu cos en moviment i el seu to està transmetent i quina resposta ofereix a partir de les interpretacions.

Els primers contactes del nen petit amb el món els fa a través del to muscular. Les primeres vivències són a través del cos dels altres. Amb la maduració del sistema nerviós aconseguirà realitzar accions representades prèviament. Amb la pràctica dels moviments en relació amb l'entorn, el nen aprèn a organitzar el món i conèixer-lo.



xer-se a sí mateix, organitzant la seva imatge corporal. S'anomena **concepte d'estructuració recíproca**, els nens organitzen mica en mica el món a partir del seu propi cos i en la relació que estableixen amb les persones i objectes que els rodegen.

Per a que existeixi un diàleg tònic en la relació ha d'haver un acord entre les dues persones. Es requereix d'una certa disponibilitat corporal per part de l'adult, per poder respondre al nen, per connectar allò que és tònic i afectiu.

És l'emoció la que origina el moviment, però després és necessari el seu control per a una correcta execució, la base fonamental de la comunicació s'establirà sota les seves formes més primitives i espontànies: la tensió tònica, el moviment i el gest.

APLICACIONS, ÀMBITS I NIVELLS D'INTERVENCIÓ

"La intervenció psicomotriu es dirigeix tant a subjectes sans com a aquells que pateixen qualsevol tipus de trastorn, limitació o discapacitat, a qualsevol edat, i consisteix en un plantejament preventiu, educatiu o terapèutic realitzat a partir de la vivència corporal". (Berruezo 1996)

Treball preventiu: als centres d'estimulació, llars o escoles infantils amb l'objectiu d'evitar trastorns o la reducció de possibles conseqüències de factors de risc. Igualment es pot fer un treball preventiu de situacions que afecten la vivència del cos com succeeix en l'embaràs i el part o la degeneració de la tercera edat.

Treball educatiu: escoles d'educació infantil i primària. Orientat a l'atenció dels trastorns i a conduir el desenvolupament pels canals de l'adaptació i els ajustaments als aprenentatges. En aquest nivell d'intervenció educativa intentarem ajudar el nen en el seu itinerari de maduració cap a un desenvolupament harmònic i global. Això suposa una gran tasca preventiva que realitzen els centres educatius i que molt sovint no esta prou reconeguda.

Treball reeducatiu o terapèutic: orientat a casos patològics, a la rehabilitació de trastorns psicomotrius, tant primaris com secundaris a una altra alteració. Pot aplicar-se a qualsevol edat, orientada no tant a l'adquisició funcional d'habilitats com a la integració personal i millora de les relacions del món que rodeja a l'individu. Des d'un punt de vista dinàmic ens interessa restaurar en el nen una dinàmica de comunicació, a partir d'establir una relació transferencial i segurant que li permeti accedir a la creativitat i al pensament.

FINALITAT I OBJECTIUS DE LA PSICOMOTRICITAT

Per a la Lola Garcia (Garcia, 2006) és una manera de fer, de ser i d'estar amb el nen. Que parteix d'una manera d'entendre el nen i el seu desenvolupament. I al mateix temps és una proposta per ajudar en l'evolució del nen i acompanyar-lo en la construcció de la seva identitat.

Visió del nen

El nen és un ser d'acció i de globalitat. La globalitat implica que en qualsevol acció del nen es produeix una simultaneïtat afectiva, cognitiva i motriu. Entenem al nen com un ésser diferent, original, amb una expressivitat pròpia. L'expressivitat psicomotriu és la manera particular que té cada nen de ser i estar en el món i en la relació. Ens parla de la seva identitat i de la seva individualitat

com a subjecte.

Entenem per globalitat la interacció entre els aspectes motrius, cognitius i emocionals de la persona. Aquesta interrelació es dona durant tota la vida de l'individu però especialment a l'etapa 0-6 anys. A partir dels 6-7 anys el nen s'obre al pensament operatiu i pot descentrar-se de les seves emocions.

La psicomotricitat busca una interacció que consideri la globalitat a partir de les aportacions teòriques de diferents línies i autors. Té com a objectiu principal assolir un desenvolupament global integral, és un procés que va cap a una realitat corporal integrada. Com a objectius específics afavorir la vivència corporal, la percepció corporal i la representació corporal.

"L'objectiu de la psicomotricitat no és l'autonomia motriu sinó psicomotriu, és a dir, que el subjecte, conscient i de forma gratificant per a ell, es troba en condicions d'utilitzar el moviment funcionalment per a sí mateix i per als altres, tant en el pla instrumental com operatiu, tant en el pla psicològic com comunicatiu... ..podem establir com a principal finalitat de la Psicomotricitat el desenvolupament de les competències motrius, cognitives i socioafectives que es posen de manifest a partir del joc i del moviment". (Llorca 2002)

"Una practica que té un objectiu prioritari i fonamental: afavorir i potenciar l'adaptació harmònica de la persona al seu medi, a partir de la seva pròpia identitat. Una identitat que es fonamenta i es manifesta a través del cos. I un cos que s'expressa a través de les relacions que estableix amb el temps, l'espai i els altres". (Rota, 1997)

Objectius

Ajudar el nen en un itinerari maduratiu que va:

- de la dependència a l'autonomia
- de la impulsivitat a la reflexió
- de la globalitat a la diferenciació

Expressivitat motriu

Manera de ser particular que ens fa diferents.

"El nen és un ser d'impulsivitat motriu, té necessitat d'exercir tot el seu poder a través de la impulsivitat motriu, i que aquesta sigui acceptada i reconeguda. De fet l'agressivitat (destrucció), possessió (tenir), reproducció (repetir) són les formes frustrades de la seva manera de ser, però també són preludis a la construcció, a la pèrdua i a la invenció". (Aucouturier, 1994)

Comunicació

És una conquesta que suposa passar de la fusionalitat a la separació i a la diferenciació, és a dir, a l'existència del TU i el JO.

"Comunicar-se és una necessitat vital per a existir com a subjecte. Un nen que comunica no té problemes afectius majors, està bé amb sí mateix, gaudeix de la vida i la comparteix. Ell existeix, ell té el seu lloc". (Aucouturier, 1994.)

“Formar el nen en el plaer de comunicar, és davant de tot, fer-lo sociable, però també, ajudar-lo a sortir de sí mateix. El plaer de l’acció reforça el sentiment d’un mateix, però simultàniament crea la base per a ser responsable i creatiu”. (Aucouturier, 1994.)

Creació

La capacitat de crear és un índex del benestar del nen i una prova de la seva seguretat afectiva. És una expressió del seu mon interior que precisa un adult que percebi, valori i retorni una imatge d’aquesta creació de manera que pugui progressar.

“L’acte de crear, per l’alliberament que produeix, acostuma el nen a retrocedir respecte als seus actes creatius. Ell es converteix en l’espectador de l’actor que ell ha estat. La creació afavoreix la descentralització, indispensable per a l’evolució del pensament del nen”. (Aucouturier, 1994)

Pensament. El plaer de l’activitat operativa

L’accés al pensament operatiu implica descentrar-se, posar-se al lloc de l’altre, prendre distància de l’emocionalitat. Suposa posar una mirada més allunyada i objectiva sobre el mon exterior.

“Això suposa deixar enrere el període simbiòtic i el període d’omnipotència del nen. Per tant, el nen s’allibera de la influència emocional imaginària. El nen necessita temps de comprensió per part dels adults, per a que els seus fantasmes corporals es dissolguin amb el plaer que li suposa actuar i jugar. La descentralització pot ser considerada com el punt d’articulació entre l’afectivitat i l’operativitat”. (Aucouturier, 1994)



EVOLUCIÓ I CONTINGUTS

La proposta que es deriva de la Pràctica Psicomotriu d’Aucouturier, que consisteix a treballar la globalitat corporal abans dels tres anys i de treballar el temps i l’espai des dels tres a set anys és totalment coherent amb l’evolució dels diferents conceptes psicomotrius.

Pel que fa al desenvolupament cognitiu, l’activitat corporal optimitza el desenvolupament cognitiu mitjançant la selecció d’estímul adequats en relació a la qualitat i quantitat.

La pràctica psicomotriu afavoreix també, de manera preventiva, la maduració i l’adquisició de les habilitats essencials per als aprenentatges escolars. Com, per exemple, el domini postural, tònic i respiratori; el coneixement de l’esquema corporal, de la dreta i l’esquerra i dels eixos imaginàries del cos; la capacitat d’iniciar i inhibir els moviments coordinadament; la coordinació psicomotriu; l’orientació espacial i temporal, etc. L’educació psicomotriu pot servir com a prevenció i optimitzador dels aprenentatges esco-

lars, preparant-los i consolidant-los.

Cal tenir en compte també, com el nen, a partir de l’activitat psicomotriu entra en contacte amb els altres nens i amb els adults, en una determinada relació corporal i dins d’unes coordenades espai-temps. El joc entre el plaer i el desplaer, entre l’èxit i la frustració, adequada a la seva edat; entre l’ambivalència de donar i rebre... configuren el seu desenvolupament afectiu i social, quan, mitjançant el joc psicomotor simbòlic, evoluciona de l’egocentrisme a la sociabilitat.

Arnaiz (Camps, 2006) assenyala que l’esquema corporal es manifesta com la noció organitzadora del mon, i com, a partir d’aquest esquema, es converteix en l’estructuració espai-temps, que apareix com a requisit indispensable de tot aprenentatge escolar.

En paraules de Garcia i Holgado, l’educació psicomotriu: *“estimula l’aparició de la funció simbòlica a l’etapa preoperacional, ja que l’acció repetida i enriquida amb noves experiències interioritza la intel·ligència sensoriomotriu fins a assolir la diferenciació entre el significat i el significat. El nen ja no necessita actuar a l’espai exterior, a l’acció, sinó que pot fer-ho a l’espai representatiu”* (Garcia i Holgado, 1990).

El joc sensorial, motriu, psicomotriu i simbòlic, que és un contingut bàsic de la pràctica psicomotriu, afavoreix l’evolució del pensament preoperatiu (caracteritzat pel sincretisme, per la transducció, per l’artificialisme, pel finalisme, per l’egocentrisme i per l’animitisme) cap a la conquesta d’operacions lògiques i concretes, on les nocions de reversibilitat, conservació, identitat, classificació, seriació, etc., es poden desenvolupar mitjançant els continguts propis de la pràctica psicomotriu quan s’utilitza el cos com a recurs integrador de continguts propis i de processos: tonic-motrius, cognitius, afectius i socials, expressius, mitjançant el joc

psicomotriu reglat.

A partir dels 7-8 anys, aproximadament, es produeix un canvi en el nen: s’obre cap al pensament operatiu i pren consciència del fet que existeix al mon amb un suport corporal. D’aquí prové el seu interès per les sensacions cinestèsiques, per la transformació de la seva morfologia, per la seva musculatura, per la seva pròpia habilitat i les potències físiques i pels jocs sotmesos a jocs i normes. Ja pot posar distància entre el mon i les seves emocions, sense que sigui necessari un contacte total de qualitat tònica i emocional que l’envolta. Per això necessita menys la seva expressivitat psicomotriu, pot mediatitzar les seves emocions i la seva vida fantàstica mitjançant el llenguatge i les altres activitats expressives i simbòliques; i això li permet tenir una mirada diferent sobre el mon exterior. Així es transforma el llenguatge verbal en un instrument de representació relacional; gràcies a aquest llenguatge es pot distanciar d’allò que viu, d’allò que ha viscut, d’allò que vol viure,

mentre que abans només vivia.

Resumint:

- o De 0 a 3 anys el fet més important en relació a la pràctica psicomotriu és que el nen pugui experimentar la globalitat corporal a partir de les activitats sensoriomotrius.
- o De 3 a 6 anys, l'activitat del nen ja no està tan centrada al seu propi cos perquè l'interès es desplaça cap al temps i l'espai. El nen un cop s'ha situat respecte del seu propi cos, és capaç, d'accedir a l'espai i al temps que l'envolta.
- o A partir dels 7-8 anys es pot intervenir directament mitjançant l'estructuració motriu. La pràctica psicomotriu ja no representa més el camí real de desenvolupament del nen, excepte algunes excepcions.
- o A l'adolescència, quan es produeix el canvi de la imatge corporal, les activitats motrius poden ajudar a reestructurar la seva imatge. (Camps, 2006)

EL MARC D'INTERVENCIÓ EDUCATIU

Tota proposta educativa primerament hauria de tenir en compte els problemes afectius del nen, donar-li la possibilitat de fer-los aflorar i tractar de resoldre'ls. Ara bé, el cos no exclou mai els problemes afectius, al contrari els integra profunda i permanentment. El cos no menteix, és el suport real de les relacions; actualment, al sistema educatiu, el cos porta amb ell mateix massa carregues cognoscitives i ha de quedar-se mut i anquilosat.

L'acció educativa consisteix en ajudar el nen a dominar la seva impulsivitat motriu, sempre molt carregada de sentiments, fins que arribi a gaudir dels matisos del moviment de l'acció.

La pràctica psicomotriu educativa i preventiva, tal i com ho concebeix Aucouturier (Aucouturier, 1994), és la forma ideal a través de la que el nen pot descarregar la seva impulsivitat motriu sense culpabilitat. Aquesta descarrega sembla la condició essencial per al seu equilibri afectiu.

Proposem respectar:

- El plaer de fer i desfer
- El plaer de no fer tot allò que es pot fer (el plaer de la frustració del fet)
- el plaer de fer sense fer (imaginar el fet, representar-lo), el plaer de pensar.

Un bon programa per a l'escola bressol: del plaer d'actuar al plaer de pensar.

L'educador

L'aspecte sensoriomotor i l'emocional només poden ser deixats enrere si es viuen lliurement dins d'un marc segur, en presència d'un adult format per a comprendre i desenvolupar aquesta estratègia.

Ajudar no vol dir donar pressa o manipular abusivament per a ofegar des del primer moment les potencialitats del nen; és sobretot permetre-li ser subjecte únic, diferent d'altres en la seva forma de comunicar, d'expressar-se i de pensar.

L'ajuda educativa segons Aucouturier, suposa per part de l'educador una capacitat de reflexió sobre ell mateix, amb el fi d'evitar que el nen es converteixi en objecte de les seves manipulacions afectives expressives. Els "a priori" projectats sobre els nens no

son dignes d'un educador. Acollir, escoltar, escoltar-se, comprendre, comprendre's, esperar, conciliar-se, proposar, ser ferm; són la base d'un sistema d'actituds coherents per ajudar al nen en el seu procés de maduració.

"Afavorir un desenvolupament harmoniós, és sobretot, donar-li la possibilitat d'existir com a persona única en el futur, és per tant, oferir-li les condicions més favorables per a comunicar, expressar-se, crear i pensar". (Aucouturier, 1994)

Nota:

[1] GRUP DE TREBALL DE PSICOMOTRICISTES DE L'ASSOCIACIÓ CATALANA D'ATENCIÓ PRECOÇ. "Document marc: La psicomotricitat en atenció precoç." Barcelona, Maig 2007

Referències Bibliogràfiques

- AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I.; EMPINET, J.L.; "La práctica psicomotriz. Reeducación y terapia." Ed. Científico-Médica, Barcelona, 1985.
- AUCOUTURIER, BERNARD. "Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz". Ed. Graó, 2004.
- AUCOUTURIER, BERNARD. "Conferencia Lille." Abril. 1994
- BERRUEZO Y ADELANTADO, PEDRO PABLO. "El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad." Psicomotricidad, Revista de Estudios y experiencias, nº 49. 1995.
- BERRUEZO Y ADELANTADO, PEDRO PABLO. "La psicomotricidad en España: de un pasado de incompreensión a un futuro de esperanza." Psicomotricidad, Revista de Estudios y experiencias, nº 53. 1996.
- CAMPS LLAURADO, CORI. "Revisió dels continguts de la psicomotricitat." "Els diferents continguts de la psicomotricitat des del punt de vista de la globalitat." "La intervenció psicomotriu en els diferents moments evolutius." Intervenció psicomotriu en clínica i aprenentatge. Curs 2005-2006. Apunts.
- GARCIA, M. J. y HOLGADO, A. "Metodologías de intervención psicomotriz en el aula y propuesta de diseño curricular." Salamanca. Amarú. 1990.
- GARCÍA OLALLA, LOLA. "Objetivos y niveles de la práctica psicomotriz." Intervenció psicomotriu en clínica i aprenentatge. Curs 2005-2006. Apunts.
- GRUP DE TREBALL DE PSICOMOTRICISTES DE L'ASSOCIACIÓ CATALANA D'ATENCIÓ PRECOÇ. "Document marc: La psicomotricitat en atenció precoç." Barcelona, Maig 2007.
- LLORCA LLINARES, MIGUEL. "La práctica psicomotriz: Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento." Ed. Aljibe, Málaga, 2002.
- RODRIGUEZ, JOSE ANGEL. "¿Qué sería entonces, lo específico de la práctica psicomotriz?" Revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç, núm. 28, 2007.
- ROTA IGLESIAS, JOSEP. "Marco específico de la práctica psicomotriz." Dossier. Entrelineas. Abril, 1997.



IOGA A PAIDEIA

Carme Aliaga

RESUMEN

Desde hace tres años un grupo de alumnos de la escuela Paideia de Barcelona practica yoga una hora y media, una vez a la semana.

El grupo está formado por chicos y chicas de edades comprendidas entre los 12 y los 20 años, con características físicas y psicológicas diversas. La actividad ha sido todo un éxito, los alumnos participan entusiasmados obteniendo los beneficios físicos y psicológicos que proporciona la práctica continuada de esta actividad, como son: alegría, equilibrio, salud, resistencia, serenidad, vitalidad, conocimiento del propio cuerpo, aceptación de uno mismo...

ABSTRACT

Since 2007, some pupils of the School Paideia in Barcelona has been practicing yoga for 1'30 hours, once a week.

This group is composed of boys and girls from 12 to 20 years old, with different physical and psychological characteristics.

The activity has been very successful, with a delighted participation of the students, by finding the physical and psychological benefits that the continuous practice of this activity can promote, such as: joy, balance, health, resistance, calmness, vitality, body's self-knowledge and self-acceptation.

Des de fa tres anys, a l'escola Paideia un grup de 18 alumnes practica ioga una vegada a la setmana. El grup està compost per nois i nies d'edats compreses entre els 12 i 20 anys, amb característiques físiques i psicològiques diverses. S'ha format d'una manera natural, sense escollir ni excloure a ningú per la seva possible problemàtica. La iniciativa va sorgir d'unes professores del centre que érem practicants d'aquesta disciplina. Davant dels beneficis que ens havia aportat el ioga a les nostres vides personals, pensant que podia beneficiar molt als nostres alumnes, vàrem decidir transmetre-ho i compartir-ho amb ells. Aquesta activitat ha resultat tot un èxit.

Les sessions són d'una hora i mitja i es realitzen al gimnàs de l'escola. Al començament de la classe es crea un ambient de tranquil·litat i pau exterior, que es manté fins al final, que ells interioritzen i que intentem que continuï en les seves vides personals.

ESTRUCTURA DE LES SESSIONS

- o Els nois i noies entren a la classe, agafen les estoretes de ioga, les col·loquen ordenadament i s'estiren en postura de savasana. Prèviament les professores han preparat l'ambient enfosquant la classe, posant música relaxant de ioga i encenent les espelmes i l'encens. Aquest clima els convida a la meditació.

Com els alumnes venen de classes actives, on han hagut de fer un esforç intel·lectual i on s'ha creat certa tensió, és important primer fer uns exercicis de relaxació i d'interiorització. Amb aquests exercicis pretenem que els alumnes deixin totes les seves preocupacions, pensaments... i només observin la seva respiració que poc a poc es va calmant. Es deixa de pensar per començar a sentir.

Tota la pràctica va unida a la respiració, que és bàsicament nasal.

- o Després comencem a fer exercicis d'escalfament, de desbloqueig i de mobilitat de les articulacions.
- o Seguim amb la "Salutació al Sol" que forma part també de l'escalfament.
- o Passem a fer una sèrie de vinyases o exercicis dempeus.

- o Exercicis d'equilibri.
- o Exercicis de transició al terra.
- o Exercicis de treball de centre.
- o Exercicis de flexions anteriors. (Són relaxants)
- o Exercicis de flexions posteriors. (Enforteixen i tonifiquen tot el cos, ja que són activadores. Augmenten la flexibilitat de la columna vertebral, milloren la postura corporal i mantenen la columna elàstica).
- o Exercicis d'obertura de malucs.
- o Exercicis de torsió. (Alineen les vertebres).
- o Exercicis de postures invertides.
- o Relaxació final en postura de Savasana.
- o Observació personal del cos després de la pràctica i comparació amb el començament de la classe.
- o Salutació final, cantada del "OM" i acomiadament.

BENEFICIS DE LA PRÀCTICA DE IOGA

La pràctica continuada del ioga ens aporta molts beneficis físics: millora la nostra salut, ja que treballem totes les parts externes i internes del nostre cos, millora la nostra respiració, enfortim les nostres articulacions, millora la flexibilitat, activa el rec sanguini, millora les defenses del nostre organisme...

Però també aporta molts beneficis psíquics: ens proporciona felicitat, equilibri mental, millora la nostra autoestima, el coneixement del nostre cos, de la nostra personalitat, millora l'acceptació de les nostres limitacions, ens proporciona serenitat, calma, millora la relació amb els altres...

El ioga no ens canvia la vida però sí la manera de veure-la i de viure-la. Ens ajuda a prendre distància d'allò que ens rodeja, que ens preocupa, que ens esclavitza, que ens bloqueja...

El moviment físic és un camí que ens porta a la interiorització. Es a dir, sentir, conèixer, prendre consciència del nostre cos físic ens porta a conèixer millor el nostre cos espiritual.

Com diuen els grans mestres de ioga, el ioga no t'ensenya res que tu no sàpigues, només t'ajuda a descobrir allò que tu ets. Els professors de ioga només senyalen el camí, cadascú aprèn d'ell mateix fent el seu propi recorregut.

LA HISTÒRIA DEL IOGA

El ioga va néixer a l'Índia fa més de 5.000 anys.

S'han trobat segells amb figures amb postures de ioga a la vall de l'Indo que daten d'uns 3000 anys a. C.

A occident va començar a arribar a finals dels anys seixanta.

Avui el practiquen 400 milions de persones a tot el món. Als Estats Units està molt arrelat i el practiquen artistes de cinema, polítics,...

A Europa ha costat més però cada vagada hi ha més persones que s'interessen i el practiquen.

ORIGEN DE LA PARAULA IOGA

La paraula ioga prové de l'arrel indoeuropea "yuj" que vol dir unir dos o més cavalls davant un carro (de combat) i també unir o posar un jou.

Per tant la paraula ioga vol dir unió. Unió d'allò que està separat. Unió del cos físic amb els sentiments i amb la ment. Unió amb els altres éssers vius, amb la matèria i amb l'Univers, del que tots formem part.

MODALITATS DE IOGA

Ioga és un, però amb moltes modalitats. Hi ha qui diu que tantes com professors d'aquesta activitat.

Hi això té una explicació si tenim en compte que la pràctica de ioga és sempre molt creadora i personal. Cadascú transmet allò que és i que sent. No hi ha mai dues classes de ioga iguals, perquè no hi ha mai dos moments iguals. Crear una classe és com pintar un quadre, plasmem allò que sentim, allò que som en aquell moment irrepitible de la vida i del qual formem part tots i per tant intervenim tots, professor i alumnes.

Però algunes de les modalitats més conegudes són: HATHA IOGA, ASHTANGA IOGA, KUNDALINI IOGA, FLOW IOGA, DHARMA IOGA, HOT IOGA, KARMA IOGA, BHAKTI IOGA, TANTRA IOGA, RADJA IOGA, MANTRA IOGA, JÑANA IOGA...

BENEFICIS DEL IOGA AL NOSTRE ALUMNAT

Els beneficis del ioga al nostre alumnat són els mateixos que en altres col·lectius. Però mencionarem alguns dels canvis que hem observat en els alumnes que practiquen aquesta activitat.

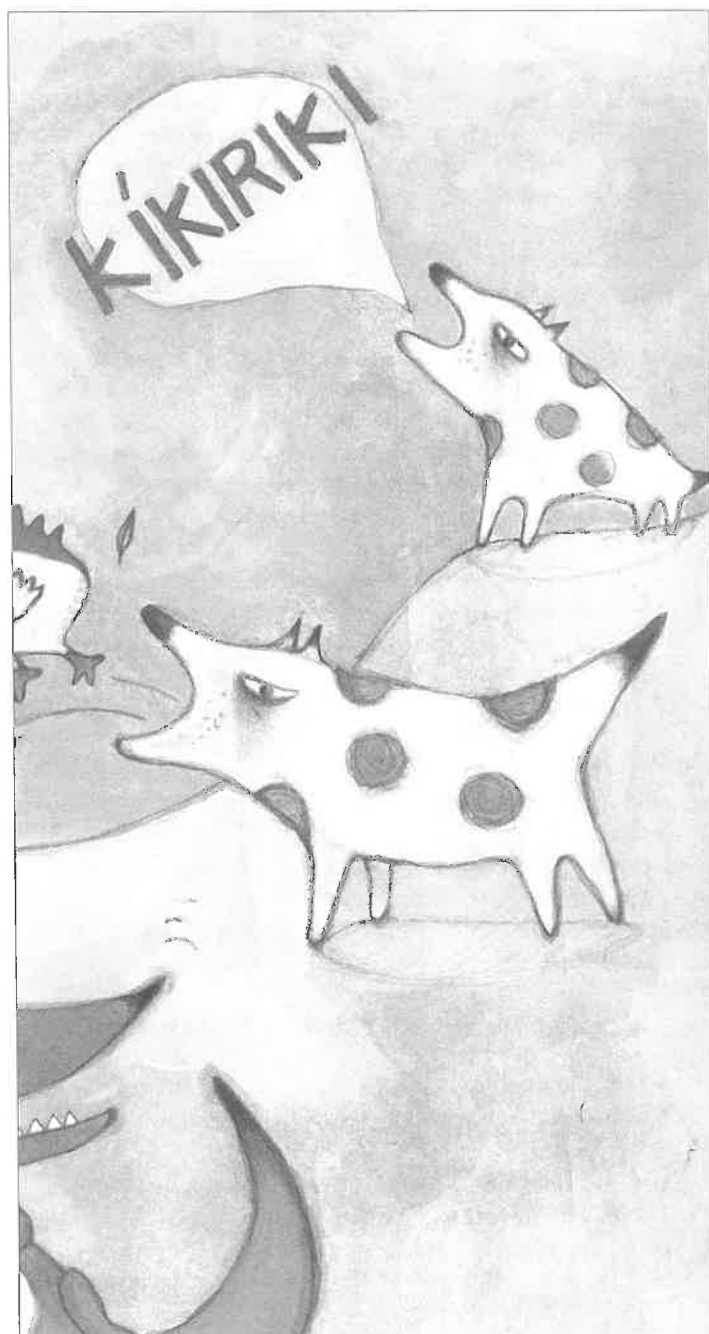
En general tots els alumnes mostren molta il·lusió per la pràctica i per tant són més feliços al fer una activitat que els agrada.

- o Tots han augmentat la capacitat de concentració i de romandre en silenci.
- o Ha millorat el coneixement del propi cos, acceptant millor les seves limitacions.

- o Avançar en les postures ha augmentat la seva autoestima.
- o Ha augmentat la seva resistència física i per tant psicològica.
- o Els exercicis de meditació els ha donat pau i capacitat per distanciar-se dels seus problemes i preocupacions.
- o Són més tolerants vers als altres.
- o Més resistents davant el treball.
- o Alguns han millorat els problemes de son.
- o Ha millorat la seva respiració i per tant la seva salut.
- o Són més flexibles físicament i per tant també psicològicament.

Partint de la base de que qualsevol, tingui el cos que tingui i les limitacions físiques que tingui pot fer ioga, us animem a tots a provar-ho, només cal adaptar els exercicis a les necessitats i realitat física de cadascú. Experimentareu un beneficiós canvi a les vostres vides i a les del vostre entorn.

Namaste



ELS INFANTS I L'ART TERÀPIA

Laia Martí

RESUMEN

La expresión artística posee ciertos elementos (como la creatividad, la simbolización o el placer) que lo predisponen para ser usada como herramienta terapéutica, especialmente en niños. Se explican las particularidades de una psicoterapia a través del arte y se plantea como posibilidad en un contexto escolar.

ABSTRACT

Artistic expression has certain elements (such as creativity, symbolization or pleasure) that predispose to be used as a therapeutic tool, especially in children. It explains the particulars of a psychotherapy through art and raised as a possibility in a school context.

El Luís i jo vam compartir ben bé dos anys de les nostres vides.

Una d'aquelles èpoques que desprenen aquell gust dolç suau i un color càlid quan les recordes. Una d'aquelles memòries que es guarden com un tresor.

El Luís era un nen del Perú, que va venir a Barcelona quan acabava de complir els cinc anys. La seva mare va aconseguir portar-lo al seu costat, després de molt temps i esforç, i ell va poder recuperar aquella mare, que havia estat absent durant més de dos anys. No obstant això, va haver de deixar una germana, una àvia i aquell país que tant s'estimava.

Jo li vaig començar a fer de cangur perquè la seva mare feia guàrdies a les nits.

No el vaig poder veure fins al sisè dia. La primera nit se suposava que ja dormia, en aquella habitació minúscula que compartia amb la seva mare, mentre jo llegia asseguda al sofà del menjador. Però jo sabia del cert que el Luís no dormia. Estaria una mica espantat sabent que allà hi havia algú a qui ell no coneixia absolutament de res, assegut a l'habitació del costat?... Sentia la seva respiració irregular durant les tres hores que vaig ser allà.

Les dues nits següents van començar d'una manera semblant. No el vaig veure perquè ja era al llit. Potser em tenia por, o devia estar cansat de tanta gent estranya, o potser enyorava molt el seu país. Tampoc no dormia, i jo el sentia murmurar, com si es dirigís a algú altre... durant tota l'estona.

La quarta nit, jo no sabia què passaria, però ja tenia ganes de veure'l. La seva mare em va dir que el Luís ja era al llit i, com cada dia, em vaig asseure al sofà amb el meu llibre. Ell tornava a parlar fluixet, amb un fil de veu, talment com si li expliqués alguna cosa important a algú.

No va ser fins al cap d'una estona que em va semblar veure alguna cosa que sortia de la porta de la seva habitació. Vaig aixecar la vista i vaig descobrir el cap d'una nina despentinada i bruta que m'observava des de la porta. No vaig fer res, però de seguida ella va moure una mica el cap i em va dir: "Hola" A partir d'aquí, a poc a poc, tímidament, vaig aconseguir tenir una petita conversa amb aquell tros de plàstic. Em va preguntar com em deia i quants anys tenia. Ella es deia Luisa i tenia cinc anys. Fins que tot d'una va desaparèixer darrere la porta.

Poc després, de cop i volta, la nina va sortir volant de la seva ha-

bitació per anar a caure a terra, molt a prop d'on jo era asseguda... "Què faig? -vaig pensar- ... la deixo aquí i espero que ell vingui a recollir-la?"

Vaig notar que a la seva habitació hi havia un silenci absolut. Ben bé semblava que s'estigués aguantant la respiració.

La vaig recollir de terra i vaig començar a parlar-li.

Li preguntava com es deia el seu amic... li deia que m'agradaria molt poder-lo conèixer, sempre que ell ho volgués, es clar. I sobretot, que el saludés de part meva. La vaig agafar i amb suavitat la vaig llançar amb compte al seu llit. Aleshores va ser quan el vaig sentir riure per primer cop. Era un d'aquells riures infantils tan espontanis i agradables d'escoltar.

Era com si alguna cosa hagués canviat. Però millor no precipitar-se... s'havia d'actuar amb cautela. Seguiria relacionant-me amb ell a través d'aquella medidora tan curiosa (curiosa, però intuïa que prou important per a ell).

Vam seguir passant-nos la nina, ell des de la seva habitació, jo des del menjador, sense que ni l'un ni l'altre trepitgés el terreny que no li era seu. Només compartíem la Luisa i a través d'ella parlàvem i rèiem cada cop més.

El dia següent vaig arribar allà pensant que segurament hauríem de recomençar i tornar a trencar el gel per refer el que havíem aconseguit. Va anar una mica així, però de seguida va entrar en el joc del dia anterior. Per fi aquell vespre ens vam conèixer. Directament sense tercers. Va treure el cap per la porta i em va observar tímidament amb aquells ulls enormes, brillants i negríssims. Vam seguir amb la nina una bona estona fins que finalment ja no la vam necessitar.

Aquí va començar la nostra amistat. Jugàvem sense parar. Ell no tenia res; és a dir, no tenia tantes joguines com la majoria de nens de la seva edat, i tampoc no n'hi calien (també com la majoria de nens de la seva edat). Segurament aquesta va ser la seva sort: podia inventar tot el que volgués amb una nina, unes pinces d'estendre la roba, un parxís... i amb mi, es clar.

1. L'ART I LES SEVES POSSIBILITATS TERAPÈUTIQUES

Costa definir el que és l'art fent justícia al seu concepte en tota la seva amplitud.

Possiblement existiran tantes definicions com persones que intentin explicar-lo amb paraules, però el que està clar és que l'art no

es pot negar perquè existeix des que l'home habitava les caveres, forma part de tota cultura i m'atreveixo a dir que és i que sempre serà una necessitat humana. Segur que son molts els elements primordials que el poden definir, però en aquest context em centraré en aquells que em serveixin de punt de partida o substrat per la meua reflexió en concret.

Molts artistes conceben la seva feina, o part d'ella, com una manera d'explorar aspectes relacionats amb la pròpia vida. Per alguna raó, l'art pot ajudar a descobrir, identificar i captar aquelles parts d'un mateix de les quals n'intuïm l'existència però que en canvi, no coneixem la manera de pensar-les i expressar-les en paraules. Només aquestes possibilitats ja el fan ser especial i digne de reflexió.

Hi ha elements en tot procés artístic que el vinculen a quelcom humà, íntim i profund, fet que ja suggereix que pot ser molt útil com a eina de teràpia.

En aquest sentit l'art és un equivalent del joc.

Quins son els elements implicats en aquests processos? Em basaré en tres conceptes fonamentals: la creativitat, la simbolització i el plaer.

o Creativitat.

També hi haurà moltes maneres d'entendre aquest concepte, però més enllà de la creació artística (model o paradigma del concepte de creativitat), existeix la de la vida quotidiana, entesa com una manera de viure i percebre l'experiència.

Tot i que pot semblar que la creativitat està implícita en qualsevol procés artístic, no sempre és així, el desafiament d'un paper en blanc pot ser un estímul però també pot fer molta por. Mann la defineix com la capacitat d'experimentar canvi i això implica un moviment de quelcom conegut cap a quelcom desconegut. Aquesta transició comporta cert grau d'ansietat i segons el punt de vista d'aquest autor, l'habilitat per romandre en aquests sentiments és una part essencial de la creativitat. El deixar-se anar en el procés artístic no sempre és possible, donat que a vegades resulta difícil tolerar la incertesa, però quan es pot, l'objecte artístic es converteix en un bon dipositori de l'experiència emocional.

El Luís, el nen de la història, acabava d'arribar del Perú i es trobava lluny de casa, en un país completament nou on els paisatges i les persones eren diferents. Després de dos anys retrobava la seva mare tot i que ella algunes nits, havia de treballar. Quan era fosc arribava algú altre per cuidar-lo. Ell era petit i no es podia quedar sol. Aquest algú estava a l'altra banda de la paret de la seva habitació... d'on ell no gosava sortir, probablement perquè estava espantat.

Ell és un nen sa i amb recursos, tot i que en un moment de conflicte vital. La seva capacitat de joc, el prepararien per la trobada amb allò que li feia por, que ell esperava però que encara no coneixia.

Dies després trobava maneres de consolar-se i sostenir la situació. Dialogava amb la seva nina, explicant-li i explicant-se com se sentia davant de tanta incertesa. Jugava amb les circumstàncies, s'interrogava i segurament així es podia anar calmant i obrint el seu camp de joc. Lentament es preparava per aquesta trobada, tot era qüestió de temps. Però això sí, un temps on el patró fos jugar.

Joc i fantasia donen sentit viu a l'experiència, i ajuden a aventurar-se davant de l'inesperat.

Ell demostra la seva capacitat de ser creatiu en el moment que juga amb aquella nina, apropiant-se de la realitat pels seus propis medis i permetent-se descobrir-la al seu ritme. "Prepara't! -se li podria dir a un nen- ...que la vida està plena de sorpreses! No està programada per tu mateix, deixa't anar una miqueta, en confiança. Sí que fa por a vegades, perquè no tot és favorable. Però d'altres vegades en canvi... Mira!". Aquests "mira" son els que ens omplen de vida.

Moltes vegades, la vitalitat dependrà de tot allò que no sabem que havia de passar.

Així doncs, no és tant la naturalesa de l'experiència com la manera com un s'hi confronta i el significat que li atribueix.

A diferència del Luís, per un nen que pateixi un trastorn mental greu aquest fet pot ser motiu de molta angoixa, ja que la impossibilitat de fer front a la incertesa sovint és una de les característiques importants presents en la patologia. Un nen amb psicosis es defensa justament d'aquestes sorpreses que comporta la vida i les relacions amb els altres. La rigidesa, la necessitat d'immunitat i de control, l'encapsulament en la relació i la comunicació amb els altres, els col·loca en una falsa il·lusió d'un món on les coses mai varien i on els altres no els abandonen (perquè justament no en permeten l'entrada). Per tant a simple vista pot semblar que un infant amb autisme, visqui en un món on el patiment no hi tingui lloc i tampoc el plaer. Però no és així, aquest aïllament empobreix les possibilitats de connectar amb els aspectes vitals que enriqueixen l'individu. Entre ells, la capacitat de risc que implica el fet creatiu.

Per un infant malalt, un paper en blanc pot resultar una amenaça, sovint es fa difícil tolerar l'ansietat que implica el procés creatiu i es tendeix a la fugida, al no pensar, al sobreviure o al desfegar-se.

Donades les seves dificultats, la relació entre els infants molt malalts i l'art, també es peculiar. Sembla que el dibuix o l'expressió artística ha de ser gairebé espontània, com és el cas del Luís, el nen de la història. Però en canvi, n'hi ha d'altres que no sempre ho poden fer. Un infant que pateixi autisme pot necessitar un any per atrevir-se a agafar un llapis i potser més temps encara per fer-ne ús damunt el paper.

La falta de recursos es pot notar en el moment en que un es troba amb el paper en blanc. No surten les idees, el bloqueig és palpable així com també la sensació d'esterilitat, de manipulació sensorial sense el·laboració, de desànim o de buit. L'important és poder ajudar a promoure l'impuls de la vida que no sempre és el que abunda, i poder integrar aquests elements oposats perquè encara que ho sembli, no son excloents.

Aquesta és sobretot la mena de creativitat que ens interessa en un espai terapèutic a través de l'art on es convida a l'aventura de crear i jugar amb els significats, afrontar experiències i noves emocions o a sorprendre's d'un mateix

Ja sigui amb nens sans en situació de conflicte vital com és el cas del Luís, com amb infants amb trastorns greus de la personalitat.

o Simbolització

L'art pot tenir la categoria de símbol, element primordial si volem referir-nos a l'art com a fenomen terapèutic, donat que ofereix pos-

sibilitats de representació d'aspectes essencials de la vida íntima.

La representació artística facilita que allò sigui dit d'altres maneres, per altres vies de comunicació, i pot ajudar a clarificar emocions especialment aquelles que són difícils de posar en paraules (per perilloses o per inaccessibles). Permet crear una distància que ajuda a experimentar-les d'una manera més segura. Sempre és més fàcil i inofensiu parlar a través d'un objecte que no és un mateix sinó que en tot cas representa aspectes d'un mateix.

Quan això es dona és perquè es tracta d'una expressió simbòlica que permet crear equivalents de l'experiència. Com a símbol pot arribar a ser una forma d'expressió indirecta d'una idea inconscient, un lloc on col·locar-hi conflictes o desitjos i així permetre's reexperimentar-los d'una altra manera. El que passa amb l'expressió artística és semblant al que passa amb el joc en tant que l'un i l'altre permeten col·locar sentiments i estats interns mitjançant una forma que es pugui captar. Les experiències es poden escollir, variar o repetir a voluntat, i un conflicte o una experiència agradable es pot reviu, resoldre i integrar.

Amb aquesta distància s'amplien les possibilitats per reconstruir, diferenciar, posar fora, ordenar, donar forma, entendre i narrar. Per tant són àrees que propicien la representació i la simbolització, i que ens ajuden a obrir el camp de joc evitant que les vivències ens envaeixin massivament.

L'elaboració d'un quadre o la de successives obres, acaba sent una elaboració d'un mateix o d'una part de la seva història, i la imatge es torna un lloc on poder-hi projectar vivències i emocions, per tant per si sola ja és contenidora d'experiència emocional.

El nen de la història fa ús de la seva nina per tal de poder elaborar les dificultats d'un moment difícil que ell està vivint. Li murmura coses importants, fet que li permet anar introjectant l'experiència i poder adormir-se més tranquil. Gràcies a les possibilitats d'aquest joc simbòlic serà capaç de suavitzar l'angoixa. La seva nina es farà càrreg de tot allò que ell encara no pot contenir.

Però hi ha infants que tenen dificultats per posar aquesta distància. Si un infant percep una figura de fang, una pintura o una joguina no com un símbol sinó com un substitut d'aquest símbol, no hi haurà la distància òptima que permeti el joc o la representació, i aleshores apareixerà la confusió. L'autora A. Segal va anomenar equacions simbòliques a aquests falsos símbols. Un infant amb un trastorn greu pot tenir dificultats per imaginar i per ell, una taca de pintura vermella pot ser viscuda com la pròpia sang, i no pas representar-la.

En altres casos és possible que la fallida de la simbolització no els

permeti imaginar i en aquests casos serà difícil dibuixar objectes que representin els del món extern o intern, i menys encara jugar amb les seves possibilitats metafòriques. Les defenses d'un infant amb un trastorn autista impliquen per força un deteriorament en la comunicació i en les relacions amb els altres i això a la vegada dona lloc a un empobriment mental i a incapacitat d'utilitzar el símbol com a eina.

o Plaer

I per últim l'element bàsic, motor per poder realitzar aquesta búsqueda és el plaer.

Què passa quan un es posa a escriure, pintar, cantar, ballar, a llegir un llibre, a contemplar una pintura o a escoltar una cançó?

O el que és el mateix: què passa quan un infant juga i sembla que no pugui parar?

Connectem amb la sensació d'obertura i de llibertat perquè podem descobrir noves maneres d'adonar-nos de què és el que ens passa, i aquesta visió plàstica i rica del paisatge ajuda a obrir espais, camins i a experimentar nous ritmes. El plaer és una emoció bàsi-

ca per viure que ens fa receptius a l'atzar, a la vida, i que acompanya la capacitat de sorpresa i de projecte, característica pròpia dels infants.

La riulla del Luís, el nen de la història, és de plaer en el sentit profund de la paraula, però la vivència del plaer en infants amb trastorns greus pot sobrepassar. Les seves dificultats per contenir l'emoció, ja sigui de dolor com també de gaudi, pot saturar-los o bloquejar-los.

Sigui com sigui els infants juguen per plaer en el sentit més profund de la paraula.

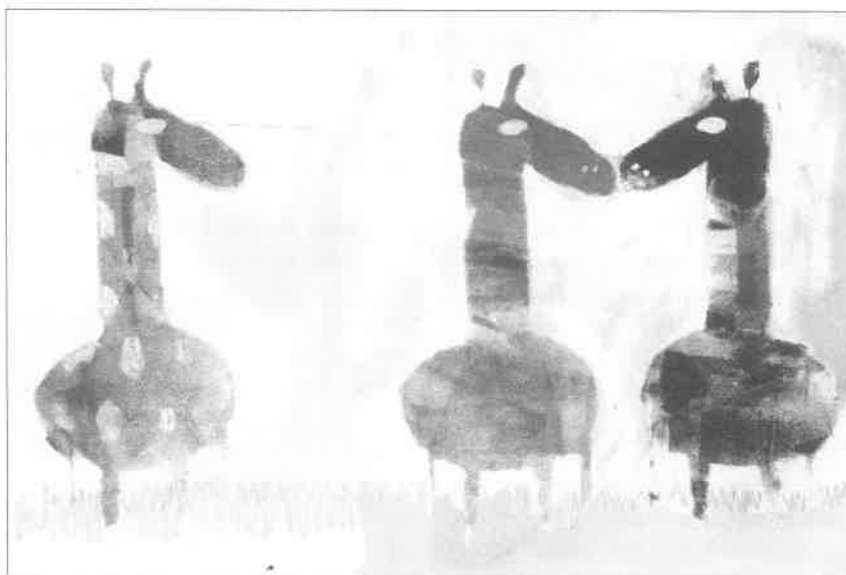
I què millor que trobar algú amb qui jugar?

2. L'ART COM A TERÀPIA

És evident que l'art posseeix certes qualitats terapèutiques, però no pot explicar per si mateix el que és la psicoteràpia a través de l'art. Cal que hi hagi aquest algú amb qui jugar.

L'art permet tenir veu pròpia, diferenciar-se en certa manera, però en tot procés terapèutic cal la presència de l'altre, cal una relació terapèutica. Aquest altre serà un terapeuta, receptiu i molt interessat en entendre aquests signes que vénen d'un, i serà qui intentarà donar sentit i qui acompanyarà durant el procés creatiu, on es mobilitzen tantes emocions. El terapeuta pressuposa un sentit al que fa l'altre i això fa que les coses es visquin d'una altra manera.

El nen de la història és capaç de fer front a les dificultats gràcies



a la seva capacitat per imaginar i inventar. Però si hi ha algú a l'altre cantó que l'acompanyi, que es pugui esperar, que respecti el seu ritme i s'abstingui de jutjar, ell podrà confiar i anar més enllà donant més sentit al seu joc.

L'art o el joc poden servir de vehicle facilitador de la relació amb l'altre, si aquest altre està realment interessat en el que el nen està expressant.

La nina del Luís és un objecte simbòlic, donat que representa aspectes del nen sense ser ell mateix. Això li posarà més fàcil el camí per iniciar una relació: "Et vull conèixer però encara no m'atreveixo. Potser la meua nina, la Luisa, podrà ajudar-me... també té cinc anys però ella és més atrevida i valenta que jo"

Les possibilitats comunicatives de l'art, faciliten la relació entre pacient i terapeuta, a la vegada que la presència mental d'aquest, afavoreix que el nen es relacioni amb els materials.

En el context de la psicoteràpia a través de l'art s'estableix una **relació triangular** on s'interrelacionen tres elements: objecte artístic, pacient i terapeuta.

1- El procés creatiu s'inicia, es realitza i es conclou a partir de la relació interpersonal, és a dir entre el **pacient** i el **terapeuta** i aquest és el valor més preuat de l'espai d'art teràpia. Dit d'una altra manera, és l'art de la relació el que permet que es donin canvis. Un art terapeuta no és un estimulador perquè les persones pintin sinó que representa el factor humà en l'establiment d'una relació terapèutica, és un dels vèrtexs del triangle que fa que tot allò no sigui només una pintura damunt un paper, sinó que pugui ajudar terapèuticament. La contenció i la confiança són bàsics en una terapia. No es tracta tant de donar solució als conflictes que apareixen sinó acompanyar confiant en les possibilitats de l'altre.

2- La relació entre el **pacient** i els materials o l'**objecte artístic** és complexa: és una relació, com totes, que requereix temps per anar-se desenvolupant. A mesura que això passa l'expressió va sortint a la superfície, i en el millor dels casos l'evolució del llenguatge simbòlic acaba donant lloc a una conversa entre l'artista i el seu art.

3- La manera com el **terapeuta** es col·loca davant un **objecte artístic** també ha de ser especial. És important que pugui oferir diversos materials i molt versàtils, per tal que hi hagi un bon ventall de possibilitats d'elecció, mantenir-se neutral mirant de no entrar en gustos personals sense incidir en la producció artística de l'infant. Cal saber esperar i no treure conclusions abans d'hora en relació al que està fent el pacient, tenint molta cura a l'hora de fer interpretacions precipitades d'una obra donat que a vegades, una imatge val més que mil paraules i la pintura pot contenir emocions que estan millor allà on són (com es dona sovint amb infants amb patologies greus). Al no ser una classe de dibuix, cal abandonar la tècnica en favor de l'espontaneïtat de cadascú, acompanyant en la búsqueda de solucions ja que la importància aquí recau en el procés, no pas el producte final.

El més important en una teràpia no és plantejar on cal arribar ni quan hi hem d'arribar sinó tenir en compte el ritme de cadascú i

les seves possibilitats.

Tota relació implica un procés, un temps per anar construint un fil narratiu, una història que permet integrar l'experiència, poc a poc. Acceptant la realitat i el ritme de l'altre es pot fer un camí de creixement (que no d'aprenentatge o adoctrinament).

Els infants més sans, potser aniran més enllà en l'exploració artística i en l'elaboració de les dificultats inherents al creixement o als conflictes de vida; amb infants afectats tot pren uns altres ritmes, més elementals, més densos... com si s'hagués de començar a construir de sota zero, amb delicadesa i paciència, un fonament que implica temps i tarda molt en veure la llum. La finalitat serà procurar que al seu ritme puguin ser capaços de confiar i jugar amb les possibilitats que té l'art per gaudir-ne el més profundament possible.

No té sentit parlar d'art sa i art malalt. El que implica art ja és emoció sigui bona o dolenta i si aquesta es perd, és quan el temps viscut es congela. Si un pacient pot expressar-se creativament de la manera que sigui està reconstruint el seu món plàsticament, i d'alguna manera desbloquejant-lo.

3. ART TERÀPIA A L'ESCOLA: ALGUNES CONSIDERACIONS FINALS

Sembla més natural dins l'Escola d'educació especial la coexistència d'espais terapèutics i educatius. I probablement així és, donat que aquests centres inclouen formes diverses de psicoteràpies ja sigui de grup o individual, que formen part de l'horari escolar i del dia a dia de la institució.

Les noves maneres d'entendre l'Escola ordinària en relació amb la inclusió de l'alumnat amb dificultats educatives especials (que en altres moments haurien cursat escola especial) implica un desplegament de professionals especialitzats, així com una nova sensibilitat per part d'un professorat que es troba amb una realitat a moments gens fàcil dins l'aula, on els infants amb necessitats especials han de poder conviure amb la resta. Possiblement els recursos, tot i haver-n'hi, a moments són insuficients.

Encaixar un espai terapèutic dins l'Escola ordinària no ha de ser fàcil, no obstant això, l'art (o la plàstica) com a teràpia resulta un element molt afí al context escolar, una expressió natural en els nens. Espais on els infants més necessitats puguin permetre's una exploració més profunda a nivell emocional pot resultar de gran ajut, afavorint que es trobin millor també dins de l'aula.

L'art teràpia en aquest context, pot proveir de noves possibilitats d'inclusió per a infants amb dificultats severes o resultar un bon recurs per altres infants amb conflictes normals propis del desenvolupament.

Agraïments: a Anna Duran i Rosa Poch, companyes de viatge en els camins dels llenguatges artístics.

Referències bibliogràfiques:

- Dalley, T. (1987) *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
 Dalley, T., Case, C. (2007) *Art Therapy with Children (From Infancy to Adolescence)*. Routledge.
 Dalley, T.; Case, C. (1990) *Working with children in art therapy*. Routledge.
 León Grinberg L. & Sor, D. & Tabak de Bianchedi, E. (1972) *Introducción a las ideas de Bion*. Buenos Aires: Nueva Visión.
 Winnicott, D. W. (1982) *Realidad y juego*. Barcelona: Editorial Gedisa

VA D'ART

Marisol Roca Coma

Directora del CEE Ramon Suriñach de Ripoll

Coordinadora del projecte Va d'Art

La pintura té la seva pròpia veu en el camp dels sentiments. A través de la seva pràctica, individus de capacitats mentals i socials molt diverses poden entrar en estreta comunicació i relació humana sense una coneixença prèvia. La pintura i l'expressió artística van més enllà de l'activitat estètica i ens transporten a una dimensió empàtica i fins i tot terapèutica.

Amb el projecte Va d'Art, aconseguim estimular els nostres alumnes amb necessitats educatives especials, fer-los créixer l'autoestima, integrar-los amb naturalitat dins les societats que els envolten i fer que aquestes societats coneguin la seva interpretació del món i de la seva realitat.

L'art directe, sense estereotips, l'expressió ràpida, l'absència de paràmetres i convencionalismes, l'acció, l'art primitiu, l'atzar... són valors en la pintura del segle XX que situen l'emoció i la comunicació en un lloc prioritari.

El francès Jean Dubuffet va fer servir el terme "art brut" per designar aquestes obres artístiques, lliures de tota influència. En la naturalesa de la creació artística ens trobem, doncs, en la necessitat **d'ampliar els límits de la "normalitat"**. Els nostres alumnes s'expressen d'una manera purament intuïtiva, directa, sense filtres, allò que voldria qualsevol artista que vol deixar de banda la part més racional i treballar des del més profund. Les seves obres tenen el valor de la puresa expressiva i la innocència creativa. És en aquest punt on es crea la intersecció entre la normalitat i la diferència, el llenguatge de l'emoció i el sentiment unifica i integra.

En el projecte Va d'Art de maneres diferents l'alumne amb discapacitats o l'alumne amb diferents tipus de problemes emocionals i cognitius poden trobar un recurs en l'expressió plàstica que els ajudarà a acceptar-se a si mateixos, a reconduir experiències negatives a comunicar-se d'una manera directa, a superar els seus propis límits i sentir-se part de la societat.

Un procés de canvi que s'anirà aconseguint en tot el procés de treball de l'expressió artística.

El CEE Ramon Surinyac és una escola comarcal (Ripollès) petita, de 20 a 25 alumnes de necessitats educatives especials. L'edat



dels alumnes està compresa entre els 3 als 21 anys i, els seus handicaps són molt diversos (síndrome de down, paràlisi cerebral, autisme, plurideficients, retard mental). També tenim una tipologia d'alumnes amb problemes conductuals que provenen d'entorns socials i familiars molt empobrits i problemàtics.

La majoria dels nostres alumnes són catalano parlants, però en els darrers anys ha augmentat el nombre d'alumnes d'altres països com Paraguai, Xile i Marroc.

És en aquest marc escolar que neix el VA D'ART, un treball en l'expressió plàstica amb una vessant terapèutica que engloba un projecte creatiu i expositiu, té com a principal objectiu aconseguir una experiència gratificant a

nivell sensorial i emocional i integrar una activitat artística "especial" en la societat normalitzada.

En un inici les produccions plàstiques que es realitzaven es mostraven dins l'àmbit escolar, més endavant i una mica arrel de l'èxit de les obres es va començar a fer EXPOSICIONS dins la Vila.

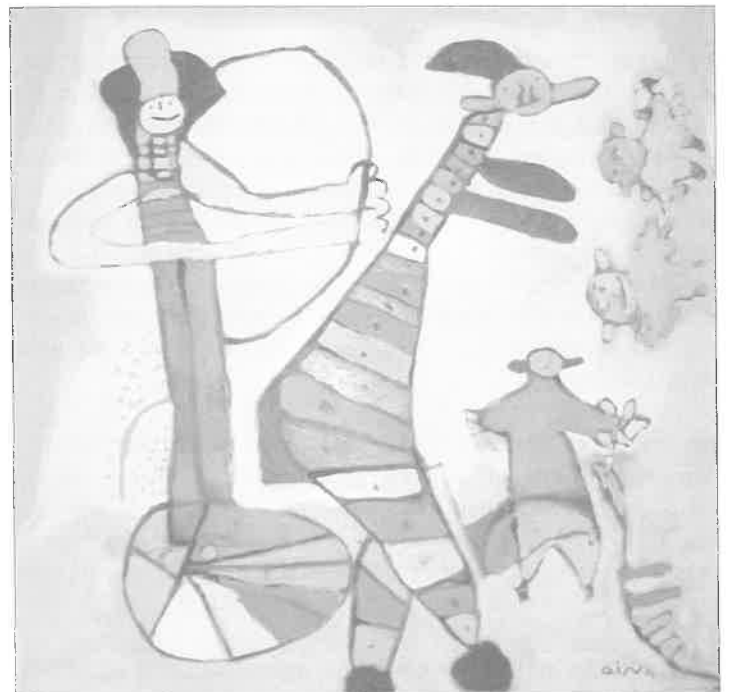
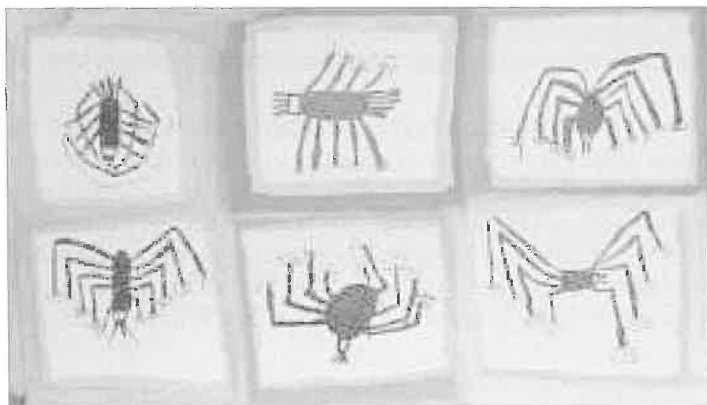
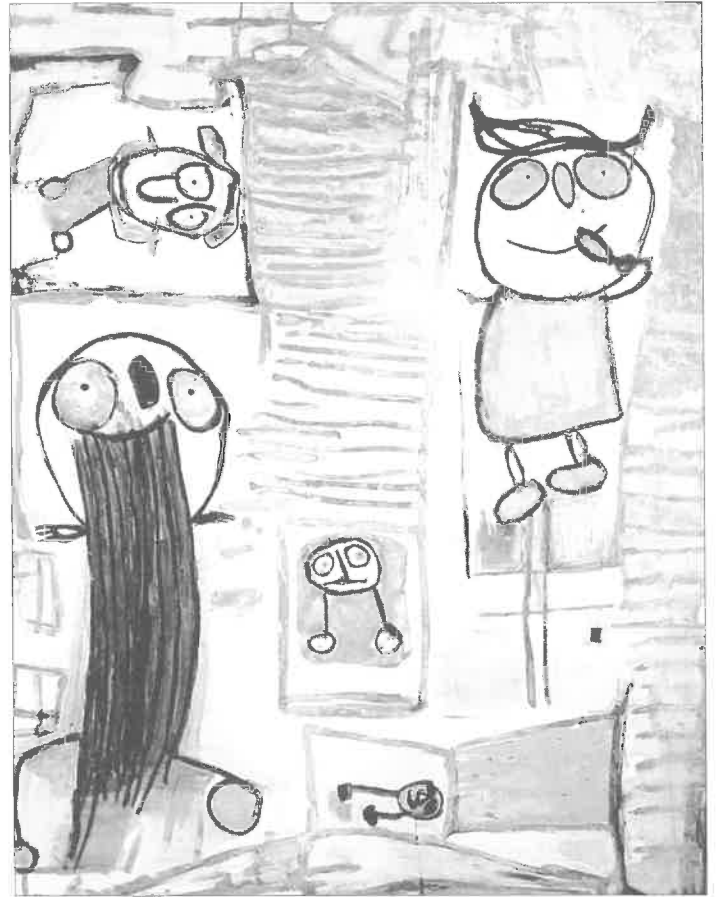
Aquest projecte entrava de ple en el món artístic normalitzat. Els amos de les galeries i dels locals on es va voler exposar van venir a l'escola a mirar les obres i a seleccionar les que es penjarien en el seu espai, per tal que hi hagués una coherència en l'exposició. Es van posar preus a les obres i es va pactar un sistema de venda dels quadres. Van tenir tant d'èxit que moltes es van vendre el mateix dia de la inauguració i d'altres tenien llista d'espera.

Aquest projecte expositiu va anar creixent i es va compartir amb la Unió Europea. França i Alemanya (gràcies a un Comenius) i amb Àfrica, Mali (amb una extensió solidària del Va d'Art).

També s'han realitzat treballs en els quals l'alumne ha compartit l'experiència pictòrica amb un artista de la comarca.

Actualment estem treballant amb set països Europeus amb els quals realitzarem una exposició col·lectiva itinerant que es podrà veure a França, Grècia, Turquia, Finlàndia, Anglaterra, Letònia, Polònia i a Catalunya.

Correspondència amb l'autora: Marisol Roca Coma. CEE Ramon Suriñach de Ripoll. E-mail: mroca117@xtec.cat



LA MÚSICA I LA DANSA A L'ESCOLA. El CEPSA Oriol Martorell de Barcelona un centre artístic integrat

Maria Andreu i Duran

Professora de Llenguatge Musical del CEPSA Oriol Martorell

RESUMEN

“La música y la danza en la escuela. El CEPSA Oriol Martorell de Barcelona un centro artístico integrado.”

La educación integral de la persona no puede obviar un aspecto tan fundamental para el ser humano como es el arte. El Centre d'Educació Primària Secundària Artística Oriol Martorell es una escuela pública ubicada en Barcelona en la cual los alumnos cursan los estudios de música o danza integrados a la educación obligatoria. En este centro la danza clásica, el movimiento creativo, el fagot, o la música de cámara tienen la misma importancia curricular que las matemáticas, la lengua o las sociales. A pesar de dedicar gran parte de su tiempo escolar a las materias artísticas los alumnos adquieren las competencias básicas de la educación primaria al mismo o superior nivel que en cualquier otro centro de primaria de Catalunya.

ABSTRACT

“Music and dance in the school syllabus. C.E.P.S.A. Oriol Martorell in Barcelona and artistic integrated school”

Comprehensive education can not forget a major skill to human beings as art. The Primary /Secondary Artistic School (CEPSA) Oriol Martorell is a state school located in Barcelona. Students attend music and dance classes integrated in compulsory education. In this school ballet, creative movement, playing an instrument or chamber music is as important as Mathematics, Language or Humanities. Despite dedicating time to artistic subjects pupils acquire basic skills at the same level or superior than other Primary Schools in Catalonia.

EL CEPSA ORIOL MARTORELL

El CEPSA Oriol Martorell de Barcelona és una escola pública integrada en la que els alumnes realitzen els estudis de música i dansa paral·lelament als estudis obligatoris. És un centre pilot que ja té dotze anys, durant els quals hem pogut constatar que els alumnes no tant sols han après molta música i dansa, sinó que la integració d'aquests ensenyaments en la vida diària i escolar ha repercutit en el seu aprenentatge global, afavorint la seva formació com a persones completes.

A l'escola s'integren els estudis de música i dansa amb la primària, i la música amb la secundària obligatòria. Però és a la primària on volem centrar aquest article, ja que com etapa fonamental en la formació de persones ens agradaria analitzar el que nosaltres hem observat que aporten els estudis artístics en la formació global dels nostres alumnes.

En el nostre centre els alumnes aprenen dansa clàssica, creativa, tradicional,... o violí, flauta travessera, fagot,... al mateix nivell i amb la mateixa exigència que aprenen socials o matemàtiques. Ens trobem amb alumnes brillants en els dos camps però també amb alumnes que mostren dificultats en els ensenyaments generals, que poden tenir molt bons resultats en els artístics, o a l'inrevés.

És una escola interdisciplinària, en que els nens tenen molts professors, s'han de canviar de roba, ocupen molts espais diferents, contínuament es desplacen... Amb els seus companys de classe, tant treballen projectes de primària, com toquen junts a les orquestres o realitzen un ball en un espectacle. I tot això en un mateix edifici, en horari lectiu, i amb el mateix entorn humà.

I estem molt contents tant dels resultats obtinguts pels nostres alumnes en els ensenyaments obligatoris (la primària i també la

secundària) com dels resultats en els ensenyaments artístics. Un dels dubtes del centre era si amb aquest currículum extens en matèries artístiques es podria mantenir el nivell d'exigència en les àrees ordinàries. Aquest dubte és lògic quan pensem que els alumnes del CEPSA Oriol Martorell cursen el mínim d'hores marcades pel Departament d'Educació en les matèries de primària i secundària. Però no, hem pogut constatar que els nens i nenes que fan dansa i música, malgrat fer igual o menys hores lectives que en altres centres en matemàtiques, llengües, socials, naturals,... obtenen uns resultats iguals o superiors a la mitjana de Catalunya.

Els nostres alumnes són competents no només en les àrees artístiques, que ho són molt, sinó també en totes les altres. I això és així ja que la dansa i la música afavoreixen l'aprenentatge, com diu Jacques Dalcroze, l'educació rítmica és per al nen un factor de formació i d'equilibri del sistema nerviós, ja que qualsevol moviment adaptat a un ritme és el resultat d'un complex conjunt d'activitats coordinades, i:

“La danza no es sólo un mar tempestuoso de movimientos corporales sin relación, lo que los integra y complementa es la relación de estos movimientos entre sí, lo que aporta una coherencia y una cohesión que procesan los niveles superiores del cerebro”
(Levitin, 2006: 27)

L'ART COM A MITJÀ PER A L'EDUCACIÓ INTEGRAL DE LES PERSONES

La nostra escola neix en un moment en que l'educació no tant sols és una eina amb la que la societat transmet i renova la cultura i el patrimoni de coneixements i valors que li són propis, sinó també és un dels mitjans pel qual les persones construeixen la seva pròpia identitat, configurant la comprensió de la realitat, integrant la dimensió cognitiva, l'afectiva i l'axiològica, en la línia que

ens transmet la UNESCO a l'informe, dirigit per Jacques Delors, "Educació hi ha un tresor amagat a dins":

L'educació és "una experiència social a través de la qual els infants aprenen coses sobre si mateixos, enriqueixen les seves relacions amb els altres i adquireixen les bases del coneixement i les habilitats indispensables" (Delors i etc., 1996: 20)

L'informe considera l'educació com la riquesa més gran i el principal recurs d'un país i dels seus ciutadans, un mitjà

"al servei d'un desenvolupament humà més autèntic i més harmoniós" (Delors i etc., 1996: 11)

Que té la finalitat d'

"ajudar als nostres alumnes a comprendre's a si mateixos, a entendre i a trobar un lloc propi en el món que els envolta." (Esteve, 2003: 227)

Aquesta preocupació per oferir una educació capaç de respondre les necessitats canviants i les demandes que plantegen les persones i els grups socials no és nova, ja que la concepció de l'educació com un instrument de millora de la condició humana i de la vida col·lectiva ha estat una constant, encara que no sempre aquesta aspiració s'hagi convertit en realitat.

I què significa en la nostra societat i en la nostra cultura millorar la condició humana i la vida col·lectiva?

La filosofia positivista va assumir una actitud científista, fomentant la idea de que l'únic factor de coneixement vàlid era el que s'obtenia a través de les ciències, o sigui el coneixement fàctic, empíric, observable,... Va ser a partir d'aquesta idea que l'educació va relegar objectes del saber com són els processos psicològics, la ideologia, la cultura, les relacions socials, les arts, difícilment controlables experimentalment i que per tant no tenen el grau de científicitat necessària.

Sortosament aquesta idea d'escola ha anat desapareixent de la nostra societat. Segons Nora Ros, l'escola del segle XXI

"Debe ofrecer a los alumnos la oportunidad de conocer y aprender los distintos lenguajes artísticos, como lenguajes alternativos. El aprendizaje de los lenguajes artísticos, implica el conocimiento de sus facetas sintácticas, semánticas y pragmáticas. Este tipo de conocimiento contribuirá a alcanzar competencias complejas relacionadas al desarrollo de la capacidad de abstracción, a la construcción de un pensamiento crítico y divergente y a la apropiación de valores culturales. Por lo tanto, apropiarse de estos conocimientos permitirá a los alumnos, realizar su propia elaboración y producción de expresiones artísticas, además de capacitarlos para apreciar las producciones de los demás, sean estas las de sus compañeros o las de artistas del pasado, del presente, del ámbito local o del contexto mundial." (Ros, 2004 :6)

El sociòleg britànic Herbert Read (1970: 20), estudiós de les relacions existents entre la sociologia i l'art, defensa que l'art és el mode més perfecte d'expressió que ha aconseguit la humanitat, i com a tal s'ha propagat des del naixement de les civilitzacions. Read considera que l'art és una forma de coneixement, i que el món de l'art és un coneixement tant valuós per a la persona com el

món de la filosofia o de la ciència.

A LA DEFENSA D'UNA EDUCACIÓ ARTÍSTICA INTEGRADA EN L'ENSENYAMENT OBLIGATORI

Carl Orff, en el prefaci del seu mètode per a l'aprenentatge de la música, ens parla dels valors educatius de la pràctica artística:

"Una educació del nen a l'escola primària no estaria mai completa sense el desenvolupament de les facultats artístiques; facultats que, per mitjà de la pràctica adequada de les arts, han de convertir-se en qualitats, no de cara a la formació de futurs artistes sinó pensant en els valors eminentment educatius que la seva pràctica implica" (citat a (Miranda, 2003: 48))

En la mateixa línia, Small (1980: 217), músic neozelandès, assegura que si reconeixem la capacitat artística creativa dels infants, hem de reconèixer també la seva capacitat de crear altres formes de coneixement, ja que l'art és una forma de coneixement, però d'un coneixement que s'experimenta directament, en lloc d'absorbir-lo de forma abstracta. Això ens porta a reconèixer la capacitat dels infants a formular les seves pròpies preguntes, que, sovint estan fora del que són les assignatures i especialitats.

Small assegura que el verdader poder de l'art no el trobarem ni en escoltar ni en contemplar l'obra acabada, sinó en l'acte mateix de la creació. Cita a Herbert Read ("Education Throys Art", 1943) quan afirma que l'art (en educació) corregeix l'escissió que hi ha en la ciència entre subjecte i objecte, i també que el propòsit de l'art en educació (que, segons ell, hauria de ser idèntic al propòsit de l'educació mateixa), és cultivar en els infants una modalitat d'experiència integrada.

"el camí cap a la verdadera ciència, cap a un verdader coneixement de la naturalesa,... passa per una exploració afectuosa, similar a la que el artista fa dels seus materials" (Small, 1980: 225)

Al seu estudi "The Developmental Psychology of Music", Hargreaves (1998: 238), diu que l'art no pot estar aïllat de la resta de les matèries escolars, i a la introducció del llibre "Children and the arts" trobem la següent afirmació:

"Entre els professors, investigadors i educadors existeix un ampli acord sobre la importància vital d'educar als nens en el terreny artístic: les arts proporcionen ocasions úniques per al desenvolupament de qualitats personals com són l'expressió creativa natural, els valors socials i morals i l'autoestima" (Hargreaves, 1991: 11)

El secretari dels Estats Units d'Educació, Richard Riley, escrivia,

"[Pau] Casals diu de la música que l'omple de la meravella de vida; [Charles] Ives diu que expandeix la seva ment i el desafia a ser un individu veritable; Bernstein diu que està enriquit i ennoblit per la música; A mi, tot això em sona com una bona causa per a fer música i altres arts i integrar-ne una part en l'educació de tots els nens. Estudiar música i les arts eleva l'educació de nens, expandeix els horitzons dels estudiants, i els ensenya a apreciar la meravella de la vida."

Kodály va plantejar una educació musical per a tothom, on l'escola era el lloc on convivia els aprenentatges musicals amb tota la resta de matèries, és a dir, que "alfabetització musical" fos un dels pilars de l'ensenyament. Per a ell, la música és una experiència que ha de proporcionar l'escola. El mètode Kodály és una filosofia de l'educació i un concepte d'ensenyament. Segons el Zoltán Kodály Pedagogical Institute of Music de Kecskemét (2008), Kodály va treballar en dues direccions, en defensar el legítim lloc de la música dins el currículum escolar i en el reconeixement de la música com un art social; cita "no hi ha so espiritual, vida sense música" i "la música pertany a tothom", per tant "és natural que la música estigui formant part dels programes d'estudi".

Però, per què la defensa de la inclusió dels estudis artístics a l'escola? Per què al llarg de la història s'ha estudiat l'activitat artística des dels camps de l'antropologia, la biologia, la medicina, la psicologia, la sociologia i, concretament, la pedagogia?

Això ha estat així perquè l'art forma part de la persona, tal i com constaten John Blacking i Mercè Vilar, referint-se a la música

"És un producte del comportament de grups humans, tant formals com informals" (Blacking, 1973: 29)

"la música es un fenómeno innato al ser humano: está presente de forma espontánea en las primeras manifestaciones sonoras de los niños y acompaña a la humanidad en gran número de acontecimientos de su ciclo vital" (Vilar, 2004: 2)

Però Vilar també afirma que, per la seva pròpia utilització en tots els cicles vitals, la música és un element educatiu que incideix en el desenvolupament de determinades capacitats de l'individu, que l'enriqueix i li subministra instruments per a la seva realització com a ésser humà en un context social i cultural concret.

Per tot això, la música i la dansa, que en les cultures occidentals considerem una activitat reservada a uns quants (conexidors de la tècnica i de l'habilitat, mentre la resta de la societat només hi accedeix com a espectadors), estan considerades en moltes societats com activitats naturals en les que tothom participa.

Els llenguatges artístics són inherents a l'ésser humà, són un referent cultural i una font d'informació, però també són:

"instruments per a la pròpia representació, expressió i comunicació: allò que permet percebre i materialitzar idees, desigs, fantasies, realitats.

...són llenguatges que posen en contacte allò més interior amb l'exterior. La seva pràctica i utilització posa en joc les capacitats més primàries i alhora les més complexes de la persona, les instrumentals, les que permeten comprendre i respondre, sentir i distingir, pensar i actuar, implicar-se i construir." (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2006 :117)

Aquesta necessitat d'accedir a l'art com a participants des de l'escola primària és el que defensa el nostre Sistema educatiu, quan inclou l'educació artística en l'ordenació general de l'Ensenyament, relacionant-la amb els estudis generals, el que permet la formació

d'escoles integrades, o la que trobem en la darrera llei d'educació, la LOE (Ministerio de Educación, 2006), quan ens parla de que l'educació artística ha d'incloure percebre, interpretar i crear. És la idea d'educació integral, en que l'objecte últim és la persona global, una educació obligatòria dirigida a tots els nens i nenes de Catalunya. Com la que ens descriu Edgar Morin:

"L'ésser humà és alhora físic, biològic, psíquic, cultural, social, històric. Aquesta unitat complexa de la naturalesa humana, en l'ensenyament es troba completament desintegrada per les disciplines, i ha esdevingut impossible aprendre què significa ésser humà. Cal restaurar aquesta unitat de manera que cadascú, allà on sigui, tingui coneixement i consciència de la seva identitat complexa i alhora de la seva identitat comuna amb tots els altres. La condició humana hauria de ser objecte essencial de tot ensenyament" (Morin, 2000: 11)

És per tot això que el desenvolupament de la LOGSE (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990) va representar un avenç important tant en la introducció de les àrees artístiques en els ensenyaments de règim general, com en la implantació, la regulació i la compatibilització dels ensenyaments artístics amb els de règim general. A l'Article 41 cita:

"Les Administracions educatives facilitaran a l'alumnat la possibilitat de cursar simultàniament els ensenyaments de música o dansa i els de règim general. Amb aquest fi s'adoptaran les mesures oportunes de coordinació respecte a l'organització i ordenació acadèmica d'ambdós tipus d'estudis, els quals inclouran, entre d'altres, les convalidacions i la creació de centres integrats".

- o I aquesta educació artística, a l'enquadrar-se institucionalment en el Sistema Educatiu, esdevé un procés d'ensenyament-aprenentatge sistematitzat dins una escolaritat, que segons Ana Lucia Frega, referit a la música, en el pròleg de la versió castellana de *"The Developmental Psychology of Music"* de David J. Hargreaves (1998: 290), pot respondre a dues necessitats: Completar el camp expressiu-receptiu de l'alumne que assisteix a un procés educatiu general
- o Desenvolupar aptituds específiques i interessos per la música (en el nostre cas música i dansa) com a professió, acompanyant a l'alumne en l'adquisició de coneixements i en el desenvolupament d'habilitats pròpies de la vida professional escollida.

Totes dues finalitats són importants, i per a dur a terme totes dues s'han de conèixer a fons com són les situacions cognitives analitzant els processos d'aprenentatge que realitza l'alumne. A la nostra escola aquest seguiment sistemàtic es fa des de l'equip pedagògic a través d'una doble tutoria, l'artística i l'ordinària, sempre ajudant al creixement i desenvolupament de cada alumne com a ésser individual i col·lectiu.

CAPACITATS QUE DESENVOLUPA L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA

La conclusió a la que ens porta la lectura dels diferents autors que hem anomenat, ens fa defensar que la música i la dansa ocupen un paper important a l'educació, ja que desenvolupa unes capacitats

altament globalitzadores tant en el procés cognitiu com en la dimensió comunicativa i humana, des de tres aspectes:

- A) Desenvolupament de les capacitats de l'alumne: Gardner ens parla, des de la perspectiva de la pedagogia actual, de la necessitat de dissenyar models educatius multidimensionals, que contribueixen al desenvolupament paral·lel de totes les potencialitats de l'ésser humà, i la música i la dansa són unes disciplines que cobreixen simultàniament totes les dimensions d'aquest desenvolupament. L'experiència de l'aplicació universal del mètode Kodály a Hongria va mostrar com els alumnes augmenten la seva mitjana en totes les matèries, si dediquen més temps a la música. Altres autors han arribat a la mateixa conclusió, per exemple, Tomatis a França i Sloboda al Regne Unit
- B) Desenvolupament de la socialització de l'alumne: Les classes de música i dansa que es duen a terme dins les escoles de primària participa en la tradició humana d'activitats en grup, les persones s'han reunit des dels orígens de la civilització per a cantar, tocar instruments i ballar. És una acció socialitzadora, ja que cultivar i exigir la coordinació en temps real de tots els alumnes en activitats d'interpretació afavoreix el treball en grup.
- C) Presència de l'art a la vida de l'alumne: No hi ha cap ensenyament que tingui tanta presència en la vida quotidiana dels nostres alumnes, ja que, en concret, la presència de la música enregistrada és realment impressionant, i la utilització correcta i coordinada del cos és imprescindible. És doncs necessària una educació artística que fomenti la creativitat i al mateix temps els eduqui com a consumidors, trencant la uniformització cultural i obrint les portes a la diversitat i multiculturalitat. A més, l'art en l'educació ajuda a que els alumnes recuperin el seu paper com intèrprets, persones capaces d'expressar-se (recordeu Small i Blacking).

El professor Pep Alsina (2008) de la Universitat de Barcelona en una entrevista que li van fer el febrer de 2008, considera que el valor educacional de la música no es necessari buscar-lo en la seva influència en els aprenentatges propis d'altres àrees curriculars, sinó que la pròpia activitat musical afavoreix determinats aspectes que la societat considera prioritaris. El mateix podem dir de la dansa. Aquests aspectes que en altres disciplines es troben per separat es combinen en la dansa i la música, i són els relacionats amb el desenvolupament personal com l'esforç prolongat, la motivació, la capacitat d'atenció dividida i sostinguda, la creativitat, la sensibilitat, l'educació de les emocions o l'abstracció, a més d'altres més relacionats amb el desenvolupament d'habilitats socials o de relacions interpersonals com el treball col·laboratiu, el sentiment de pertinença a un col·lectiu, la tolerància i el coneixement intercultural, o, simplement l'oci.

Referències bibliogràfiques:

- ALSINA, PEP. (2008). *La educación musical no necesita justificarse en función de su influencia en los aprendizajes propios de otras áreas, sino que tiene su propia misión en el desarrollo humano*. <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticiaID=2803&SeccioID=3380>.
- BLACKING, JOHN. (1973). *Fins a quin punt l'home és music?* Música i Antropologia. Eumo Editorial. Vic.
- DELORS, JACQUES and ETC. (1996). *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*.

- Editorial Mediterrània pel Centre Unesco de Catalunya. Barcelona.
- ESTEVE, JOSÉ M. (2003). *La tercera revolución educativa. la educación en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.
- HARGREAVES, DAVID J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Graó. Barcelona.
- HARGREAVES, DAVID J. (1991). *Infancia y educación artística*. Ministeri d'educació i ciència, Ed. Morata. Madrid.
- KODÁLY PEDAGOGICAL INSTITUTE OF MUSIC DE KECSKEMÉT. (6 maig 2008). <http://www.kodaly-inst.hu/>
- LEVITIN, DANIEL J. (2006). *Tu Cerebro y La Música*. RBA Libros S. A. Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2006). *LLEI ORGÀNICA 2/2006, de 3 de maig, d'educació*. Vol. 2/2006. «BOE» 106, de 4-5-2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1990). *Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo*. Madrid.
- MIRANDA PÉREZ, JOAQUIM. (2003). *Elaboració d'un model multimèdia d'intervenció per a l'educació de l'oïda musical*. Tesi doctoral Vol. 1. UAB. Barcelona.
- MORIN, EDGAR. (2000). *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Centre Unesco de Catalunya. Barcelona.
- READ, HERBERT. (1970). *Arte y sociedad*. Nueva Colección Ibérica. Ediciones Península. Barcelona.
- ROS, NORA. (2004) *El lenguaje artístico, la educación y la creación*. www.rioei.org/deloslectores/677Ros107.PDF.
- SMALL, CHRISTOPHER. (1980). *Música sociedad educación*. Alianza Musica. Alianza Editorial. Madrid.
- VILAR I MONMANY, MERCÉ. (2004). *Acerca de la educación musical*. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilarm.htm>

Correspondència amb l'autora: Maria Andreu i Duran. Professora de llenguatge musical al CEPSA Oriol Martorell de Barcelona. E-mail: mandreud@gmail.com



UNA MÚSICA PER A TOTS. Projecte de l'Àmbit de música i dansa del l'escola L'Areny de Cornellà de Llobregat

Neus Berrio Rodrigo, Núria Casals Rotllan

Mestres especialistes de música (CEIP)

RESUMEN

“Una música para todos. Proyecto del Ámbito de música y danza de la escuela “L’areny” de Cornellà de Llobregat”

“Una música para todos” es el nombre del proyecto que se ha llevado a cabo en la escuela “L’Areny” de Cornellà de Llobregat, y lo que se pretende con él es hacer de la música un punto de unión en el que todo el colectivo presente en el centro (comunidad escolar) tenga cabida. Partiendo de aquellos contenidos que nos permiten hacer una mejor adaptación, como escuela acogedora de niños sordos, el proyecto pondrá gran énfasis en estos alumnos, sin dejar de lado a todos aquellos que presenten alguna otra necesidad que se pueda trabajar o mejorar mediante la música.

ABSTRACT

“Music for everybody. Project from the music and dance area of “L’Areny” school, (Cornellà de Llobregat)”

“Music for everybody” is the name of the Project which is being carried out at the Areny Primary School in Cornellà de Llobregat. Its goal is to make music a point of unity where the whole student body is considered. Starting with the parts of the program that allow us better adaptation, we try to help deaf children –we are a welcoming school of deaf children-. The project will put great emphasis on these students and also include those children with other special education needs which can be worked on and improved through music.

INTRODUCCIÓ

Una música per a tots és el nom del projecte que hem iniciat al CEIP L'Areny aquest curs. Imaginar-te un projecte, negociar-lo i dur-lo a terme, no és una empresa fàcil. Cal molta il·lusió, estar molt segur del què vols fer, cal formar un equip molt sòlid entre els que l'han de dur a terme, i no deixar-se abatere perquè, si l'entorn és favorable, i es pot tirar endavant, és probable recollir-ne fruits i un resultat gratificant. Per nosaltres el projecte ha sorgit després de recórrer un camí. Creiem que és necessari explicar-ho, ja que crear un projecte on hi impliqués d'altres professionals, entitats, etc., no és una tasca d'uns mesos. No pots aconseguir el suport d'una comunitat educativa si t'hi presentes amb les mans buides.

Totes les escoles tenen alguna característica que les fa diferents, peculiars o simplement úniques. La nostra es caracteritza perquè és una escola d'agrupament de nens sords. Sovint, quan en parles amb gent poc vinculada a l'àmbit educatiu t'adones de la gran desconexió que hi ha sobre aquesta deficiència. En primer lloc la gent sovint et demana si els mestres de la nostra escola coneixem el llenguatge de signes, o simplement, et miren amb cara d'estranyats. Però pel seus companys la sordesa és una cosa ben normal. La majoria d'ells han compartit aula o cicle amb algun nen que té alguna deficiència auditiva i que sempre ha estat un més, els han fet conscients de les seves limitacions però al mateix temps hi han compartit experiències, aprenentatges i jocs durant el pati. Nosaltres no coneixem el llenguatge de signes. Ens comuniquem amb ells igual que amb la resta de nens, a partir del llenguatge parlat. Són nens amb restes auditives que en poden treure un màxim rendiment a partir dels audiòfons i dels implants coclears.

El nostre projecte s'ha iniciat com a tal aquest curs escolar, però s'ha anat gestant a partir de diverses experiències que van iniciar-se tres anys enrere. Segurament no va ser fins el curs 2005-06 que es va començar a construir dins l'aula de música de l'Areny un tarannà, una forma de treballar que actualment la caracteritza. Durant el curs escolar 2006-07 una de les mestres responsables

del projecte ja treballa al centre, comença a prendre contacte amb l'alumnat amb Dificultats Auditives i amb les logopedes del CRE-DA i pren el compromís d'iniciar per al següent curs unes sessions per als nens amb Dificultats Auditives de Segon i Tercer Cicle.

El curs 2007-08 serà potser el definitiu per comprendre la motivació i el marc del projecte que avui proposem. Les dues mestres responsables del projecte inicien el seu treball en comú. En general, fan música una hora a la setmana amb cada grup i perceben la motivació dels alumnes i el profit que treuen d'aquesta sessió, per aquest motiu veuen que fóra bo disposar de més temps per a poder treballar aspectes més concrets de l'àrea (percussió, cançó, informàtica i desenvolupament auditiu) que als nens tant els agrada i els ajuda a assolir competències pròpies de l'àmbit de música i dansa i de les altres àrees del currículum. D'aquesta manera, amb més temps per a fer música se'n podrà dedicar més i de més qualitat als alumnes amb Dificultats Auditives del centre fent grups reduïts amb activitats específiques i adaptades a les seves necessitats.

El grup docent s'adona de la necessitat de cohesió que hi ha a la comunitat educativa; una comunitat en la què es treballa amb molta vocació i s'intenta estar al dia a nivell educatiu però que potser necessita “un fil conductor”, quelcom que la defineixi i li doni identitat. És per això que es decideix confiar en aquesta nova proposta i finalment tirar-la endavant.

A més, davant els beneficis que suposa el projecte amb l'alumnat amb dèficit auditiu, es creu convenient que també es pugui fer alguna adaptació del projecte per a altres alumnes amb necessitats educatives especials: en concret, es proposa que una alumna amb Síndrome de Down, escolaritzada a 3r de primària, pugui gaudir de més estones de música per a poder consolidar millor els aprenentatges, especialment tots aquells que li permeten avançar en competències bàsiques. En els seus horaris es prioritza l'assistència a les classes de música dels dos grups de nivell, així com

les sessions de teatre i expressió de 2n. Pensem que aquest treball d'escolta, d'expressió, de ritmes, de memòria... li dóna eines per millorar en les seves capacitats de llenguatge oral, en l'atenció i concentració...i, sobre tot, li permeten gaudir de la música al costat dels altres nens i nenes.

També es proposen algunes activitats per a l'alumnat nouvingut, donat que considerem que la música també pot ser un bon instrument de coneixement d'un país i una bona manera de facilitar la cohesió social.

El curs actual (2008-2009) el projecte "Una música per a tots" s'ha portat a terme d'una manera sistemàtica i rigorosa i l'avaluació del propi projecte ens ha permès pensar en algunes propostes de millora per al curs vinent. Les hem incorporat en la proposta que us presentem.

1. DISTRIBUCIÓ HORÀRIA DE L'ÀMBIT DE MÚSICA I DANSA

Parvulari

- 1 sessió setmanal de grup sencer de 45 minuts a l'aula de psicomotricitat.
- 1 sessió setmanal de mig grup de 30 minuts a l'aula de música en la què es duran a terme activitats de desenvolupament auditiu.

lupament auditiu.

Primer, tercer i cinquè de Primària

- 1 sessió setmanal de grup sencer d'una hora dedicada al treball dels continguts curriculars.
- 1 sessió setmanal de grup sencer d'una hora o 45 minuts (en funció de l'horari) dedicada al cant coral.

Segon i quart de Primària

- 1 sessió setmanal de grup sencer d'una hora dedicada al treball dels continguts curriculars.
- 1 sessió quinzenal de mig grup d'una hora o 45 minuts (en funció de l'horari) dedicada a l'agrupació instrumental.

Sisè de Primària

- 1 sessió setmanal de grup sencer d'una hora dedicada al treball dels continguts curriculars.
- 1 sessió quinzenal de mig grup d'una hora dedicada a informàtica musical.

2. OBJECTIUS

2.1. En referència a la tasca prevista per a la sessió de treball específic (sisena hora)

OBJECTIUS	ACTIVITATS
<p>OÏDA (Desenvolupament auditiu)</p> <p>1. Dur a terme activitats seqüenciades de desenvolupament auditiu. (Parvulari)</p> <p>DA*: Aprofundir auditivament en les qualitats del so, repetint més vegades la mateixa activitat per poder-la integrar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminació auditiva a través de l'escolta, la imitació i la invenció. A partir de reproduccions, classificacions, dictats, lectures i invencions amb les pre-grafies de les diferents qualitats del so. • Manipulació de material sonor: joguines sonores, campanes, flautes d'èmbol, carilló intratonal. Mètode Willems. • Manipulació amb instruments de percussió Orff.
<p>CANÇÓ:</p> <p>2. Establir un pla progressiu de tècnica vocal i cant col·lectiu. (1r, 3r i 5è)</p> <p>DA: Prendre consciència dels dibuixos melòdics de les cançons, memoritzar-ne petits fragments.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realització d'exercicis vocals a l'inici de cada sessió amb: escalfament, respiració, ressonància, articulació i vocalització. • Cant de cançons a l'uníson, cançons, cançons amb acompanyament rítmic o melòdic, amb moviment corporal. • Participació en l'activitat Cantània.(Auditori) • Decoració de les aules amb làmines de les cançons apreses. • Excursions musicals per l'escola: anar a altres classes a cantar les cançons apreses. • Participació en el concert de Nadal i de Final de curs de l'escola.
<p>PERCUSSIÓ:</p> <p>3. Iniciar un treball de pràctica instrumental i seqüenciar-lo. (2n i 4t)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pràctica amb els instruments de percussió per a reforçar els diversos elements de llenguatge musical apresos. • Acompanyament de cançons: rítmics, harmònics a partir de l'ús dels instruments de l'aula de música. • Acompanyament de músiques enregistrades.
<p>DA: Potenciar la seva seguretat i la seva integració dins el grup classe tot realitzant les mateixes activitats.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Invenció d'acompanyaments de cançons, de músiques enregistrades, de poemes... • Invenció de petits fragments musicals seguint l'estructura d'una forma musical (Rondó, Minuet, tornada- estrofa...) • Improvisació amb l'escala pentatònica. • Interpretació de polirítmies. • Excursions musicals per l'escola. • Participació en el concert de Nadal i de Final de curs de l'escola. • Ús dels diferents instruments de percussió: xilòfons, metàl·lòfons i carrillons (baix, contralt i soprano).

<p>INFORMÀTICA MUSICAL:</p> <p>5. Conèixer programari que permet modificar o crear material sonor. Els editors de partitures i els enregistradors de so.</p> <p>DA: Potenciar el treball amb l'ordinador i el so a nivell autònom i de caire molt motivador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ús del programa <i>Audacity</i> per modificar música ja existent o crear-ne de nova. • Interpretació, dramatització i enregistrament de contes tradicionals amb el programa <i>Audacity</i>, i amb la participació de l'àrea de llengua. • Ús de l'editor de partitures <i>Music Time</i> des del programa informàtic i des d'un piano extern. • Recerca i modificació d'arxius midi i conèixer-ne les seves possibilitats. • Aportació de material sonor al Bloc de l'aula de música. • Enregistrament de música a partir de teclats externs i/o de veu a partir de l'ús de la taula de so i els seus components.
---	---

(*DA = deficients auditius)

Realitzar una festa de fi de curs (2010-2011) on s'hi englobi tot allò realitzat durant les sessions de música previstes en aquest projecte (coral, agrupament instrumental, informàtica musical, etc.). vetllant per donar cert protagonisme a l'alumnat amb nee de cara a que es vegi una clara participació tant de l'alumnat nouvingut, com dels nens sords i de tota la resta de la comunitat educativa.

2.2. En referència a la tasca prevista per a la sessió amb Nens amb Deficiència Auditiva

1. Continuar amb la sessió setmanal d'agrupament de nens amb dèficit auditiu, amb el suport d'una logopeda (segon i tercer cicle).
2. Iniciar una sessió setmanal d'agrupament de nens amb dèficit auditiu, amb el suport d'una logopeda (parvulari i primer cicle), curs 2009-2010.
3. Continuar amb la participació dels nens amb dèficit auditiu en el concert de Santa Cecília, ampliant la seva col·laboració en ambdues actuacions.
4. Vetllar per tal que una de les actuacions de la Festa del Creda provingui de les sessions d'agrupament de música.
5. Continuar agrupant els nens amb dèficit auditiu al mateix grup quan es fan desdoblaments per tal que hi pugui assistir una logopeda.
6. Continuar amb el treball conjunt entre especialistes de música i logopedes o MALL en les següents sessions: grup de desdoblament de parvulari, sessió d'agrupament de nens amb dèficit auditiu i sessions de preparació de l'activitat Cantània.
7. Enregistrament d'actuacions puntuals dels nens sords en les diferents activitats de música, ja sigui pel propi gaudi o com a possible eina de treball.

2.3. En referència a la tasca prevista amb l'alumnat nouvingut

1. Promoure de cara al curs vinent la participació a les activitats de cant coral i agrupació instrumental els nens nouvinguts com a eina socialització (treball de cançons dels països de procedència dels diferents alumnes).
2. Ús de les noves tecnologies com a recurs a l'hora de fer música, i com a font d'informació de la cultura musical d'altres països.

2.4. En referència a la tasca prevista amb l'alumna amb síndrome de Down

1. Continuar amb l'adaptació horària d'aquesta alumna per tal que pugui assistir un major nombre d'hores a les sessions a l'aula de música, en petit i gran grup.

2. Vetllar per tal que en una part d'aquestes sessions hi hagi un suport d'educació especial.

2.5. En referència a Altres Activitats de la Comunitat Escolar

1. Continuar participant a les festes de Nadal, Santa Cecília i Final de curs des de la classe de música.
2. Tenir en compte l'eix transversal de cada curs a l'hora de programar les activitats a l'aula de música i / o el repertori de cançons.
3. Continuar creant entre tots el bloc de la classe de música com a eina de treball i com a espai per compartir les experiències que es duen a terme dins l'aula.
4. Promoure de cara al curs vinent activitats extra escolars relacionades amb la música.

3. COL·LECTIUS QUE HI PARTICIPEN (PROFESSORAT, ALUMNAT, PERSONAL NO DOCENT, PARES I MARES, INSTITUCIONS, ASSOCIACIONS...)

Tot el professorat i alumnat del centre participa durant tot el curs escolar en les activitats que hem anat esmentant. De totes maneres, en activitats concretes com per exemple el concert de Nadal: tutors, especialistes d'anglès, pares i mares, la comissió de festes també hi intervenen. De la mateixa manera al llarg del curs institucions com el CREDA o l'EAP ens donen el seu suport.

4. CONCLUSIONS

Després de tot un curs duent a terme la nova proposta d'horari i una atenció molt més concreta a tots aquests alumnes constatem una alt grau de motivació sobretot per part de l'alumnat, però també per la resta de comunitat educativa; es fa palesa una millora del nivell dels resultats de l'àrea de música amb la convicció que aquesta incidirà a la llarga en les altres àrees.

De la mateixa manera, la gran i evident evolució del nivell de música, audició i discriminació ha beneficiat l'alumnat sord en tot el seu aprenentatge lligat a la parla i el llenguatge verbal, i a més creiem que ha augmentat el grau d'acceptació del grup cap a aquests alumnes.

Tot el que hem exposat en aquestes línies no és res més que la part més teòrica de la nostra experiència, però un cop arribats en aquest punt no podem oblidar que el motor real per tal que això vagi endavant ha estat el fet de poder pensar cada dia després d'una classe: que bé ens ho hem passat! Parlem en plural perquè dins aquesta expressió s'hi engloba no només el moment viscut a l'aula de música, per part de mestres i alumnes, sinó tot allò que també arriba a la resta de la comunitat educativa.

Correspondència amb les autores: *Neus Berrio Rodrigo*. Mestre especialista de música. E-mail: nberrio@xtec.cat. *Núria Casals Rotllan*. Mestre especialista de música. E-mail: ncasals5@xtec.cat

MUSICOTERÀPIA AMB INFANTS I ADOLESCENTS AMB PROBLEMES PSÍQUICS. La importància de la Música en el tractament d'infants i adolescents amb malalties psíquiques

Claudia Mailahn

Musicoterapeuta llicenciada. Màster de Musicoteràpia

RESUMEN

Musicoterapia es el uso de la música y/o sus elementos musicales (sonido, ritmo, melodía y armonía) realizada por un musicoterapeuta calificado con un paciente o grupo, en un proceso creado para facilitar, promover la comunicación, las relaciones, el aprendizaje, el movimiento, la expresión, la organización y otros objetivos terapéuticos relevantes, para así satisfacer las necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas. La Musicoterapia tiene como fin desarrollar potenciales y/o restaurar las funciones del individuo de manera tal que éste pueda lograr una mejor integración intra y/o interpersonal y consecuentemente una mejor calidad de vida a través de la prevención, rehabilitación y tratamiento. (Definición de la Federación Mundial de Musicoterapia)

ABSTRACT

Music Therapy is the use of music and/or its musical elements (sound, rhythm, melody and harmony) by a qualified music therapist, with a client or group, in a process designed to facilitate and promote communication, relationships, learning, mobilisation, expression, organisation and other relevant therapeutic objectives in order to meet physical, emotional, mental, social and cognitive needs. Music Therapy aims to develop potentials and/or restore functions of the individual so that he or she can achieve better intra and/or interpersonal integration and, consequently, a better quality of life, through prevention, rehabilitation or treatment. (Definition of the World Federation of Music Therapy)

La música té una gran importància en la vida de cadascú. Aporta vitalitat i creativitat. La música crea identitat, transporta emocions i estats sentimentals, significa un trànsit cap al propi jo, ofereix un espai per a imaginacions i fantasies i fomenta comunicació i contacte.

Els infants i els adolescents travessen durant la seva evolució diferents estadis i fases. Els seus possibles problemes i dificultats, si no són tractats, poden convertir-se en trastorns crònics, que influeixen profundament la vida de l'infant i de l'adolescent en el seu entorn.

Dificultats en l'àmbit de l'expressió, de la capacitat de comunicació o de contacte, de la concentració, de l'atenció, de la motricitat i de les emocions serien alguns d'aquests trastorns.

Els infants i els adolescents tenen sempre una relació intensa i molt especial amb la música. Aquesta els proporciona no sols diversió i alliberament de tensions sinó també un entorn on sentir-se entesos i protegits. En l'àmbit musical troben suport i estructura per expressar els seus problemes emocionals i de comunicació.

En els temps actuals, en què en la societat augmenta constantment la pressió per al progrés, per al treball, per al rendiment, per a l'exigència i per a la competitivitat, augmenten també els problemes psíquics dels infants i adolescents.

Els trastorns psíquics perjudiquen greument la vida de les persones i necessiten ser tractats amb una ajuda externa. Quan s'ha perdut la capacitat d'expressar verbalment els sentiments i els problemes, la música pot ser un camí cap a la solució del trastorn. Quan la parla no està desenvolupada prou com per fer conscient el trastorn, la música, amb les seves funcions terapèutiques, pot ser un mitjà que

obri les portes de l'expressió i de la comunicació verbal.

La Musicoteràpia és un tractament creatiu i comunicatiu, en el centre del qual hi ha l'activitat musical.

Molts trastorns psíquics van acompanyats de la limitació o pèrdua de percebre, vibrar, experimentar, i de la pròpia creativitat i flexibilitat. La música amb les seves característiques sonores, rítmiques i melòdiques provoca estimulació i així la necessitat de expressar-se. Els instruments sonen i ressonen i formen part de la comunicació. Per això la música té una rellevància tan important en la vida dels infants i joves. El instrument és el remei de la expressió de la persona i l'actitud de tocar substitueix la parla. A través d'improvisacions lliures, de cançons i de contes musicals s'expressa el caràcter de la persona amb les seves emocions.

Així trobem camins per millorar l'estat emocional, la concentració, l'expressió, l'autoestima, la comunicació, el contacte i la motricitat.

A través de diferents tècniques - actives o receptives, individuals o grupals - la Musicoteràpia crea un espai acollidor i protector, que possibilita que el pacient prengui confiança i, per mitjà d'improvisacions musicals lliures, s'obri.

D'aquesta manera es redefeix el concepte musical. La música significa no tan sols escoltar, repetir i interpretar, sinó també crear una nova expressió personal.

Amb aquesta expressió musical pròpia es torna audible la personalitat amb els seus recursos i trastorns, i el fet que aquests es tornin conscients constitueix el centre del procés terapèutic. S'estimula l'autopercepció i llavors és possible tractar els trastorns i

els conflictes interns.

La Musicoteràpia és indicada en aquelles afeccions en les quals l'expressió verbal, a causa de la malaltia, no és present, en aquelles en què la parla no és suficient per fer conscient el trastorn, en aquelles on aquest més aviat es consolida a través de la parla en lloc de alleugerir-se, en aquelles en què es necessita un espai múltiple de comunicació per a les emocions, en aquelles on la capacitat de jugar ha desaparegut.[1]

El tractament de Musicoteràpia està indicat en les següents malalties, que pertanyen a la psicopatologia d'infants i adolescents:

- Trastorns de comportament social
- Trastorns del comportament social que comencen habitualment en la infància/adolescència (trastorns hipercinètics, de l'activitat i de l'atenció)
- Mutisme
- Trastorns disocials
- Trastorns de la conducta alimentària (bulímia, anorèxia)
- Trastorns de les emocions (fòbies, angoixes)
- Trastorns somatomorfs
- Trastorns generalitzats del desenvolupament (autisme)
- Trastorns de tics
- Esquizofrènia hebefrènica, trastorns esquizotípics, trastorns psicòtics

Algunes d'elles cal tractar-les clínicament en equips terapèutics, i no ambulantment.

FUNCIONS TERAPÈUTIQUES DE LA MÚSICA

Les funcions terapèutiques de la música són les següents:[2]

- **Protegir, acollir:**
La música funciona com una "catifa sonora", un "espai musical" on no s'exigeix cap rendiment al pacient. Dintre d'aquest espai ja hi ha contacte sense posar-se directament en contacte. No es demana imitació, per això aquest nivell de Musicoteràpia és adequat per a persones amb trastorns molt greus sense cap capacitat d'imitar ni comunicar.
- **Integrar:**
A través de cançons que descriuen el que l'infant fa en aquest moment, la música aconsegueix que el nen sigui conscient de la seva activitat.
- **Catalitzar:**
La música possibilita la regulació dels afectes propis. És un moment que apareix sovint en el procés terapèutic. S'expressen i es viuen emocions. Així es poden experimentar les forces pròpies i es redueixen tensions internes.
- **Donar ressonància emocional:**
La música és com un mirall de la personalitat del nen i així aquesta es fa conscient.
- **Ser objecte de trànsit:**
La música o els instruments possibiliten el trànsit entre "el jo" i "l'altre".
Es funcionalitzen els instruments.
La música substitueix una persona.
- **Ser objecte intermediari:**
La música és com un pont entre les persones.
- **Fomentar recursos**

• Donar identitat sociocultural

En les intervencions apliquem aquestes funcions terapèutiques de la Música per assolir els objectius terapèutics. Per exemple, les següents són unes possibles intervencions musicoterapèutiques en el trastorn generalitzat del desenvolupament, autisme:

F 84 Trastorns generalitzats del desenvolupament

F 84.0 Autisme infantil

F 84.1 Autisme atípic

Indicació de la Musicoteràpia	Funcions terapèutiques de la música
<ul style="list-style-type: none"> • Actitud repetitiva amb rituals d'obsessió, relació amb objectes poc habituals, fixació en parts no funcionals de joguines. 	<ul style="list-style-type: none"> • La música pot donar una estructura segura. El terapeuta mostra, a través d'intervencions musicals protectores, que accepta l'actitud del nen. Per no sobrecarregar el pacient amb activitats directives aquest ha de poder funcionalitzar els instruments i el terapeuta. Això seria un pas cap a l'autopercepció com a base per a una relació intersubjectiva.
<ul style="list-style-type: none"> • Moviments corporals repetitius (estereotípics) 	<ul style="list-style-type: none"> • El terapeuta té una actitud psicomotriu repetitiva i l'acompanya musicalment, donant contacte musical a l'infant. Així es desenvolupa seguretat en la relació interpersonal i l'infant es veu en un "mirall musical".
<ul style="list-style-type: none"> • Senyals d'estrès afectiu en situacions de canvis petits. 	<ul style="list-style-type: none"> • La Música pot fer minvar la por a través del seu caràcter ritual.
<ul style="list-style-type: none"> • Dèficit d'imitació social (mímica, gestos, discapacitat per a una comprensió social) 	<ul style="list-style-type: none"> • El terapeuta pot reflectir l'actitud i els afectes musicalment per provocar llur regulació.
<ul style="list-style-type: none"> • Discapacitat de comunicar (falta de comunicació social) 	<ul style="list-style-type: none"> • La música provoca una reacció emocional i així facilita l'expressió preverbal.(Funció de catalitzar) • Per desenvolupar la parla i la capacitat de simbolitzar es necessita un treball intermodal, és a dir, la connexió i la coherència entre els sentits. • L'actitud musical sempre enforteix o provoca capacitat de percepció sensual/motriu i la integració dels impulsos. • La música aporta estimulació basal a través de so i de ritme.

La Musicoteràpia no s'aplica només en l'àmbit del tractament clínic i ambulatori, sinó que també té caràcter de prevenció. Amb ella evitem el desenvolupament i l'agreujament de problemes i dificultats.

Això implica sobretot el treball en escoles i en escoles de música. O bé es pot oferir com a activitat extraescolar complementària o bé integrada en la classe de música. Això, però, només es pot anomenar Musicoteràpia si és portat a terme per un musicoterapeuta professional, tot i que professorat amb la corresponent formació podria fer servir tècniques musicoterapèutiques a classe.

Entre elles es troben, per exemple, les tècniques receptives, és a dir, aquelles que consisteixen en l'audició per part d'alumnes de música escollida pel professor o terapeuta. Aquesta música ha de

tenir per objectiu fomentar un procés de relaxació que permeti imaginar o associar.[3]

Una altra tècnica que es podria aplicar a l'escola seria, per exemple, la improvisació musical lliure, feta sobre un tema que sigui actual per a la classe o per al grup. Això faria possible la comunicació no-verbal entre els escolars, la qual pot aportar solucions a conflictes i un nou ordre dins de la dinàmica de la classe.

La música pot en aquest context aconseguir grans canvis, per exemple, en la dinàmica del grup influïent positivament en desajustaments, i no tan sols tractar preventivament peculiaritats psíquiques, sempre que no siguin greus, de l'alumnat.

El fet, però, que el professorat a través d'aquest treball es veu abocat a un doble paper, el de professor, que ha de fer una tasca pedagògica, i el de terapeuta, que es dirigeix a les necessitats de l'alumnat d'una manera molt diferent, cal veure'l críticament.

La Música expressa allò que no es pot dir amb paraules i no hauria de restar en silenci.

Victor Hugo

Notes:

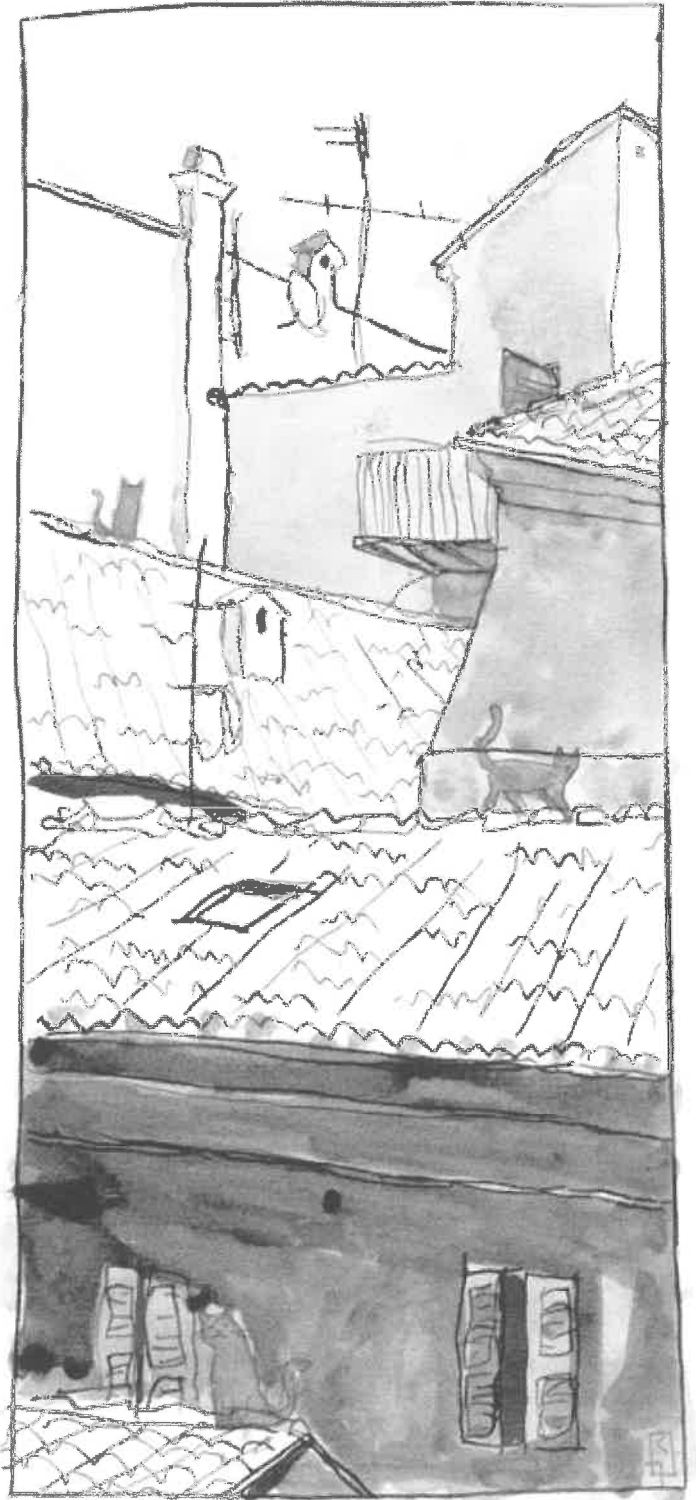
[1]G.K.Loos, Musicoterapeuta alemanya (1916-2000)

[2]I.Frohne-Hagemann,H.Pless-Adamczyk: Indicació de Musicoteràpia en problemes psíquics d'infants i adolescents. Diagnòstic musicoterapèutic i classificació segons CIE 10. 2005. Ed.Vandenhoeck & Ruprecht. (en alemany, capítuls traduïts al castellà)

[3]H.Bonny: (1978a, 2002). GIM (Guided Imagery and Music) Monograph #1: Facilitating GIM Sessions. Salina, KS, Bonny Foundation. In Summer (2002) Music and Consciousness. Barcelona Pub

Referències Bibliogràfiques:

- Alvin, J. (1978) Music for the autistic child
 Alvin, J.(1993) Musicoterapia para el niño disminuido
 Alvin, J.(1997) Musicoterapia
 Frohne-Hagemann, I.; Pless-Adamczyk, H. (2005) Indikation Musiktherapie bei psychischen Problemen im Kindes-und Jugendalter. Musiktherapeutische Diagnostik und Manual nach ICD 10. Vandenhoeck & Ruprecht.
 Mailahn, C. ;Frohne-Hagemann, I. (1999) "Problemes d'independència i autonomia en adolescents amb anorèxia" (Ablösung-Abnabelungspobleme bei Jugendlichen), en U.Haffa-Schmidt,D.v.Moreau,a.Wölfl: Musiktherapie mit psychisch kranken Jugendlichen Editorial Vandenhoeck&Ruprecht.
 Hegi, F. (1986) Improvisation und Musiktherapie, Ed.Junfermann.
 Nordorff-Robbins (1975) Therapy in Music for handycapped children.
 Gertrud Orff: Orff Music Therapy Active Furthering of the Development of the Child Schott, 1981.
 Pellizari, P.C.; Rodriguez, R.(2005) Salud, Escucha y Prevención-Musicoterapia Preventiva Psicossocial. Ediciones Universidad Del Salvador.
 Stern, D. (2005) El Mundo Interpersonal Del Infante. Paidós.
 Tisera-López, G. (1996)Anorexia, Bulimia, Musicoterapia y otros aportes. Homo Sapiens Ediciones, Argentina.
 Wigram, T. Microanálisis in Musicotherapy, Edited by T.Wosch and T.Wigram.
 Wigram, T. (2005) Improvisación, métodos y técnicas para clínicos, educadores y estudiantes de musicoterapia. Colección música arte y proceso.
 Winnicott, D.W. (1982) Playing an Reality, Routledge; 1 edition (September 30, 1982)



EL MÚSIC PEDAGOG PRINCIPAL TRANSMISSOR DELS EFECTES DE LA MÚSICA

Constantí Sotelo i Paradela

Professor de música, Llicenciat en Pedagogia Musical, Premi Catalunya d'Educació, 2008, Medalla d'Honor de Barcelona, 2008

INTRODUCCIÓ.

Agraïxo a ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA la oportunitat de poder expressar uns conceptes forjats per unes vivències i garantits per una experiència de més de 40 anys dedicats a la docència musical entre els joves principalment.

Va ser per allà els anys 1957, quan jo tenia 18 anys i estava estudiant el 5è curs de batxillerat i música en el Seminari de La Seu d'Urgell. Aquell estiu a Balaguer em varen convidar a anar de monitor de colònies a Santa Ma. de Meià (La Noguera). Recordo que vàrem estar 15 dies gaudint de les fonts de Meià, del camp de futbol, de la casa de colònies (antic Monestir) i de les xerrades i focs de camp de cada vespre (no hi havia tele, lògicament). Durant aquells dies havíem d'organitzar festivals, cants i danses amb els nens. Jo sabia tocar el piano i tenia bona veu.

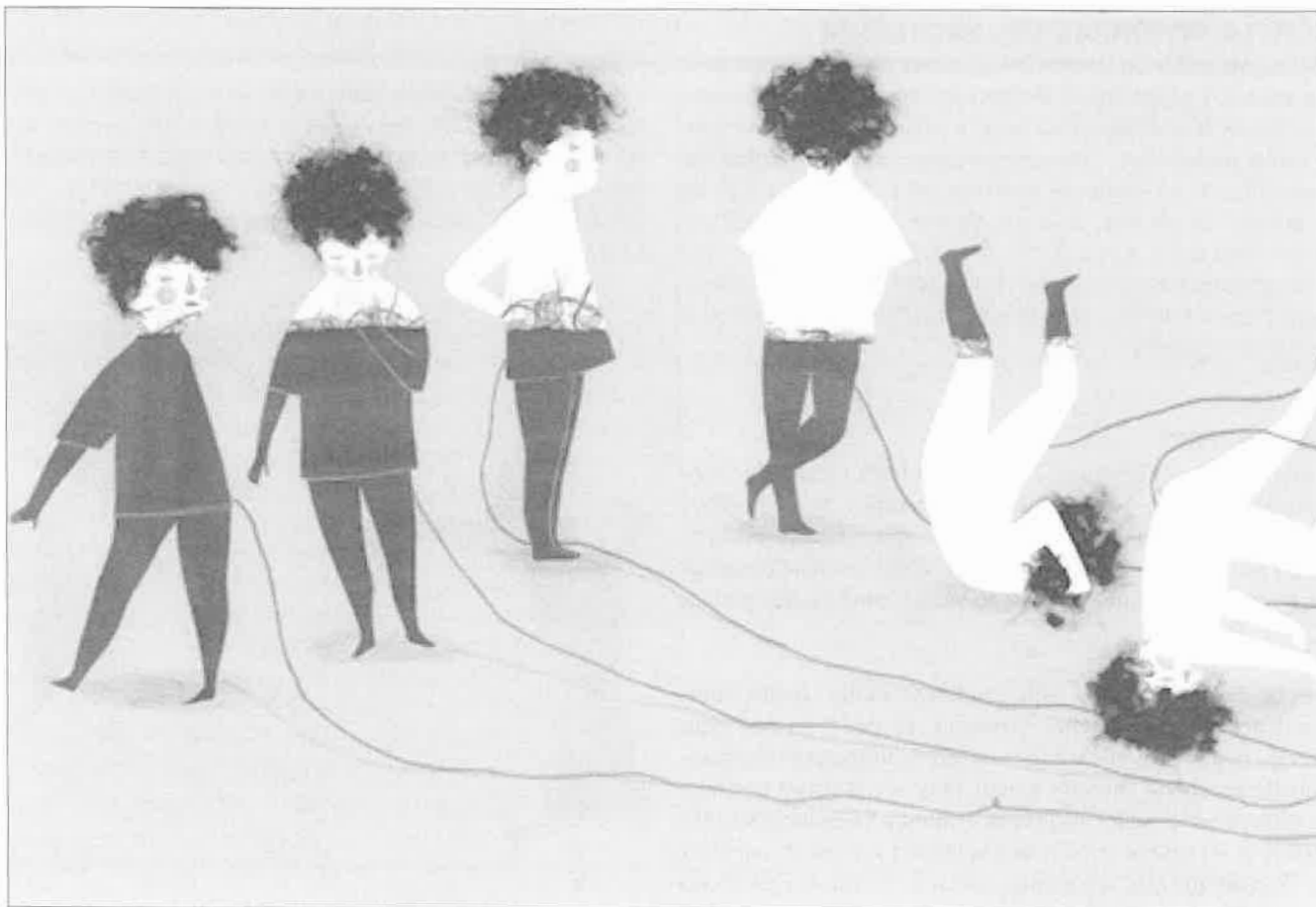
Allí vaig descobrir dues realitats que m'acompanyaran tota la vida: la vocació per la música i la vocació per l'educació dels infants i joves. Sempre m'he considerat afortunat i encara ara me'n sento ara ja que he pogut unir en una sola realitat les dues vocacions meves abans esmentades.

He volgut fer aquest preàmbul testimonial per indicar de forma palesa que la música NECESSITA un ens actiu i comunicador per tal que la seva força màgica esdevingui plena realitat perdurable.

LA PERSONA: EL MÚSIC TRANSMISSOR DELS EFECTES DE LA MÚSICA.

Ni la ciència ni la voluntat són capaços de crear l'impuls comunicador de la música. És evident que un virtuós del piano podrà interpretar a la perfecció les Poloneses de Chopin. Ara bé, la mecànica per sí sola no és comunicadora; necessita quelcom més. També és evident que sense tècnica no hi pot haver tampoc comunicació.

La comunicació neix de dins cap a fora. La comunicació és un estat d'ànim positiu. És tenir la capacitat d'ésser permeable. La comunicació és com una esponja a la que has de deixar penetrar tots els impulsos de la música. Una vegada el teu interior musical ha recollit aquests efectes, cal una assimilació...fer-los carn de la teva carn. Cal estimar-los; fer-los fills teus, gaudir-los, amanyagar-los, fer-los créixer...i, aleshores, els comunicaràs amb la



força vital, com la d'un pare enamorat que presenta el propi fill a la societat...

Aquesta actitud positiva i exigent marca la diferència... i el públic gran o jove ho aprecia. La música que surt d'aquell cor o orquestra o classe conduïda per aquest professor- director...té MÀGIA. TÉ VIDA. TÉ MÚSICA...Serà aquell professor, que amb la seva mirada crearà un ambient adequat per a l'audiència...o aquell pianista que amb la seva expressió anímica dels dits i del propi cos transmetrà aquells sentiments que està executant...o aquell director de cor o d'orquestra que amb el seu gest, la seva mirada, comunicarà als intèrprets i al públic tota la saviesa d'aquella literatura musical.

D'aquí la importància de l'ambient propici: ordre, silenci, concòrdia, rectitud, exigència, estudi...

VIVÈNCIES MUSICALS DURANT MÉS DE 40 ANYS DE DOCÈNCIA.

Des dels meus inicis com a pedagog de la música, sempre he tingut molt clar dos principis:

- Ser respectuós amb la matèria que ensenyo i amb el públic a qui m'adreço.
- Fer viure i/o participar de la música que jo mateix visc i gaudeixo

En efecte, ser respectuós amb la música vol dir ser competent amb la matèria (anàlisi previ dels ritmes, passatges complicats: del text i el seu significat; l'acompanyament harmònic i rítmic -participatiu). Totes les improvisacions han d'estar preparades. Cada cançó és com un text literari: subperíodes, períodes (suspensiu- conclusiu), frases. El ritme: binari, ternari compost, poliritme..., la sincopa i el contratemps...l'arsis i la tesi. Si el professor/a és conscient d'aquesta realitat analítica...la resposta serà sempre positiva, en general, per part dels alumnes.

L'EXEMPLE VIVENCIAL DEL PROFESSOR

Fer viure i participar de la música que s'està assajant. El teu gest, la teva mirada, l'expressió de la cara i del moviment de tot el cos són els signes més evidents de la teva vivència que es comunica de forma inconscient. Quan es posa una audició, l'actitud del professor/a ha de ser totalment participativa i vivencial. Ell ha de ser el primer en estimar, apreciar, valorar aquella melodia que s'està escoltant o que s'està interpretant amb els instruments. (Sé d'alguns casos que mentre toquen els alumnes o s'està escoltant un passatge d'una simfonia...el professor aprofita per passar llista o llegir el tema següent...)

LES AUDICIONS

Hi ha dues classes d'audicions: l'audició analítica i l'audició "contemplativa". Les dues són importants i necessàries. Jo acostumava a començar amb l'audició contemplativa (ambient seré, relaxant, foscúria a l'aula, etc.). Tot seguit, feia l'audició analítica (musicograma, tema amb la flauta o amb la percussió, canó, power point... etc.)

Després de més de 40 anys, estic gaudint de molts i molts alumnes que tenen present aquelles vivències. És per a mi una gran satisfacció poder comunicar-me amb ells/es mitjançant els sistemes actuals: facebook, moodle, e.mail, blog, etc. Aquests sistemes m'han permès entrar en contacte amb exalumnes dels anys 80, 90 i actuals, els quals em fan referència a la música viscuda en aquelles classes. Puc dir que això em permet tornar a "fer música vivencial

i comunicativa" amb ells. És fantàstic.

No cal pas dir que si aquests alumnes haguessin tingut una experiència negativa musical, no seria possible aquesta vivència ni meva ni d'ells/es.

CONCLUSIÓ

"Oh música. El teu poder és màgic"

(Mozart, La flauta màgica)

Vull finalitzar aquest article amb unes frases extretes del llibre "Efecto Mozart del pedagóg americà Dom Campbell. (Edit. Urano)

"...en un instant, la música és capaç d'animar-nos...ens desvetlla l'esperit de comprensió i d'amor...La música evoca records d'amants perduts...Ajuda en les malalties...És un espai sagrat, és una catedral tan majestuosa que en ella podem sentir la magnificència de l'Univers. I és també una senzilla casa, tan senzilla que ningú de nosaltres pot conèixer els seus més profunds secrets.

No obstant, la música és més que tot això. És el so de la terra i del cel; és el ressò del tren i de les distàncies... Des del primer crit de vida fins el darrer sospir de la mort...estem embolcallats en el so i les vibracions en tot moment de nostra vida.

La música és l'alè primordial de la creació, la veu dels àngels i àtoms; és, en darrer lloc, la matèria de la que estan fets la vida i els somnis...les ànimes i els estels"

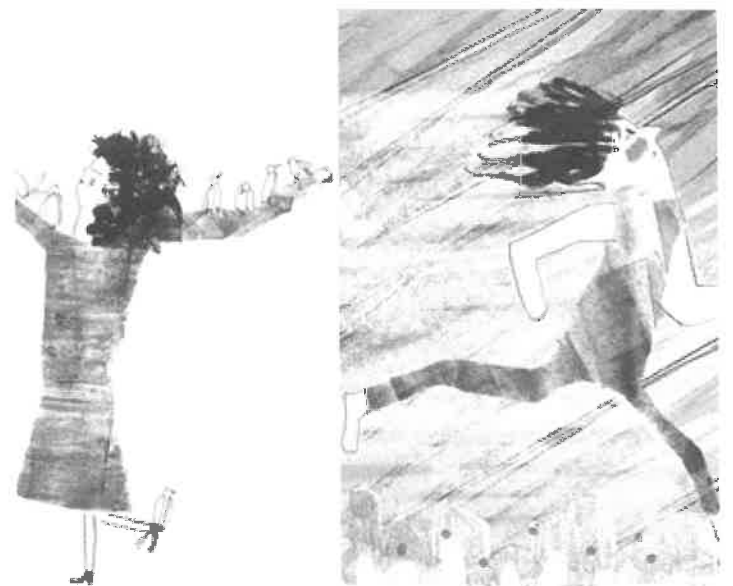
Dono gràcies a tots aquells que m'han ensenyat la música i a gaudir d'ella.

Dono gràcies als centenars i milers d'alumnes que he tingut a les meves aules i corals perquè m'han permès entrar dins seu i m'han permès plantar una llavor musical i d'amistat que ara estan donant els seus fruits meravellosos i per sempre.

Barcelona, gener de 2010

Nota:

Constantí Sotelo és l'iniciador i director tècnic de "Les trobades de corals a secundària". Des de l'any 1992 s'han realitzat 15 trobades a diferents ciutats de Catalunya. La 15ª. Va tenir lloc a Barcelona, al Palau Sant Jordi, amb la presència de 102 corals i més de 4.000 alumnes. La propera tindrà lloc el 14 d'abril a Lleida. Per aquesta trobada hi ha inscrits 115 corals de Catalunya, Andorra i València i més de 4.400 alumnes.



EL TRABAJO EN RED **Usos posibles en Educación,** **Salud Mental y Servicios Sociales**

José Ramón Ubieto

Editorial Gedisa, Barcelona, 2009

Des de diferents àmbits de la societat se'ns diu i se'ns ofereixen les bondats de treballar i pensar en xarxa com una resposta de qualitat a la feina a realitzar i, alhora, la complexitat de la societat en la que vivim ens obliga a cercar nous models d'intervenció.

Els professionals que treballem en l'atenció a les persones sabem, des de fa temps, que l'actuació davant de problemàtiques socials/familiars/educatives complexes no poden ser abordades, com fins ara, des de la individualitat i especificitat de cada servei.

El treball en xarxa ens ensenya com n'és de difícil avançar en aquestes problemàtiques complexes (dificultats a l'escola, patologies en salut mental, precarietat social...) sinó és plantejant-les des d'un enfocament global i de manera col·lectiva, i aquest és el repte que tenim.

Ara bé, què vol dir treballar en xarxa?, quines estratègies i de quines estructures s'ha de dotar per a fer-lo possible?, quina posició demana als professionals?, què implica?...

José Ramón Ubieto en el seu llibre ens ofereix una interessant i completa reflexió sobre el que suposa la posada en funcionament d'aquest model de treball, des dels seus coneixements teòrics i, també, fruit de la seva experiència com a coordinador del Projecte Interxarxes.

El llibre analitza els fonaments teòrics de pràctiques en xarxa, fent

una revisió històrica que ens permet comprendre la situació actual i com s'ha anat materialitzant el concepte de treball en xarxa en la societat i per derivació als serveis.

Per continuar amb la reflexió dels diferents models actuals de treball en xarxa i de l'elecció que ens pertoca als professionals sobre l'ús que en volem fer ja que, això, implica prendre posició sobre el treball a desenvolupar: ètica, principis que l'han d'emmarcar i per quin mètode optem per a tirar-ho endavant.

També ens fa evident la necessitat de trobar una disciplina per a la construcció de casos en el treball en equip que, necessàriament, ha de passar per acceptar que partim d'un no saber i ha d'assegurar la conversa permanent i regular entre els professionals.

Des de l'experiència de l'autor en la creació i desenvolupament d'un projecte de treball en xarxa que ja té 10 anys d'història[1], ens presenta l'organització, estructura i protocols de què s'ha dotat per a fer possible la seva consolidació i que aclareixen, exemplifiquen i materialitzen els aspectes teòrics aportats en els capítols precedents.

Finalment ens planteja una acurada reflexió sobre les idees clau a tenir en compte en la implementació de pràctiques en xarxa, així com els seus límits i dificultats. Aspectes tots ells de gran utilitat per a tothom que s'interessi per conèixer i/o aprofundir en aquesta metodologia de treball.

Teresa Abril

EAP Horta-Guinardó

Nota:

[1] Interxarxes experiència treball en xarxa desenvolupat al districte d'Horta-Guinardó

L'ESCOLA CONTRA EL MÓN. **L'OPTIMISME ÉS POSSIBLE**

Gregorio Luri

Editorial : La Campana

Llegir aquest llibre m'ha creat contradicció. És un llibre que vol parlar de forma molt crítica de l'estat de l'educació al nostre país Haig de reconèixer que argumenta molt bé tot. Aconsegueix provocar.

Particularment, no estic gaire conforme en la seva mirada més aviat derrotista del que va ser l'escola dels anys 60 i 70, anys en que l'esforç per a millorar les escoles va ser molt important. Segons la seva anàlisi, en aquelles escoles, no hi havia gaire límits ni ordre. Creu que la pedagogia del anys 60-70, que qualifica d'esnobisme, ha fomentat l'individualisme i el recel a tota autoritat.

Si que puc compartir altres reflexions que ens porten a la necessitat d'educar en l'esforç, en el donar importància a escoltar i pensar perquè així posteriorment es pot parlar amb criteri. Crear la convivència entre disciplina i autodisciplina. Tenir satisfacció per la feina ben feta. Respectar l'autoritat que pot ser compatible amb la confiança, amb l'afecte, amb el respecte.

Dona importància als continguts i ho contraposa als que han defensat el protagonisme de la creativitat, l'esperit crític, la capacitat d'aprendre a aprendre. Veu que la manca de competències i co-

neixements bàsics converteix l'alumnat en analfabets funcionals. L'activisme i la idea de centralitat de l'alumne com a principis de la pedagogia moderna, per damunt del que el professor pot ensenyar, és segons Gregorio Luri una equivocació perquè diu que no és gens clar que l'autonomia o l'espontaneïtat puguin conduir a l'adquisició de coneixements que assegurin unes competències bàsiques.

Defensa aferrissadament la figura del-la mestra i la seva autoritat així com la importància de la comunitat que ajuda a fer ciutadans arrelats a l'entorn.

Estem segons Gregorio Luri en la desorientació de l'escola post-moderna. I ens deixa una pregunta: "Qui ha de ser al centre, l'opinió de l'alumne o els arguments del saber?"

Malgrat la desorientació que denuncia, en tot el redactat intenta defensar l'optimisme i l'esperança com eina absolutament necessària a l'educació.

La lectura d'aquest llibre aconsegueix fer-nos reflexionar i decantar-nos en unes coses a favor i en altres no. Cadascú tindrà les seves.

M. Carme Gisbert i Otxoa

EAP Mataró

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ. DADES PERSONALS

Cognoms

Nom

Adreça

Població

CP

Província

Tel.

e-mail: (És imprescindible. Escriviu amb lletra molt clara)

Se subscriu a ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ.
L'abonament és anual i es farà per domiciliació bancària (en cas contrari, indiqueu-nos el procediment).

Necessitareu factura?:

Preu subscripció 2010: 15 euros, corresponent als números 28, 29 i 30.

Preus de números endarrerits: 6 € + 2€ despeses de tramitació.

.....
BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA:

Nom i cognoms del titular

NIF

Entitat

Núm. de compte

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

Signatura

Data

Enviar a: ambitsacpeap@gmail.com (sense signatura)

O bé per correu ordinari a: ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. C/ Collserola, 89. 08290 CERDANYOLA