

À

MBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ



23

PRIMAVERA 2008

ÀMBITS

de Psicopedagogia

SUMARI

ENTORS D'ACTUALITAT

- 5. . Notícies ACPEAP
- 7. . Encuentro Nacional de Orientadores

OPINIÓ

- 9. . Ricard Benito, Jordi Collet i Joan Subirats

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

- 10. . El treball cooperatiu a les aules. - *Joan Domingo.*
- 17. . Les entrevistes amb famílies a la intervenció psicopedagògica. - *Ramon Almirall.*
- 24. . El repte de l'escola inclusiva a Osona. - *Jaume Carbonés, Maria Teresa Cases, Ramon Riera.*
- 32. . PROGRAMA ÀLBER: Una eina per atendre la diversitat a l'aula. - *Glòria Jové, Sílvia Cano.*
- 40. . La cultura de l'esforç versus la cultura de les facilitats. - *Eva Miró.*
- 44. . Escoltar el rostre de l'altre: reflexions sobre l'educació en valors ètics. - *Concepció Poch.*
- 47. . Una experiència docent amb infants autistes. Una perspectiva psicodinàmica. - *Pilar Vilagut.*
- 53. . El suport conductual positiu. Una perspectiva pel tractament de les conductes problemàtiques. - *Josep Font.*

ASSOCIACIÓ

- 58. . Projecte joves més enllà de l'escola. - *Fundació Auxilia.*
- 60. . Cintra. Un projecte de reconstrucció amb adolescents del quart món.
- 63. . L'Auditori apropa. - *Sonia Gainza Bernal.*

CRÒNICA DE...

- 64. . Benvinguts al planeta rett. - *Elisabet Pedrosa.*

LLIBRES

- 65. . Oliver Sacks.
- 65. . Criatures d'un altre planeta. - *Elisabet Pedrosa, Eulàlia Bassedas.*

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



COORDINACIÓ
Joan Serra Capallera

CONSELL DE REDACCIÓ
Joan Agelet Profitós
Ramon Almirall Ferran
Eulàlia Bassedas Ballús
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)
Ferran Sentís (ACPEAP)

Disseny i maquetació
Gerard Ponsetí

Portada
Quim Domene
Il·lustracions
Klaus Ensikat
Impressió: Impremta Aubert - OLOT
Dipòsit legal: GI-77-2001
ISSN 1885-6365

Preu: 5 €
PRIMAVERA 2008

Amb la col·laboració:

 Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

AQUEST DECRET, NO!

KLAUS ENSIKAT

És necessària la reforma i actualització dels serveis educatius públics catalans? Sí, no sols és necessària, sinó imprescindible. El redactat del nou decret de serveis educatius que finalment s'ha acabat no tramitant respon a la necessitat de millora i actualització dels serveis? En gran part, no.

Des d'aquestes pàgines, com des de l'ACPEAP o des dels àmbits universitaris es veu exposant, des de ja fa un quant temps, que els actuals canvis, alguns d'ells profundament estructurals, que es registren en els contextos educatius formals, demanen d'una nova identificació de les narratives que han sustentat durant anys la pràctica dels professionals vinculats al món escolar i educatiu. Entre aquests professionals, s'hi troben els assessors psicopedagògics que treballen en els serveis educatius públics.

Treballar avui tal com treballàvem ahir és obviar les noves exigències educatives i socials de les capes més joves de la població, però també del propi conjunt de la població. Les noves necessitats no s'enquadren només en els marcs escolars i, tot i essent el procés d'ensenyament i aprenentatge el nucli de la intervenció dels professionals educatius, els superen amb escreix. Els canvis que s'aprecien en l'exercici de la pràctica professional, ens porten a haver de reformular tot sovint les estratègies més tradicionals d'intervenció, algunes de les quals es consideraven com a constitutives de la pròpia professió. Ja no es tracta només d'adequar la resposta a les característiques i necessitats del que demana de la nostra actuació, sinó de transformar la nostra pròpia posició professional per tal de possibilitar processos de construcció conjunta.

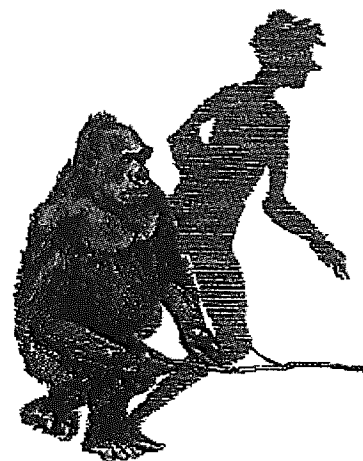
Quan al desembre del 2004 s'aprova el "Document de Definició i Funcions dels EAP" s'apostava per la transformació d'algunes de les línies de treball que havien caracteritzat l'assessorament psicopedagògic públic, se'n reforçaven d'altres i se'n identificaven de noves. Aquell procés endegat, altament

participat, va veure's estrocat amb la redacció del que havia de ser el nou decret dels serveis educatius. El que en el document es descrivia en termes d'interdisciplinarietat, enfocaments multiprofessionals o transversalitat, esdevenia en el redactat del decret un engranatge complex, i fins a cert punt pobrament explicat conceptualment, d'integració de serveis amb trajectòries professionals clarament diferenciades.

La potencialitat d'una proposta d'aproximació i vinculació als territoris i a les comunitats d'incidència, amb el consegüent grau de descentralització i autonomia d'acció i gestió, és avui una qüestió d'ampli consens. Com ho és la conveniència d'estructurar fórmules altament participades en les que es comparteixi la responsabilitat de l'acció. Des d'aquesta perspectiva cal definir de nou les narratives dels serveis. Des d'aquesta perspectiva cal construir noves posicions. I és des d'aquesta perspectiva des d'on cal assentar-se a pensar de nou com estructurar els serveis educatius al territori. Un territori en el que intervenen d'altres, d'entre ells els professionals de les administracions locals o comarcals amb els que caldrà compartir posicions i accions.

L'aprovació de la Llei Catalana d'Educació, i la consegüent creació de les zones educatives (el proper curs se n'endeguen 10 en caràcter experimental), fa evident la necessitat de redactar un nou decret de serveis educatius a partir dels equips públics que ja venen treballant en el territori. El coneixement i l'expertesa professional d'aquests equips és bàsica per a configurar el futur. Com és fonamental la seva participació no sols en el desplegament sinó en el procés de redactat. Procés que hauria de fer possible un nivell de consens molt més ampli que l'obtingut fins ara.

Joan Serra Capallera
Director d'Àmbits de Psicopedagogia



L'il·lustrador gràfic Klaus Ensikat va néixer el 1937 a Berlín. Ha estat professor de disseny gràfic a l'Escola Tècnica Superior d'Arts Plàstiques de Berlín i de Disseny d'Hamburg. Treballa com a il·lustrador autònom que a diferents revistes com Das Magazin, Eulenspiegel o Freie Welt, i dissenyant i il·lustrant llibres.

Les seves il·lustracions de filigrana les trobem en obres de Peter Hacks, Mark Twain o Tolkien (la seva il·lustració d'El Hobbit està entre els seus millors treballs).

El seu treball l'ha portat a obtenir nombrosos premis, entre els que figura el Hans Christian Andersen i el Premi Alemany del Llibre Juvenil pel conjunt de la seva obra.

En el mercat peninsular podem trobar la seva obra a la triologia "Una universidad para los niños". Les il·lustracions del primer volum són les que apareixen en aquest número.

NOTICIES ACPEAP

Coincidint amb la celebració de la VII Jornada de Formació, es va celebrar a Manresa aquest passat 25 d'abril l'Assemblea General de l'ACPEAP, amb la següent "ordre del dia": 1. Memòria de les activitats i memòria econòmica de l'any 2007, i la seva aprovació, si escau, 2. Proposta de les línies generals del projecte de l'ACPEAP, 3. Ratificació de l'actual Junta provisional i dels nous càrrecs pels propers dos anys.

1. Memòria de les activitats i memòria econòmica de l'any 2007, i la seva aprovació, si escau

COMUNICACIONS I DOCUMENTACIÓ

- Celebració de l'Assemblea anual de l'ACPEAP (març 2007)
- Celebració de l'Assemblea extraordinària de l'ACPEAP (octubre 2007). Debat sobre el futur de l'associació.
- Comunicacions amb els associats i els EAP a través del correu ordinari i correu electrònic

REVISTA ÀMBITS (Comissió revista)

- Edició dels números 19, 20, i 21 de la Revista ÀMBITS de Psicopedagogia.
- Des de l'any 2006 la Revista compta amb el registre ISSN (número internacional normalitzat de publicacions en sèrie) del Ministeri de Cultura

RELACIONS I PROJECCIÓ EXTERNA

Departament d'Educació:

- Reunió amb la Directora General d'Atenció a la Comunitat Educativa per tractar el tema de la consideració de NEE de l'alumnat amb malalties cròniques. Posteriorment es va lliurar un document.
- Reunió amb el conseller d'Educació, juntament amb representants de diferents EAP, on es va explicar i compartir la nostra feina en els diferents contextos d'intervenció i el sentit d'aquesta.
- Participació en la Comissió d'experts pel seguiment del Pla d'inclusió escolar.
- Lliurament d'escrits al Servei de Coordinació de SE i a la Subdirecció General d'Inspecció demanant una modificació de criteris per a l'avaluació dels professionals que es presenten a la convocatòria d'accés al cos de catedràtics.

Associacions i entitats:

- Participació com a membres del comitè promotor i comitè tècnic del Projecte Horitzó de reconeixement i difusió de bones pràctiques inclusives d'alumnes amb discapacitat.
- Col·laboració i participació a les dues Jornades de treball realitzades (novembre 07 i gener 08) i en altres accions de difusió en els mitjans de comunicació.
- Contactes amb la nova Junta de l'acpCRP en relació a l'aturada del Decret i a les noves propostes del Departament

Junta de directors dels EAP:

- Contactes i participació a les reunions de la Junta de Directors/es de Catalunya

TREBALL INTERN

- Preparació de la proposta de les línies generals del nou projecte de l'Associació

2. Proposta de les línies generals del projecte de l'ACPEAP

Missió

- Promoure el treball creatiu i de recerca en el camp de l'assessorament psicopedagògic, socioeducatiu i en d'altres àmbits que puguin contribuir al progrés de l'educació
- Contribuir a la formació, perfeccionament i actualització psicopedagògica i socioeducativa d'aquells professionals que intervenen en àmbits educatius formals i no formals des de l'assessorament psicopedagògic
- Vetllar pels interessos professionals dels associats davant de l'administració pública i d'altres administracions
- Afavorir la relació i l'intercanvi amb altres professionals i associacions professionals vinculades a l'assessorament i la intervenció socioeducativa

Visió

Una Associació professional i científica capaç de:

- créixer, construir i desenvolupar el marc teòric i l'exercici professional de l'assessorament psicopedagògic i socioeducatiu en el canviant context social i educatiu
- reflexionar i analitzar la realitat per tal d'assumir la complexitat dels

nous contextos de la intervenció psicopedagògica i social, i donar resposta als nous reptes que es plantegen en el món de l'educació

- promoure la recerca, l'intercanvi, la formació, la publicació i la difusió de treballs i experiències professionals en l'àmbit de l'educació i de l'assessorament psicopedagògic i socioeducatiu

Quines OPORTUNITATS ens ofereix l'entorn:

- Augment de professionals en els equips
- Excel·lent acollida i impacte en l'entorn professional de la revista Àmbits
- Reconeixement de l'Associació en els àmbits institucional i professional
- Reconeixement com a referent professional positiu en el conjunt dels professionals dels equips
- Redefinició teòrica i pràctica de l'assessorament psicopedagògic i social en un nou marc de polítiques educatives i socials, les quals generen canvis en els centres i en l'entorn: la Llei Catalana d'Educació, model d'escola inclusiva, gestió en els territoris...

Objectius estratègics:

■ Creixement de l'ACPEAP

- Impulsar una Associació més representativa i participativa del conjunt dels professionals dels EAP i de tots els territoris
- Promoure la incorporació dels treballadors i de les treballadores socials

■ Organització interna

- Definir una organització interna descentralitzada amb "delegacions" en els diferents territoris
- Creació de comissions, vinculades a la Junta, amb la participació dels associats:
 - Comissió professional
 - Comissió científica i de formació
 - Comissió social i grups de treball
 - Comissió de relacions institucionals
 - Comissió de revista

- **Promoció professional: recerca i formació**
 - Promoure activitats de recerca en col·laboració amb les universitats i altres institucions educatives i socials (IGOP, Fundació Bofill...)
 - Impulsar activitats formatives per als associats i obertes a altres professionals de l'educació: cursos, seminaris, trobades monogràfiques, Jornades...
 - Endegar una formació de post-grau o master d'especialització conjuntament amb les universitats
- **Col·laboració amb institucions, entitats, associacions i grups professionals del món de l'educació**
 - Mantenir relacions de treball i convenis de col·laboració amb: col·legis professionals, institucions de recerca, universitats, entitats, associacions i altres professionals de l'educació
 - Participar en comissions de treball del Departament d'Educació
- **Projecció de l'Associació en l'àmbit professional i social: publicacions i comunicacions**
 - Potenciar el creixement i els nous projectes vinculats amb la revista

ÀMBITS de psicopedagogia

- Actualitzar i dinamitzar la web de l'associació
- **Reflexió vers l'assessorament psicopedagògic i la intervenció socioeducativa en l'actual context social i educatiu**
 - Iniciar un procés de reflexió i de debat intern, obert a l'anàlisi i les aportacions d'altres disciplines afins i agents educatius, que ens porti a ajustar i conceptualitzar el model d'assessorament i intervenció psicopedagògica i social en els centres educatius i en el territori

COM?

- Entenem que aquest és un procés a construir a mig i llarg termini i que necessita de la col·laboració i participació de tothom
- L'actual Junta provisional elaborarà el Pla d'actuacions seguint aquests objectius estratègics, si l'assemblea ho aprova, i iniciarà la seva implementació en aquells aspectes més necessaris i realistes en aquests moments
- També continuarem, en aquests mesos, el procés de consolidació de la Junta amb la incorporació de nous membres i nous càrrecs per desenvolupar el projecte
- Tots els suggeriments, aportacio-

ns i propostes de participació per tal de desenvolupar aquest projecte seran molt ben rebudes

El conjunt dels associats presents a l'assemblea valoren molt positivament la proposta de les línies generals del nou projecte de l'ACPEAP i es dona total reconeixement i suport a aquest projecte de futur que amb tota seguretat marca l'inici d'una nova etapa de l'Associació.

3. Ratificació de l'actual Junta provisional i dels nous càrrecs propers dos anys

Donat el poc temps transcorregut de l'assemblea anterior, on es va ampliar i aprovar la nova Junta com a provisional fins aquesta assemblea, es posa en consideració dels associats la dificultat en poder constituir la nova Junta i els nous càrrecs per tal de que sigui ratificada. Es demana a l'assemblea més temps per tal de poder preparar el relleu dels càrrecs actuals i poder fer el traspàs i la constitució/ratificació de la nova Junta en condicions.

Es proposa poder fer aquest procés fins a finals d'any i realitzar la propera assemblea en el mes de gener de 2009 on es presentarà la nova candidatura de la Junta i la seva aprovació per part dels associats. S'aprova la proposta per unanimitat.

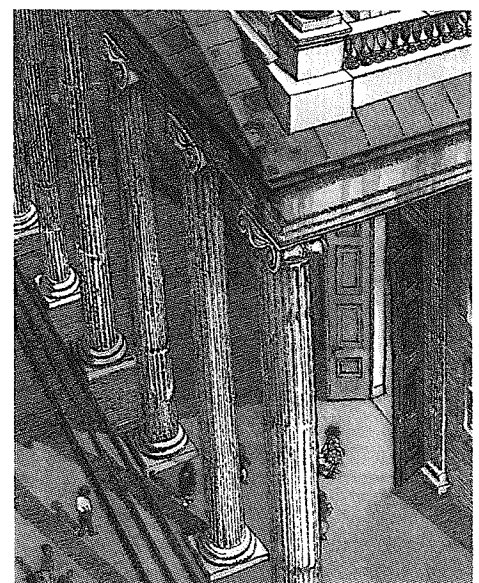
ANUARI DE PSICOLOGIA (De la Societat Valenciana de Psicologia)

En el número Vol 11, nº 1, 2006-2007, hi podem llegir, entre d'altres, els següents articles:

- Projecte d'investigació-acció: violència escolar i integració social
S. Buelga i D. Moreno-Ruiz
- De la violència escolar a la convivència pacífica: elements clau en la intervenció.
M. J. Cava
- El gènere, el tipus de contracte laboral i la titularitat dels centres, en relació amb la satisfacció laboral dels docents no universitaris.
V. Estrader i M. A. Adell
- Avaluació psicomètrica de l'estimació en numeració i càlcul a l'educació primària.
M. Pañellas
- Anàlisi psicosocial del consum alcohòlic entre els adolescents.
X. Pons

- Comprensió de la lectura en alumnes d'ensenyament secundari.
F. Sacristán
- Algunes reflexions sobre la psicoteràpia centrada en la persona.
R. Martí i C. Climent

Contacte:
Prof. Marc Antoni Adell
Facultat de Psicologia, Dept. Psicologia Social
Avgda. Blasco Ibàñez, 21
46010 - VALÈNCIA



CONCLUSIONES DEL IV ENCONTRE NACIONAL D'ORIENTADORES: "La orientación como recurso educativo y social".

Burgos 25-27 de abril de 2008

Medio millar de profesionales, hemos reflexionado sobre el punto de partida, evaluado los logros y las dificultades y propuesto nuevos retos; hemos conocido las novedades legislativas derivadas de la LOE en las diferentes comunidades, la futura formación de los profesores; planteado la orientación profesional como una de las mayores necesidades; reflexionado sobre propuestas y medidas para mejorar la convivencia en los centros y finalmente valorado el futuro de nuestros orientados con los nuevos retos sociales.

Hemos conocido **52 experiencias de compañeros, 1 póster y 3 talleres.**

El colectivo profesional de Orientadores ha dado un paso más en el proceso de consolidación demostrando que está bien organizado y es capaz de ofrecer al sistema soluciones y propuestas a algunos de los problemas.

Decir que cada vez son más y más eficaces las medidas sobre **Atención a la Diversidad**, sin embargo aún falta camino por recorrer. Se trata de un desafío que corresponde afrontar a toda la comunidad educativa sin excepción.

Sorprende gratamente la acogida de **medidas de Orientación y tutoría en las universidades.**

Se constata **la falta de conexión institucionalizada** que sigue existiendo entre algunas etapas educativas.

El sector de **la Orientación Laboral u Orientación para el Empleo se encuentra escasamente representado en los encuentros nacionales** de orientadores. Es necesario impulsar procesos de generación de "identidad profesional".

Se hace **imprescindible mejorar la coordinación entre los servicios sanitarios, sociales y educativos.**

Cada vez, por su parte, son más las experiencias innovadoras de **orientación a través de las NTIC.** De nuevo apreciamos dificultad de generalizarlas por falta de tiempo y de recursos.

Son muchos, aunque más desde la empresa privada, editoriales y Universidades los que están investigando en el uso de nuevos

instrumentos de **evaluación psicopedagógica.**

Finalmente, va calando la idea de una **orientación de calidad a lo largo de la vida es necesaria, no sólo en el campo escolar sino también laboral y profesional.**

A lo largo de los meses de preparación y también en estos días, hemos recogido algunas **necesidades y preocupaciones de los profesionales de la Orientación y elaborado algunas propuestas.**

Problemas y/o necesidades actuales de los servicios de orientación.

Hay que adaptar las funciones de los servicios de orientación a las necesidades de la sociedad actual.

El nuevo rol de la orientación debe ser mucho más ambicioso dirigido a la **formación y al asesoramiento al profesorado** tanto a nivel individual como colectivo. En la nueva dimensión de **la orientación debe abarcar a toda la Comunidad educativa.**

La Orientación Académica y Profesional debe ser impulsada a nivel de Educación Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos.

Abogamos por un buen sistema de orientación desde la primera infancia hasta la madurez y reivindicamos que se invierta en prevención y se potencie la orientación a lo largo de toda la vida.

Debemos ser muy conscientes de la **importancia real de la Orientación y de la rentabilidad a corto y medio plazo** que supondría para los alumnos, las familias, el profesorado, la administración y en definitiva un ahorro para el contribuyente el apostar definitivamente por la Orientación de Calidad. El Sistema Educativo Español sigue siendo excesivamente rígido. **El orientador debe ser uno de los principales agentes de cambio.**

Propuestas de Mejora.

• Los servicios de orientación se presentan como una pieza clave en la mejora del proceso educativo.

• La Orientación Educativa de los servicios especializados, deben abarcar todo el proceso educativo y ser un referente de calidad en el Sistema Educativo.

• Es preciso hacer realidad el derecho de los alumnos a la Orientación en todos los tramos y en todas las modalidades de escolarización.

• Es conveniente crear un modelo en el que los profesionales de la orientación atiendan a todo el alumnado con o sin necesidades educativas, asesoren al profesorado y orienten a las familias.

• Apostamos por la creación de un **Servicio de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional**, que atienda el desarrollo del modelo de orientación específico y propio.

• Igualmente apostamos decididamente por constituir, dentro de las estructuras regionales, **Centros Superiores de Recursos para la Orientación.**

• Para poder desempeñar adecuadamente la gran heterogeneidad de funciones que se nos asignan sería necesario **ampliar significativamente el número de orientadores en todas las etapas educativas.**

• La **Orientación educativa, Profesional y Personal** estará desarrollada por el profesorado de la Especialidad de Orientación Escolar.

• Planteamos la constitución de una estructura para **mejorar la coordinación de los servicios educativos, con otros servicios** (Sanidad y Bienestar Social).

• **Necesidad de asesoramiento, defensa y protección jurídica** en el desempeño de nuestras funciones, y explicitar los **aspectos deontológicos.**

• La dedicación profesional en los servicios de orientación educativa requiere de unas **condiciones laborales que la hagan comprometida y eficaz.**



Todo alumno, familia y profesor tiene derecho a una orientación de calidad independientemente del tipo de centro.

- Es necesario asumir **el calendario laboral** de los centros docentes.
- Se debería regular la coordinación entre los Servicios de Orientación.
- Los equipos de atención temprana y los específicos son muy escasos. Es necesario **generalizar los equipos** de motóricos, de conducta y auditivos así como crear **Equipos de Plurideficiencias así como de Trastornos Generalizados del desarrollo** que actuarían como asesores y centro de recursos para los centros de Educación Especial.
- Habría que generalizar y **darle entidad administrativa a las aulas de Estimulación Temprana** cuya labor consideramos imprescindible en la Etapa de Educación Infantil.
- Crear **Departamentos de Orientación en los Centros de Ed. Especial y en todos los centros donde se imparta educación secundaria.**
- Las numerosas funciones que se nos asignan, dificultan enormemente nuestra labor en muchos centros. Sería deseable detallar **la distribución de horario para las tareas.**
- Todo centro con más de una línea debería tener un orientador con atención completa.
- Las **horas de docencia** directa no deberían sobrepasar las cinco y deberán tener relación con la especialidad. Tampoco queremos que se nos impida ejercer esta función, sino que **se valore en cada caso en función de las necesidades específicas de los centros.**
- Es preciso que los orientadores dispongan de más dedicación horaria para dedicar a los planes de acción tutorial, a los de orientación académica y profesional, a los de atención a la diversidad y a los planes para la mejora de la convivencia.
- Los Jefes de Departamento de Orientación deber ser los Orientadores.
- Se hace imprescindible recopilar las tareas encomendadas a los servicios de orientación, en desarrollos normativos recientes, de modo que constituya una **guía estructurada de funciones que aclaren su labor y cometidos.**

Propuestas para el acceso a la Especialidad de Orientación Escolar.

- Se realizarán Oposiciones al cuerpo de Profesores de Secundaria en la nueva especialidad de orientación escolar. Para ello será imprescindible contar con la titulación de Grado de Pedagogía o Psicología y el Master en Psicopedagogía o equivalente.
- La fase de prácticas deberá ser específica para los orientadores.
- Para facilitar la formación de los futuros orientadores e ir dotando de más efectivos a los distintos servicios proponemos que los orientadores que hayan aprobado la

oposición y estén en período de prácticas se adscriban a determinados E.O.E.P.s y Departamentos de Orientación durante uno o dos cursos hasta que alcancen la suficiente experiencia.

Propuestas para la Formación Permanente.

- La formación debería ser específica para los Servicios de Orientación Educativa.
- Consideramos prioritario la formación en protocolos e instrumentos para el desarrollo de la Evaluación Psicopedagógica verdaderamente técnica y con criterios compartidos.

La Orientación como Recurso Educativo y Social

- La formación en nuevas tecnologías y recursos informáticos facilitadores de nuestra labor.
- Apoyar las iniciativas dirigidas a la investigación, renovación e innovación en el campo psicopedagógico y social, especialmente aquellas que puedan derivarse de la colaboración con las Universidades.

Propuestas para el desarrollo profesional del Orientador.

- Implementar las correspondientes plazas de Catedrático.
- Impulsar medidas para el acceso a plazas en la Universidad de forma directa tras una evaluación de las tareas realizadas.
- Habría que aprovechar la experiencia psicopedagógica de los orientadores para contribuir a la formación del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria.
- Desarrollar incentivos profesionales para el desempeño de puestos de difícil ejecución o por el desarrollo de programas de innovación.
- Se hace necesario y urgente mejorar la sectorización de los equipos en las comunidades que aún funcionan con sector.

Formación y profesionalización del orientador.

- La condición que caracteriza a los Servicios de Orientación Educativa, requiere una formación específica que permita estar en todo momento actualizados.
- Se ha constatado la necesidad de elaborar un perfil profesional del orientador. Su formación no debe permanecer desligada de las prácticas, realidades y exigencias de los puestos de trabajo para los que se forman los futuros aspirantes. La regulación de las prácticas (practicum) debe ser clave y debería llevarse a cabo una política de reconocimiento e implicación de los profesores colaboradores con la Universidad.
- El descenso a la práctica de los nuevos orientadores, resulta demasiado precipitada si no se acompaña de procesos de acomodación y conocimiento de las realidades de los centros educativos.

En otro orden de cosas proponemos:

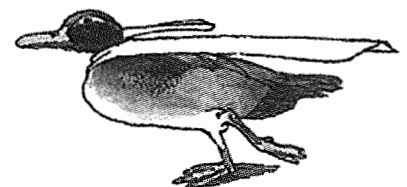
- Reconocer la función tutorial con incentivos económicos y profesionales de cara a mejorar dicha labor.
- Ofrecer tiempo semanal para tutorización individual de los alumnos al igual que se hace con las familias.
- Respetar una periodicidad mínima inexcusable de las reuniones de tutores.
- Valorar positivamente y exigir que al igual que en la Ley de Educación Andalucía se reconozca a las asociaciones de orientadores como entidades colaboradores de la Administración.
- A lo largo del Encuentro se ha hablado en varias ocasiones de la necesidad de flexibilizar los currículos y modificar significativamente la organización de los centros de cara a la prevención de los conflictos.
- De otro lado se ha constatado que los currículos de resolución de conflictos y las prácticas de mediación son buenos recursos para mejorar la convivencia de los centros.

Para finalizar:

- Desde la organización de este Encuentro queremos agradecer a COPOE su confianza y apoyo por contar con nosotros para este reto, a la Universidad de Burgos que nos ha facilitado mucho las cosas, a las Instituciones, MEC, Junta de Castilla y León y Ayuntamiento de Burgos y a todas las empresas privadas que han creído en este proyecto y por supuesto a los asistentes, ya que sin ellos este Encuentro no hubiera sido posible.
- Confiamos en que el II Encuentro Virtual de Orientadores en 2009 y el V Encuentro de Orientadores a celebrar en Sevilla en 2010 sean un paso más en esta carrera iniciada hace unos años para que la Orientación de Calidad, a lo largo de la vida se constituya definitivamente en un recurso educativo y social para todos.

Para más información:

José Luis Casillas Sedano
Presidente de la Asociación Castellano Leonesa de psicología y Pedagogía y del IV Encuentro Nacional de Orientadores.
646102585. burgosaclpp@yahoo.es



PROJECTES EDUCATIUS DE CIUTAT: PASSAT, PRESENT I FUTUR

Des de la segona meitat del segle XIX fins a la segona guerra mundial, la fe en l'escola i en el dret de tothom a l'educació van esdevenir una de les grans banderes de tot moviment que volgués transformar la societat. Durant decennis, milers d'homes i dones van apostar per l'escola com el mecanisme que, transformant les persones, canviaria les societats. Però la dècada dels 60 (justament aquests dies recordem els 40 anys del maig del 68) va ser una autèntica dutxa d'aigua freda per al sistema educatiu reglat. D'una banda, l'estructuralisme sociològic de Bourdieu, Passeron, Baudetlot, Establet, ... va denunciar una escola que, enlloc de subvertir les desigualtats inicials entre infants, les reproduïa i les certificava. Davant d'això, la resposta semblava clara: calia més i millor escola. Però d'altra banda, naixia un moviment amb una transcendència que sovint ha estat poc ressaltada: la teoria de la desescolarització.

Dins d'aquest moviment, tant P. Goodman, un escriptor de l'esquerra liberal nord-americana, com el capellà comunista Ivan Illich, van proposar l'estratègia contrària: una desinstitucionalització de l'educació dels infants enfront d'un sistema educatiu que reproduïa les desigualtats, que tenia grans dificultats per treballar temes de formació moral, i que atorgava uns certificats que cada vegada tenien menys valor. Segons el seu pensament, l'escola tenia un problema central: s'oposava a la comunitat, a la ciutat, a la vida. I per suplir això, proposaven una profunda reforma de l'escola que pretenia eliminar "els murs" que la separaven de l'entorn social tot entenent que tota la societat i la realitat era educadora. Fou en aquest context de "crisi mundial de l'educació", una educació entesa com a escola totpoderosa que podia subvertir sola les lògiques socials, quan el polític francès E. Faure publicà l'any 1972 el seu informe sobre l'educació per a la UNESCO titulat "Aprendre a ser" en el qual es formula per primera vegada la idea de "ciutat educadora". Aquest nou paradigma trenca amb "l'escolarisme" precedent i, aprofitant, entre d'altres, les reflexions crítiques de les teories de la desescolarització proposa repensar l'educació des de la màxima de "tot educa". Aquest paradigma, que no s'oposa a l'escola malgrat n'és crític, integra la institució escolar en un context més ampli, en un continuum educatiu que abraça tots els espais i tots els

temps de la vida d'una persona: si tot educa caldrà reconèixer quin és el currículum que aporta cada element, cada relació, cada dinàmica... i treballar conjuntament per un projecte educatiu més compartit entre tots els agents socialitzadors i més coherent amb les idees d'autonomia, de llibertat, de democràcia, de solidaritat i de felicitat.

Amb aquest important bagatge teòric al darrere, Barcelona acull l'any 1990 el primer congrés mundial de ciutats educadores. És a dir, de pobles, viles, barris i ciutats que busquen esdevenir no només contenidors sinó autèntics agents educatius. Com exposava la primera carta de ciutats educadores: "La ciutat serà educadora quan reconeixerà, exercirà i desenvoluparà, a més de les funcions tradicionals -econòmica, social, política i de prestació de serveis-, també una funció educadora, en el sentit que assumeix una intencionalitat i una responsabilitat amb l'objectiu de la formació, la promoció i el desenvolupament de tots els seus habitants, començant pels nens i els joves".

Durant alguns anys força municipis, especialment del nostre país, van formar part del moviment internacional de ciutats educadores que buscava avançar cap aquest ideal. Però algunes ciutats catalanes aviat comencen a entendre que només signant una carta el seu municipi no esdevindrà educador i que, per tal que això s'esdevingui, cal planificar i estructurar actuacions. Així neixen, entre 1997 i 1998, els dos primers Projectes Educatius de Ciutat (PEC) a Barcelona i Sabadell. Uns projectes que, emmirallats en els plans estratègics que proliferen arreu, busquen fer de l'educació un motor preferent de desenvolupament de les ciutats posant l'element educatiu al centre de la política municipal. Havien nascut els PEC de primera generació.

Des de l'any 1998, en el qual la Diputació de Barcelona encarrega una breu guia metodològica per a l'elaboració dels PECs, fins al 2004, una vintena de municipis van elaborar, amb maneres, temps i formes diverses, el seu projecte per anar esdevenint ciutat o poble educador. Però la realitat social, educativa, familiar ... és complexa i la sensació que els resultats no són els esperats comença a planar sobre el projecte. La gran crítica que a nivell teòric es feu als moviments desescolaritzadors, la seva manca de concreció en les pro-

postes i alternatives, havia arribat fins als PEC: el paradigma de la ciutat educadora és altament crític i estimulant però ... com s'implementa? Al llarg de 2004 i 2005 els PEC reben un nou impuls teòric i pràctic. D'una banda, des de l'IGOP es plantejgen uns nous postulats per als PECs que deixen enrere visions més "estratègiques" per avançar cap a uns PEC que només des d'un treball participatiu i comunitari poden avançar cap a la proposta de ciutat educadora: s'havien formulat els PEC de segona generació. Uns PECs de segona generació que, gràcies a la segona guia metodològica publicada per la Diputació de Barcelona i l'IGOP el 2005, arriben fins avui a una trentena de nous municipis de tot el país.

Com es pot veure, la filosofia que sustenta els PEC és semblant a la dels Plans Educatius d'Entorn, les comunitats d'aprenentatge, les xarxes educatives, les ZER... i és el que comencem a anomenar com a "nova cultura educativa": l'escola i el sistema educatiu com a ens tancat, autosuficient i autocentrat està condemnat al fracàs enfront de la complexitat de l'entorn educatiu actual. Només les estratègies de joc de suma positiva, de treball en xarxa, de projecte educatiu compartit, de complexitats i confiança entre tots els agents, espais i temps educatius... poden aportar a l'infant, el jove o l'adult un context global d'aprenentatge que li permetin aprendre i practicar l'autonomia, la fraternitat i la llibertat. Arribats fins aquí, sembla important que cada context, cada professional, cada espai... assagi formes i maneres de practicar un ideal que no per llunyà, esdevé menys estimulant.

Ricard Benito, Jordi Collet i Joan Subirats
IGOP - UAB



EL TREBALL COOPERATIU A LES AULES

Joan Domingo

Professor d'Automàtica de l'Escola Universitària d'Enginyeria Tècnica Industrial de
Barcelona

Coordenador del Grup d'Interès en Aprenentatge Cooperatiu (GIAC) de l'ICE de la UPC

RESUM

El treball cooperatiu és un instrument al servei de la docència que abasta des de les edats més primerenques fins als estudis més elevats de la universitat; tot és qüestió d'utilitzar les estratègies escaients a cada edat. En aquest article pretenem posar de relleu els trets més significatius de l'aprenentatge cooperatiu i comentar els aspectes bàsics relatius a la formació dels grups d'estudiants i el treball a l'aula. Aspectes de detall, per la necessària extensió d'un article, haurien de formar part d'un altre article. La nostra pretensió és, només, exposar elements introductoris.

ABSTRACT

Cooperative learning is an instrument at the service of education, which may cater for from the youngest ages up to higher education at the university. The key factor is to use the strategies convenient for each age group. This article tries to emphasize the most significant characteristics of cooperative learning and to comment on basic aspects related to the grouping of students and classroom work. Detailed aspects would have to be a part of another article, due to its long extension. Thus, the aim of this article is to present some introductory elements.

UNA REFLEXIÓ PRÈVIA SOBRE L'ENSENYAMENT I L'APRENTATGE

Estem segurs que el millor que podem fer a l'aula, amb els nostres estudiants és ensenyar-los coses? D'entrada, sí, sens dubte. Ara, valdria la pena reflexionar sobre les coses que els ensenyem. I per altra banda, segur que no podem fer alguna cosa millor? Segurament sí; sens dubte. Per exemple, podem ensenyar-los a aprendre. O sigui, podríem deixar d'ensenyar conceptes i passar a ensenyar procediments, però no procediments en el sentit del com fer les coses que els ensenyem (els conceptes) sinó procediments orientats a que ells aprenguin aquestes coses d'una manera alternativa a la habitual.

Aprendre és allò que ha de fer un estudiant i sovint es contraposa amb allò que ha de fer el docent, que és ensenyar; el docent entén que ha d'ensenyar allò que ell sap als qui no ho saben; o sigui, considera els estudiants com papers en blanc damunt els que s'ha d'escriure o recipients buits que cal emplenar de coneixements. Bé, és una manera de veure-ho i l'ensenyament (a tots nivells) s'ha practicat així molts anys. El docent treballa molt per imitació de patrons de comportament: "a mi em van ensenyar així, jo ensenyo així". El que ha canviat amb els anys és la manera d'ensenyar però, en essència, en el fons, el model és el mateix. Quan es treballa amb infants petits es mira de desenvolupar el seu interès i unes habilitats bàsiques; després es desenvolupa la seva capacitat cultural en sentit ampli i finalment se'ls transmeten coneixements que els han de permetre integrar-se i desenvolupar-se com a ciutadans útils a la comunitat. Els qui segueixen tot aquest periple que abasta des del parvulari a la universitat tenen una vida acadèmica que triga vint-i-tants anys; o sigui, en terme mitjà, passen un terç de la seva vida a les aules, aprenent allò que se'ls ensenya a fi efecte de fer-los autònoms en el món en que han de viure.

Tot aquest temps a les aules serveix per transmetre coneixement des d'una població adulta, el professorat, a una població

jove, l'estudiantat, amb l'objecte de garantir la continuïtat d'un col·lectiu. Això forma part del procés educatiu. Fins aquí, res a dir. Ara, tot aquest temps a les aules s'esmerça freqüentment en donar matèria, o sigui, en transmetre coneixements i es demana al professorat que segueixi un temari i que el desenvolupi en la seva totalitat i a l'estudiantat que l'estudiï, l'apregui i demostrï que l'ha après. Per tal de tenir evidència que aquests coneixements s'han transmès correctament es sotmet l'estudiant a controls, exàmens, treballs, etc. I si no vaig molt errat, això és el que es practica al comú dels centres d'ensenyament.

Sense renunciar a res de l'anterior hi ha uns quants elements, no obstant, que potser valdria la pena considerar. A l'aula, els estudiants, poden fer sempre quelcom més que escoltar al docent. Poden estudiar junts un tema o un apartat, debatre la millor manera de resoldre un problema, plantejar alternatives, aprendre els uns dels altres, assolir el consens a l'hora d'haver de prendre una decisió, criticar les posicions dels altres sense ferir-los, discutir quins elements poden fer-los ser més efectius a l'hora d'aprendre, determinar quina és la millor manera de resoldre una situació, com preparar un conjunt de preguntes significatives en relació a un tema, organitzar-se la feina per fer una determinada tasca, etc.

Tot això dona lloc a un escenari en el qual el rol del docent passa de ser el d'un transmissor del coneixement a un administrador de l'aprenentatge dels estudiants. Val la pena, doncs, determinar alguns elements que facilitin aquest canvi, necessari, per afrontar el futur. En aquest article es comentaran diferents aspectes relacionats amb les diferències entre una manera d'ensenyar que n'hi direm tradicional i una altra que n'hi direm nova; amb tot, de nova, tampoc en té res perquè es tracta d'aprendre cooperativament, a partir de l'aprenentatge social, una de les tres maneres d'aprendre: la individual, la competitiva i la social. El que té de nou és que, ara, ja hi ha prou docents que ho estan aplicant. Tot això ens aproximarà a l'aprenentatge cooperatiu, el qual possibilita treballar amb aquest paradigma que n'hi diem nou, de manera natural.

Ensenyament tradicional

Entorn centrat en el docent.
El docent és l'element actiu del procés i l'estudiant és l'element passiu.
El control el té el docent.
L'autoritat i la responsabilitat està centrada, principalment, en el docent.
El docent és qui instrueix i qui pren les decisions.
L'experiència d'aprenentatge que es té a la naturalesa és bàsicament competitiva. Els estudiants normalment competeixen entre ells.
Tasques definides pel docent orientades a exposar organitzades en diferents sessions.
El contingut és el més important.
L'aprenentatge es du a terme dins l'aula.
Els estudiants van assolint el coneixement mitjançant exercicis i pràctiques.
El contingut no precisa d'un context específic.
No hi ha interdependència necessària entre els estudiants.
No hi ha exigència relativa a la responsabilitat individual.
Agrupacions d'estudiants atenent a aspectes poc sistematitzats.
La classe té un líder, el docent.
La responsabilitat es limita a un mateix.
Es posa tot l'èmfasi en la tasca acadèmica.
S'assumeix que es tenen habilitats socials (normalment no es fa res per verificar-ho).
El docent, per norma general, no du a terme accions concretes per saber com funcionen els grups.
No hi ha quasi procés de grup.

Aprrenentatge cooperatiu

Entorn centrat en l'estudiant.
L'estudiant passa a tenir un paper actiu i el professor passa a un segon terme.
El control el tenen els estudiants.
L'autoritat i la responsabilitat està centrada, principalment, en els estudiants.
El professor és un facilitador i un guia. Les decisions les prenen els estudiants.
Els estudiants cooperen entre si per assolir un fi comú. No competeixen entre ells mateixos i s'ajuden.
Tasques que poden ser transdisciplinars i que són problemes i projectes.
El més important és la manera de processar la informació.
L'aprenentatge s'estén més enllà de l'aula
Els estudiants avaluen, prenen decisions i es responsabilitzen del seu propi aprenentatge; construeixen el seu propi coneixement.
El context en el que s'aprèn és molt important.
Hi ha interdependència positiva entre els estudiants.
Es dona, de manera natural, una responsabilitat individual.
Agrupacions sistemàtiques i heterogènies d'estudiants.
Es comparteix el liderat entre els estudiants.
Es comparteix la responsabilitat amb els demés.
S'emfatitzen totes les tasques, tant el procés com el producte.
Les habilitats socials intervenen en totes les activitats i s'analitzen i avaluen.
El professor observa i intervé en els grups i té evidències del seu funcionament intern.
Els grups avaluen la seva eficàcia.

COMPARACIÓ ENTRE L'ENSENYAMENT TRADICIONAL I L'APRENENTATGE COOPERATIU

En la següent taula es poden comparar alguns dels trets més rellevants que diferencien l'ensenyament tradicional de l'aprenentatge cooperatiu (Johnson, Johnson i Holubec, 1998):

Malgrat els continguts d'aquesta taula, l'ensenyament expositiu tradicional no s'ha de considerar, en cap cas, dolent; fins i tot és conegut que els millors resultats acadèmics els obtenen aquells estudiants que treballen sols, de manera individualista i competitiva assistint a sessions expositives i completant-les amb treball personal. Amb tot, això passa en una petítissima quantitat de casos contra els percentatges elevats d'èxit que s'obté amb els mètodes d'aprenentatge en cooperació.

Hi ha tres maneres d'aprendre: la individualista, la competitiva i la social o cooperativa. Als següents apartats se'n fa una comparativa.

Comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i el competitiu

En l'aprenentatge competitiu els estudiants treballen els uns contra els altres amb la finalitat d'obtenir els millors resultats. Només un estudiant guanya, tots els demés, perden. És com una competició esportiva on es busca la millor qualificació contra d'altres iguals.

En l'aprenentatge cooperatiu només hi ha algunes estratègies que estableixen competicions entre grups però mai amb la finalitat de guanyar o perdre sinó com a torneigs entre grups. Apart d'aquest cas, mai hi ha competitivitat entre els estudiants sinó cooperació.

En situacions competitives els estudiants busquen fer coses que els siguin beneficioses i que vagin (conscient o inconscientment) en detriment dels altres estudiants. Fan els treballs més bons, millor documentats, més imaginatius i de superior qualitat als dels demés. Es pot considerar que l'aprenentatge competitiu consisteix en centrar l'esforç de l'estudiant en fer les coses més ràpid i millor (ser més competitiu) que la resta dels seus companys de curs. Els estudiants tenen la percepció de que "han d'obtenir els seus objectius si i només si els altres estudiants de la classe fracassen en el grau d'obtenció dels seus" (Johnson i Johnson, 1999).

Comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i l'individualista

L'aprenentatge individualista significa "treballar per un mateix per assegurar-se assolir un objectiu independentment dels esforços dels altres estudiants" (Johnson i Johnson, 1999). Hi ha dos tipus d'interdependència social: cooperativa i competitiva.

La pèrdua d'interdependència positiva desemboca en els esforços individualistes, els quals, no han de considerar-se necessàriament

negatiu. Un estudiant que treballi molt bé sol, que sigui molt estudiant i que tingui una gran disciplina i capacitat d'aprenentatge troba en l'individualisme el camí que el porta cap a l'èxit en solitari, sense necessitar als demés. En qualsevol cas, però, l'individualisme no és interessant perquè no comporta cap mena de relació social d'interdependència. I un aprenentatge individualista, significatiu, es dona en poques persones, percentualment parlant, que serien aquells que han assolit la seva expertesa de manera autodidacta.

QUÈ ÉS L'APRENENTATGE COOPERATIU?

L'aprenentatge cooperatiu és el treball de petits grups sota unes condicions concretes. Fer treballar els estudiants de manera conjunta, fer-los col·laborar o fer equips de treball, no són elements suficients per tal que es doni una situació d'aprenentatge cooperatiu entre els components del grup. Posar a treballar els estudiants en grups, per exemple, pot generar situacions competitives o individualistes. Estructurar classes, lliçons o sessions que facin que el treball sigui cooperatiu, requereix tenir en consideració uns elements que facin que el treball sigui efectivament cooperatiu. Dominar aquests elements essencials de la cooperació permet als docents a:

- agafar classes que ja tingui preparades d'antuvi i estructurar-les per tal que siguin cooperatives.
- dissenyar classes cooperatives de tal manera que permetin la convergència del pla d'estudis, les assignatures i els estudiants.
- diagnosticar els problemes que puguin tenir alguns estudiants per treballar junts i intervenir-hi per millorar l'efectivitat dels grups.

En aquests dissenys, han d'intervenir-hi els components essencials de la cooperació, que són la interdependència positiva, la interacció cara a cara, la responsabilitat individual i col·lectiva, les habilitats de petits grups i el procés de grups (Johnson, Johnson, i Holubec, 1998). Estructurant de manera sistemàtica aquests quatre elements en situacions d'aprenentatge en grups s'assegura que el treball sigui cooperatiu i que se n'obtenen els beneficis que aquest tipus de treball comporta.

El treball cooperatiu es distingeix del treball clàssic en grup en els següents punts:

- la composició dels petits grups
- l'organització de la feina i de les activitats
- la distribució de la feina
- la implicació de tots els participants
- el grau de control mutu i en les exigències mútues

Els elements bàsics que cal reunir per a fer el treball cooperatiu són cinc:

- la interdependència positiva,
- donar responsabilitat a cada estudiant del grup,
- promoure la interacció cara a cara,
- desenvolupar les habilitats del grup i les relacions interpersonals, i
- el processament de grups.

L'estructuració sistemàtica d'aquests cinc elements bàsics, com ajut en situacions d'aprenentatge de grup, asseguren els esforços cooperatius i habiliten la implementació disciplinada de l'aprenentatge cooperatiu per a l'èxit dels estudiants a llarg termini.

La interdependència positiva

El primer i més important dels elements que permeten estructurar l'aprenentatge cooperatiu és la interdependència positiva. La interdependència positiva es dona i està correctament estructurada quan els components del grup són conscients que l'èxit de cadascú depèn de l'èxit dels demés; ningú pot sortir-se'n si no se'n surt la resta dels components del grup.

S'ha vist en lectures precedents que hi ha tres tipus d'aprenentatge: cooperatiu, competitiu, i individualista. Que es doni una o altra d'aquestes estructures d'aprenentatge (anomenades estructures objectiu per (Johnson i Johnson, 1989) és funció de la presència o absència de interdependència entre els components d'una classe.

La interdependència, quan es positiva, té variants. Thompson (Thompson, 1967) en va descriure tres tipus: la combinada, la seqüencial, i la recíproca. No es detallaran, però si es dona qualsevol d'elles, es pot assumir que a la classe es té una estructura que permet la cooperació entre els estudiants.

Les metes i tasques comuns, per tant, han de dissenyar-se i comunicar-se als estudiants de tal manera que comprenguin que, o n'eden junts, o s'ofeguen junts. Per tal d'estructurar sòlidament unes interdependències positives, cal posar especial èmfasi en que

- a) els esforços de cada component del grup són completament indispensables per a l'èxit del grup.
- b) cada component del grup, amb la seva contribució té una responsabilitat en l'esforç comú.

Fer això, crea un compromís a la cerca de l'èxit per part de tots els components del grup amb la qual cosa cadascú passa a ser nucli de l'aprenentatge cooperatiu. Si no es donen interdependències positives, realment, no es pot dir que hi hagi cooperació.

La responsabilitat individual

El segon element bàsic de l'aprenentatge cooperatiu és la responsabilitat individual (Gross Davis, B., 1999). En cada sessió cal establir dos nivells diferents de responsabilitat: el grup ha de ser responsable d'assolir els seus objectius i cada component del grup ha de ser responsable de contribuir, amb la seva actitud i tasca, a la consecució de l'èxit del treball col·lectiu.

La responsabilitat individual existeix quan allò que ha fet cadascú reverteix en el grup i en cada membre del grup tothora que el grup i cada membre del grup en fa una valoració positiva per quant la tasca que ell ha desenvolupat ha suposat un ajut, un recolzament i un suport a l'aprenentatge de cadascú, individualment, i del grup com a col·lectiu. Aquesta responsabilitat es pot estructurar (Johnson, 1991) de diferents maneres:

- Fent que el grup sigui petit. Com més gran és el grup més diluïda queda la persona.
- Fent un examen (test, prova de verificació control, etc.) individual a cada estudiant.
- Fent proves orals aleatòries consistentes en presentar (en presència del seu grup) al professor o a la resta de la classe el treball de tot el grup al qual pertany l'estudiant.
- Observant cada grup i anotant la freqüència de les intervencions de cadascú i comparant-ho amb els fulls d'autocontrol dels propis grups, quan n'hi hagi.
- Assignant a cada grup un rol de verificador i assegurant se que algú (i no sempre el mateix estudiant) l'exerceix correctament.
- Assegurant-se que els estudiants s'expliquen els uns als altres allò que saben o han après; ha d'haver-hi explicacions simultànies pràcticament de tots amb tots.

El propòsit dels grups d'aprenentatge cooperatiu serà que cada membre creixi d'una manera legítima. Els estudiants que aprenen junts són, com individus, molt més competents que els que aprenen competitivament o en la majoria de casos que els que han après individualment. La responsabilitat es dona davant els companys perquè depenen els uns dels altres i davant el professor al qual han de donar comptes del seu aprenentatge. També hi ha una component d'exigibilitat: cada component exigeix als demés que siguin responsables, tota vegada que s'ho exigeix a ell mateix.

La interacció cara a cara

El tercer element bàsic de l'aprenentatge cooperatiu és promoure la interacció entre els elements del grup, preferiblement, cara a cara. A cada estudiant del grup li cal, per a dur a terme amb èxit la seva tasca individual, que els companys del grup assoleixin exitosament, també, les seves tasques individuals. Per això, cal que comparteixi recursos amb ells i els doni tot el suport i l'ajut que els calgui, a l'hora que agrairà i aplaudirà la tasca assolida pels demés i de la qual ell en gaudeix.



Hi ha importants activitats cognitives i de dinàmica interpersonal que tan sols es poden donar quan els estudiants promouen entre ells el seu propi aprenentatge. Això, inclou les explicacions orals en relació a com resoldre problemes, explicar un determinat concepte o coneixement als altres, assegurar-se que ho han entès, discutir els conceptes d'allò que es treballa i que connecten el treball present amb allò que s'ha après en el passat.

Cadascuna d'aquestes activitats es pot estructurar en procediments de grup amb la qual cosa queda assegurat que els grups cooperatius són tant un sistema acadèmic de suport (cada estudiant té algú compromès en ajudar-lo a aprendre) com un sistema personal de suport (cada estudiant té algú que està compromès amb ell com persona). Aquesta promoció de les relacions personals, cara a cara, dels components del grup els du a assumir un compromís entre uns i altres a l'hora que un compromís amb l'èxit d'una tasca

comuna.

Les habilitats de grup

El quart element bàsic de l'aprenentatge cooperatiu és ensenyar els estudiants a desenvolupar habilitats inherents a petits grups. L'aprenentatge cooperatiu és, per la seva pròpia naturalesa, més complex que el competitiu o l'individualista, atès que els estudiants han d'adoptar un doble compromís amb la tasca (l'aprenentatge del tema acadèmic) i amb el treball d'equip (funcionar efectivament com un grup).

Les habilitats socials que calen per tal que el treball cooperatiu sigui eficaç no apareixen per si soles quan s'utilitzen les sessions i estratègies cooperatives. Les habilitats socials han d'ensenyar-se als estudiants com a finalitat i com a habilitats acadèmiques en sí mateixes. El liderat, la presa de decisions, la construcció de la confiança, la comunicació, i les habilitats en resoldre conflictes, han de guiar tant el treball de l'equip com les seves relacions, per tal d'assolir els continguts de manera exitosa.

Tanmateix, i donat que la cooperació va associada intrínsecament als conflictes, els procediments i habilitats per a resoldre i aconseguir aquests conflictes de manera constructiva seran especialment importants per a l'èxit a llarg termini dels grups d'aprenentatge i de l'èxit individual de cadascun dels seus components

Una llista de possibles habilitats socials que es pot despendre del treball cooperatiu seria la següent:

- Igual participació de tots.
- Preguntar allò que no es sap.
- Ignorar les fonts de distracció quan es treballa.
- Negociar.
- Verificar que s'ha comprès una cosa.
- Animar als demés.
- Mirar i estar per qui estigui parlant.
- Integrar idees.
- Responsabilitzar-se.
- Seguir directrius.
- Ajudar al grup.
- Contribuir amb idees i feina.
- Expressar el suport a les idees dels demés.
- Acceptar les idees dels demés.
- Estendre els raonaments dels demés.
- Estar en desacord de manera raonada.
- Resumir i treure conclusions.
- etc.

Processament de grup

El cinquè i darrer element bàsic de l'aprenentatge cooperatiu és el processament de grup (no el procés: el grup no fa cap procés sinó que fa un processament de la seva pròpia existència). El processament de grup existeix quan els components del grup discuteixen el com van assolint els seus objectius i quina efectivitat té la seva relació i metodologia de treball.

Als grups, els hi cal poder descriure quines accions i tasques dels seus membres són útils i quines són inútils a l'hora que prendre decisions arran de quines conductes cal mantenir, corregir o canviar. La millora contínua dels processos d'aprenentatge reverteix en la millora dels resultats quan es fan anàlisi acurades de com els membres del grup treballen conjuntament i determinen la manera d'augmentar l'eficàcia del grup.

En aquest sentit, doncs, pot ser interessant incorporar tècniques de gestió de qualitat, les quals asseguruen una dinàmica d'autoavaluació continuada d'allò que genera el grup, i que ha de ser un conjunt de produccions d'entre les quals es podrien destacar:

- la d'un resultat acadèmic, assolint uns coneixements i/o

- produint algun material,
- la d'unes habilitats d'interrelació personal,
- la d'una capacitat de treball en equip, prenent decisions, resolent conflictes, etc.,
- la d'una responsabilitat envers els demés i envers cadascú,
- la d'haver seguit procediments encaminats a la millora continuada,
- la consciència de què la producció final, com a conjunt de les anteriors, tan sols ha estat possible com a conseqüència de la cooperació efectiva.

Cal assenyalar que si el grup el formen estudiants infantils és clau que el docent els doni pistes i elements escaients a la seva edat que els facilitin aquesta components del treball en grup.

PERQUÈ ÉS INTERESSANT L'APRENTATGE COOPERATIU

Si més no, l'aprenentatge cooperatiu és una metodologia que es pot considerar interessant perquè és activa; no és el professor l'únic element actiu de l'aula sinó que, a més, ho són els estudiants. A mesura que l'estudiant va passant de curs, des de els cicles preinfantils va deixant de ser element actiu i cada vegada esdevé més un element passiu fins que arriba a les aules universitàries on la densitat dels plans d'estudi indueix al professorat a pensar que si és ell qui subministra el coneixement als estudiants, aquests, el rebran amb millor qualitat i quantitat i en menor temps.

Potser no és el més realista pensar que una metodologia de transmissió unidireccional de la informació, únicament expositiva, diposita, tot el coneixement als estudiants. Pel contrari, tot docent s'ha trobat que, si no se li diu res, un estudiant és un mer observador que es limita, com a molt, a copiar pissarres (després de la classe, demanarà uns apunts "oficials" al professor o professora: "no ens pots fer fotocòpies?", "podem tenir còpia de les transparències?", etc...) més que a prendre apunts (sovint pregunten al professor, setmanes després, què volia dir determinada anotació que tenen als seus propis apunts). ¿El lector (si dona classe) ha intentat a mitja classe preguntar a algú que sembla molt interessat pel seu entorn (mira per la finestra) o que és molt comunicatiu (parla continuament amb la persona del seu costat) què opina en relació a allò que s'acaba d'explicar? Si no ho ha fet, que ho provi. Val la pena.

L'aprenentatge cooperatiu és una metodologia per la qual no només és el docent l'element actiu del curs. També ho són els estudiants. I ho són perquè la manera de desenvolupar l'assignatura implica activament els estudiants. La clau és dissenyar activitats d'aprenentatge de les quals l'estudiant no pugui escapar-se'n sense haver après coses útils. I l'aprenentatge cooperatiu és una manera activa d'aprendre. L'aprenentatge és actiu quan:

- Els estudiants s'involucren més que si es limiten a escoltar sessions expositives
- Es posa menys èmfasi en la transmissió de la informació i més en difondre entre els estudiants idees i habilitats
- Els estudiants s'involucren amb actituds d'alt nivell (anàlisi, síntesi, avaluació, etc.)
- L'èmfasi més gran es posa en explorar les aptituds, valors i experiències prèvies dels estudiants
- S'involucra als estudiants amb activitats de lectura, escriptura, discussió, etc.

L'aprenentatge cooperatiu pretén:

- Desenvolupar la responsabilitat individual envers la in formació reunida amb l'esforç del grup.
- Que hi hagi una interdependència positiva entre els

estudiants que fa que sentin que les coses no s'assoleixen sense la col·laboració de tot el grup.

- Una manera de millorar el grau de comprensió del material del curs perquè molt sovint s'ha d'explicar als companys del grup.
- Desenvolupar habilitats interpersonals que sens dubte seran d'utilitat al llarg de la vida.
- Desenvolupar habilitats per analitzar la dinàmica dels grups i treballa a l'entorn de situacions problemàtiques.
- Una manera provada de millorar l'aprenentatge dels estudiants i el seu grau d'implicació.
- Un mètode que proporciona als estudiants una estructura de suport personal.
- Interessant i, fins i tot, divertit.

L'aprenentatge cooperatiu no és:

- Demanar als estudiants més ràpids o més llestos que ajudin als més lents.
- Que els estudiants divideixin la tasca que tinguin encomanada de manera que cadascú només n'hagi de fer una part i es copiï la dels demés.
- Fer projectes en els quals cadascú treu la mateixa nota fins i tot en el cas que una sola persona hagi fet tot el treball.
- Una manera de treballar que permet al professorat tenir menys feina.

Es considera aprenentatge cooperatiu:

- Promoure la comunicació entre estudiants i el seu grau d'implicació amb el curs.
- La consolidació del propi coneixement ensenyat als companys de grup.
- Comprometre's a resoldre problemes mitjançant la negociació amb els companys de grup.
- Responsabilitzar-se del coneixement dels demés.
- No competir amb ningú, sinó ajudar tothom.
- Treballar amb els demés companys en la distància curta.
- Expressar-se verbalment fent servir d'auditori els companys de grup.

Els avantatges de l'aprenentatge cooperatiu, entre d'altres, són:

- Poder fer tasques acadèmiques més complexes i més reals.
- Fer treballs acadèmics de millor qualitat.
- Disposar d'una estructura de suport personal i acadèmic dins i fora de l'aula.
- Estar en contacte amb diferents tipus de persones, més enllà d'aquelles amb les quals es pugui tenir una major afinitat.
- Augmentar les possibilitats d'èxit de tots els estudiants del curs, sense excepció.
- Millor aprofitament del temps acadèmic.
- El professor i els estudiants gaudeixen més de les sessions de classe.

Amb tot, és clau el paper que juguen les activitats en l'aprenentatge cooperatiu perquè:

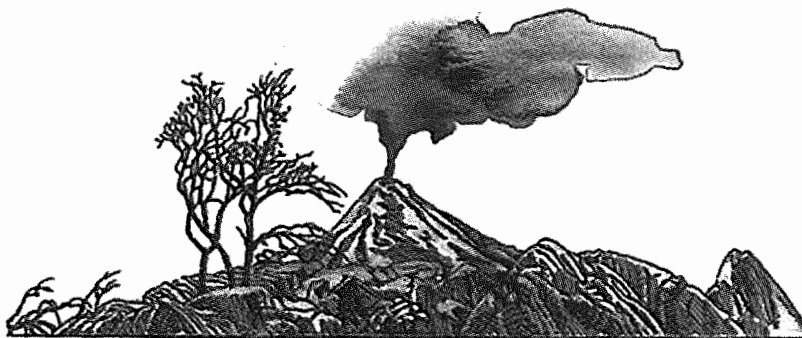
- S'han d'equilibrar els reptes acadèmics amb el suport.
- Han d'incorporar un nivell d'estructura adequat.
- Cal considerar un nivell de complexitat adequat per la tasca i el material de suport.
- Han de possibilitar un esforç cooperatiu, no només un "divideix per simplificar".
- Han d'estar prou ben planificades com per assegurar que els estudiants les poden realitzar.
- Han de permetre que els estudiants puguin desplegar els elements que fan que l'aprenentatge sigui cooperatiu.

LES FORMES DE L'APRENTATGE COOPERATIU

(Johnson, Johnson, i Smith, 1991) classifiquen les possibles formes d'organitzar el treball cooperatiu en tres modalitats: grups informals, grups formals i grups base. Mentre que en una assignatura es poden desplegar sense dificultat les dues primeres formes, la tercera requereix, normalment, una organització institucional de l'ensenyament amb aprenentatge cooperatiu.

Grups informals d'aprenentatge cooperatiu

Els grups informals d'aprenentatge cooperatiu són temporals, i es formen ad hoc per treballar durant un període d'una classe. El propòsit és dirigir l'atenció de l'estudiant al material que ha d'aprendre, establir un clima favorable per a l'aprenentatge, ajudar a organitzar amb antelació el material que es cobrirà a la sessió, assegurar-se que els estudiants processen en el seu cap el material que s'ha impartit, o proporcionar una conclusió a la sessió. Poden usar-se en qualsevol moment però són especialment útils en una sessió expositiva, per evitar que l'atenció dels estudiants decaigui. S'estima que el període de temps que un estudiant pot mantenir l'atenció davant una classe d'exposició és de 12 a 15 minuts. En aquell moment els estudiants necessiten processar d'alguna manera el material que els ha estat impartit. En cas contrari, les seves ments desconnecten.



En una classe expositiva, el repte docent per al professor és assegurar-se que els estudiants realitzen el treball intel·lectual d'organitzar el material, explicar-lo, resumir-lo, i integrar-lo en la seva estructura de coneixements. És cert que interrompre l'exposició amb petits períodes de treball cooperatiu retalla el temps disponible del professor per impartir el material però, com a contrapartida, aquesta estratègia millora notablement l'aprenentatge i permet l'establiment de relacions socials entre els estudiants de la classe. En altres paraules, aquesta estratègia permet enfrontar-se al que, segons molts, és el principal problema de les classes expositives: "La informació passa dels apunts del professor als apunts de l'estudiant sense passar pel cap de cap d'ells".

El següent procediment ajuda a planificar una classe que manté als estudiants intel·lectual i activament "enganxats". Consisteix en organitzar discussions dirigides abans i després de l'exposició, i intercalar discussions amb el company del costat durant l'exposició.

1. Primera discussió dirigida: El docent ha de 1. Planificar l'exposició a l'entorn d'un seguit de preguntes a les quals cal donar resposta. 2. Escriure les preguntes en una transparència o a la pissarra perquè els estudiants puguin veure-les. 3. Posar als estudiants a discutir sobre aquestes preguntes en parelles. Aquesta discussió té per objectiu ajudar que els estudiants revisin i organitzin els coneixements que ja tenen sobre el tema de la classe, i que estableixin les seves expectatives sobre el que van a aprendre en la lliçó.

2. Discussions amb el company del costat: El docent ha de 1. Dividir l'exposició en fragments de 10 a 15 minuts. Aquest és el temps aproximat que un adult pot mantenir l'atenció en una exposició. 2. Planificar una tasca que els estudiants hauran de realitzar en parelles al final de cada fragment. Aquesta tasca ha

de ser prou curta perquè pugui fer-se en tres o quatre minuts. El propòsit és assegurar-se que els estudiants pensen activament sobre el material que s'està impartint. La tasca concreta que se'ls assigna pot ser:

- formular la resposta a una pregunta, resoldre un problema,
- fer un comentari sobre la teoria, conceptes, o informació que s'acaba de presentar,
- relacionar amb coses apreses amb antelació perquè la nova informació s'integri en l'estructura de coneixements,
- predir què és el que s'explicarà a continuació,
- intentar resoldre algun conflicte conceptual que la presentació acaba d'originar.

Cada tasca ha de tenir els quatre components següents:

- formular la resposta de manera individual,
- compartir la resposta amb el company,
- escoltar atentament la seva resposta,
- construir una nova resposta millor, a partir de l'elaboració de les respostes individuals.

Els estudiants necessiten adquirir una certa experiència en aquests processos per poder-los realitzar de manera eficaç i

ràpida. És important que després de cada discussió se sol·liciti a alguns estudiants que comparteixin el resultat amb la classe. D'aquesta manera s'aconsegueix que es prenguin la tasca seriosament i s'assegurin, amb la seva parella, que tots dos estan preparats per donar la resposta en cas de ser requerits.

3. Segona discussió dirigida. El docent ha de preparar una tasca de discussió final en la que els estudiants han de resumir el que han après a la sessió. Com a resultat de la discussió els estudiants han d'haver integrat allò après en les seves estructures de coneixements. La tasca pot també dirigir l'atenció dels estudiants cap a les tasques encomanades o cap als continguts de la pròxima sessió de classe. Això proporciona una forma ideal per concloure la sessió.

Grups formals d'aprenentatge cooperatiu

Els grups formals d'aprenentatge cooperatiu poden tenir una durada que abasti des d'una classe fins a diverses setmanes per completar una tasca o encàrrec específic. En un grup formal els estudiants treballen junts per aconseguir objectius compartits. Cada estudiant té dues responsabilitats: maximitzar el seu aprenentatge i el dels seus companys de grup.

1. Els estudiants reben instruccions i definició d'objectius del professor.
2. El docent assigna cada estudiant a un grup, proporciona el material necessari, organitza l'aula i pot assignar als estudiants rols específics dins de cada grup.
3. El docent explica la tasca i l'organització cooperativa – especialment la interdependència i l'exigibilitat individual i de grup.
4. El docent observa el funcionament del grup d'aprenentatge i intervé per
 - a) ensenyar habilitats cooperatives i,
 - b) proporcionar ajuda en l'aprenentatge

acadèmic quan es requereixi.

Finalment, el professor avaluarà la quantitat i qualitat de l'aprenentatge individual de cada estudiant i proporcionarà una estructura que asseguri que cada grup reflexiona sobre l'efectivitat amb la qual els components estan treballant junts. Si els estudiants necessiten ajuda per completar la tasca, se'ls anima que primer busquin ajuda dels seus col·legues i, en segon lloc, del docent.

S'espera que cada estudiant interaccioni amb els seus companys, que comparteixin idees i materials, s'animin mútuament en els seus èxits acadèmics, que expliquin i elaborin els conceptes i estratègies que aprenen, i que es considerin mútuament responsables de completar la tasca. Cal utilitzar una avaluació amb referència a criteris.

Hi ha nombroses estratègies utilitzades per estructurar els grups formals d'aprenentatge cooperatiu en una classe universitària, incloent el trencaclosques ('Jigsaw'), Tasca de Comprensió, Tasca de Presa de Decisions Complexes, Composició / Edició per Parells, Resolució de Problemes, Controvèrsia Acadèmica Estructurada i Tests de Grup entre d'altres, que no discutirem aquí per la necessària brevetat d'un article d'aproximació a l'aprenentatge cooperatiu.

Els grups d'aprenentatge cooperatiu formals són petits (3-5 components **(1)**) i es formen de manera heterogènia barrejant els estudiants del curs de manera que percebin de manera clara que els companys de grup que els ha tocat no obeeixen a un pla preconcebut pel docent. Als estudiants se'ls demana que s'asseguin a prop uns d'altres. Els grups els organitza el professor, sovint a l'atzar, i els components de cada grup canvien amb la tasca.

Algunes instruccions típiques de resolució de problemes en grup són les següents:

1. Els grups plantegen i resolen problemes. Cada grup posa la seva formulació i solució en una transparència, diapositiva o en un pòster.
2. Estudiants elegits a l'atzar presenten el model i la solució del seu grup.
3. Discussió de plantejaments i solucions. S'espera que cada membre de la classe discuteixi i qüestionari tots els models.
4. Cada grup prepararà i lliurarà un informe encarregat com a tasca.

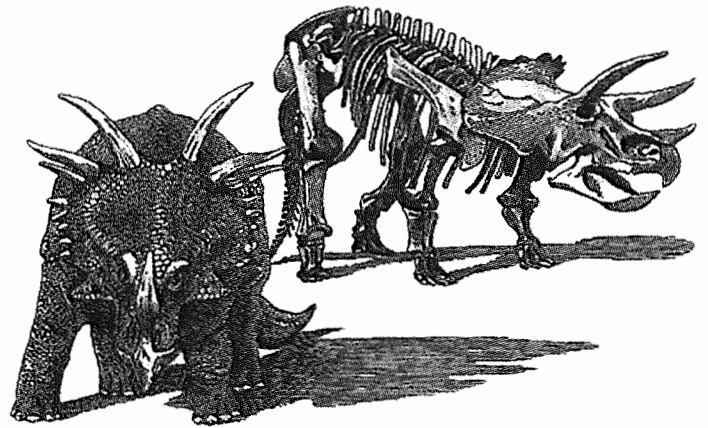
Finalment cal assenyalar que els grups els ha d'estructurar el docent assignant rols: els rols són la clau que fa que un grup es converteixi en un equip, així com en un equip de futbol no tots poden fer de defensa, porter o davanter, en un grup cooperatiu cadascú ha de desenvolupar un rol, un paper, que el singularitzi dins el grup, a cada moment de l'activitat perquè si no és així, no hi hauria equip i aquest aspecte, és fonamental. Els rols són el de relator, controlador del temps, secretari, anotador, moderador, etc. No es pot permetre que a l'aula el debat no estigui organitzat perquè el soroll de moltes persones enraonant a l'hora pot molestar les aules contigües i estressar el propi col·lectiu del curs. Als grups informals, el concepte de rol, és molt més lleuger i sovint no cal estructurar-lo; de fet, en grups informals, es treballa, usualment, en parelles no necessàriament heterogènies.

CONCLUSIONS

Hi ha una tercera forma d'aprenentatge cooperatiu: els grups de base. Els seus trets, no obstant, no la fan aconsellable per estudiants que no siguin força adults atès que suposen una estructura de suport a llarg termini (curs rera curs al llarg d'un cicle) que ultrapassa l'àmbit acadèmic.

Portem molt anys treballant amb l'aprenentatge cooperatiu i curs a curs reforcem la nostra convicció de la bondat d'aquesta estratègia acadèmica, la qual només presenta avantatges pels estudiants i pels docents. Un aspecte que no hem tractat en aquest article és el temps que li porta al docent transformar la seva docència des d'una estructura convencional o clàssica a una de cooperatiua. Això, juntament amb altres aspectes relacionats amb el treball cooperatiu l'hauríem de tractar en un altre article.

Finalment hem d'advertir que no tenim notícia que ningú hagi fet el pas enrera i torni al sistema anterior quan ha fet treballar cooperativament els seus estudiants. I amb tot, animem a qualsevol docent a provar-ho i a comunicar als seus companys els resultats obtinguts.



Nota:

(1) Tenim motius per desaconsellar els grups de dos (parelles) perquè en cas de desacord el desempat és impossible i els grups de més de 4 perquè és complicat el disseny de les activitats i la organització interna dels rols.

Referències bibliogràfiques

- GROSS DAVIS, B. (1999). Cooperative Learning: Students Working in Small Groups. Speaking of Teaching. Stanford University Newsletter on Teaching. Winter 1999, Vol. 10, No. 2.
- JOHNSON, D. W., and JOHNSON, R. T. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company.
- JOHNSON, D. W. (1991). Human relations and your career (3rd. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. and HOLUBEC, E. J. (1993). Cooperation in the classroom. (6th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. (1999). Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning. Boston: Allyn and Bacon.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., and SMITH, K. (1991). Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4). Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- THOMPSON, J. D. (1967). Organizations in action. New York: McGraw-Hill.

Correspondència amb l'autor: Joan Domingo Peña. Professor d'Automàtica de l'Escola Universitària d'Enginyeria Tècnica Industrial de Barcelona i Coordinador del Grup d'Interès en Aprenentatge Cooperatiu (GIAC) de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Politècnica de Catalunya. <http://giac.upc.edu>
E-mail: joan.domingo@upc.edu

LES ENTREVISTES AMB FAMÍLIES A LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA

Ramon Almirall Ferran

Psicòleg. Assessor psicopedagògic EAP Horta Guinardó

Dep. de Psicologia Evolutiva i de l'Educació UB

RESUMEN

“Las entrevistas con familias en la intervención psicopedagógica”

En el presente trabajo, a partir de destacar el peso emergente de la intervención con las familias en el marco de la intervención psicopedagógica en los centros educativos, se centra la atención en la presentación de reflexiones y sugerencias relacionadas con el desarrollo de entrevistas con familias. Después de considerar diversos aspectos a tener en cuenta en la convocatoria y en los momentos previos, de diferenciar los tipos de entrevistas y el formato que requieren, y de destacar los criterios a tener en cuenta en el desarrollo de las mismas, se termina sugiriendo algunas estrategias que pueden resultar útiles en el trabajo que se desarrolla con las familias en el contexto de la entrevista.

ABSTRACT

“Meetings with families within the psychopedagogical intervention area”

This article, considering the importance of the contact with the families within the psychopedagogical intervention in the schools, bases its attention on the presentation of reflexions and suggestions related to the development of meetings with families. After considering the diverse aspects to keep in mind during and before the appointment, differentiating the types of meetings and the format they require and highlighting the criteria to consider in their development, the article concludes with the suggestions of several strategies that could prove to be useful for the work that is carried out with the families within the context dealt with in the meetings.

INTRODUCCIÓ

A la intervenció psicopedagògica a l'àmbit escolar, com des de feia temps havia succeït en l'atenció primerenca o en l'atenció de criatures amb retard o discapacitat, l'atenció a les famílies ha començat a ocupar un espai creixent que demana temps de reflexió i un continuat ajustament en els enfocaments, les estratègies i les formes de fer dels professionals i els serveis que se'n fan càrrec.

L'emergència creixent d'aquesta intervenció ha tingut a veure amb factors diversos i alhora concurrents. D'una banda, les demandes de suport i col·laboració que en aquest sentit realitzen els centres i, d'altra banda, la important desorientació viscuda per molts pares i mares a l'hora d'assumir les seves funcions parentals en el marc de la relació familiar.

No hauria de sorprendre ningú que això hagi estat així, ja que, pel que fa a les famílies, al desamparament que afavoreix la vida cada cop més isolada dels nuclis familiars, s'hi suma el desconcert que sovint genera la diversitat de missatges sorgits d'arreu sobre les formes de fer més convenients en l'educació dels infants. La diversitat inherent a la societat democràtica que volem, obliga les famílies a triar, decidir i posar imaginació, allà on dècades enrere apareixien missatges possiblement més uniformes.

Per la seva part, l'escola, receptora cada dia de nous encàrrecs per part de la societat, es troba sovint implicada en el desconcert aparegut en relació a l'educació infantil i a l'educació familiar en particular.

Si fa temps que s'havia fet palesa la necessitat d'establir ponts de col·laboració entre família i escola amb l'objectiu comú d'educar les criatures, cada cop es fan més evidents els beneficis que s'obtenen de les diferents formes de col·laboració que la pràctica ha anat construint (Vila, 1997; Dossier Familia y escuela Rev. Aula 108, 2002; Tema del mes, Cuadernos de Pedagogía 378,

2008) en un camí, ja inaturable, de noves formes de fer que permeten acostar l'educació familiar i l'educació escolar.

D'altra banda, és ben conegut que en els entorns d'Atenció Primerenca i en diferents àmbits relacionats amb l'atenció de criatures amb retard o discapacitat, fa força anys que s'ha pogut constatar la importància de considerar la família com objecte d'atenció en sí mateixa, i alhora com a protagonista dels processos de millora de la qualitat de vida, superant així concepcions anteriors en que l'atenció es centrava en la criatura i la família era vista com agent informatiu o com algú que pot col·laborar en la intervenció que duen a terme els professionals. Així el que s'ha anomenat intervenció centrada en la família (Almirall, 2006; Giné, 2003; Leal, 1999; Turnbull, 2001) ha suposat un autèntic canvi de paradigma en els entorns esmentats, aportant alhora millores significatives en l'abordatge de la relació col·laborativa entre assessors i famílies que poden aportar elements útils de reflexió per a l'abordatge del treball amb famílies a l'àmbit escolar.

Tanmateix, la relació família-escola requereix una anàlisi més aprofundida que desborda amb escreix les possibilitats i intencions del present article. En aquesta ocasió, em limitaré a aportar reflexions i suggeriments en relació a un dels instruments més potents dels que disposen els professionals que intervenen en l'assessorament psicopedagògic a famílies: l'entrevista.

Amb aquesta introducció només he volgut emmarcar l'objectiu concret de l'article: tractar sobre les entrevistes amb famílies en el marc d'una situació canviant en l'educació familiar, en la relació família-escola i en la intervenció psicopedagògica amb les famílies, aspectes uns i altres que ens obliguen a una permanent revisió.

Dins de la intervenció psicopedagògica a les famílies, l'entrevista constitueix un instrument fonamental i privilegiat en la mesura

que permet incidir en la família de forma singularitzada, tant en l'intercanvi d'informació com en l'ofertament d'assessorament i suport emocional per part dels professionals.

Atès que les circumstàncies són diverses, no em fixaré en una situació única, sinó que miraré d'incloure aspectes que fan referència tant a actuacions com la comunicació d'una avaluació psicopedagògica, com a d'altres, com les entrevistes ordinàries de seguiment o l'orientació en relació a aspectes d'educació familiar. Tampoc diferenciaré especialment les famílies amb criatures amb un o altre tipus de dificultat d'aprenentatge sinó al contrari, dibuixaré un panorama general i en tot cas, a través d'exemples, esmentaré alguns matisos o diferències que convé tenir presents pel que fa a les entrevistes.

LA PREPARACIÓ DE L'ENTREVISTA: CONVOCATÒRIA, CONDICIONS I DEFINICIÓ D'OBJECTIUS

L'entrevista amb els pares i mares és, en sí mateixa, una forma d'intervenció i, segons com es desenvolupi, podrà multiplicar l'eficàcia d'intervencions anteriors o, en altres casos, afavorir l'inici de noves actuacions per part de la pròpia persona assessora o d'altres professionals. El que es cou doncs en una entrevista ve de més lluny i ambicionem que vagi més enllà del que són els cinquanta o seixanta minuts de l'encontre.

Preparació i objectius

Independentment del caràcter de l'entrevista cal que, abans del seu inici, l'assessor/a tingui clars l'objectiu o objectius que motiven la trobada i convé que se'ls formuli en termes el més operatius possibles. Resulta millor plantejar-se algunes fites específiques com ara: "facilitar el descobriment per part de la família de recursos propis per tal de...", o, "a partir de la devolució de l'avaluació realitzada, afavorir l'ajustament d'expectatives en relació a les capacitats de la criatura", que no pas altres massa generals com "orientar la família" o "recollir informació"... Aquesta previsió haurà de ser compatible però, amb una actitud flexible que permeti ajustaments posteriors al llarg de l'entrevista.

Malgrat, com he esmentat a l'inici, la intervenció assessora amb la família pot perseguir ocasionalment aspectes relativament amplis, com ara ajudar la família d'una criatura amb greus problemes de conducta a millorar la qualitat relacional entre els membres, convé no perdre de vista que, en el marc de treball escolar on ens situem, el punt de partida i d'arribada de la intervenció és la criatura escolaritzada. Per aquest motiu, cal tenir sempre finalitats clares que suposin una ajuda al desenvolupament de la criatura.

La convocatòria

La convocatòria de l'entrevista és un altre element important a considerar. La pràctica assessora ens ha ensenyat com és d'inútil entestar-se en oferir consells a qui no està interessat en escoltar-los o tractar de compartir projectes amb algú que se sent fiscalitzat. Per això, des del mateix moment de la convocatòria, el professional haurà de cercar la manera de generar en la família interès per l'encontre. Convinirà fins i tot afavorir que sigui la família qui expliciti d'alguna manera que vol l'entrevista o, si més no, que hi està conforme, explicitant-ho al mestre o fent directament la trucada a l'assessor/a.

Tret de les situacions en les quals efectivament ha estat l'escola o el propi assessor que han fet la convocatòria -que haurien de limitar-se a casos molt concrets- quan l'assessor/a rebí la demanda amb expressions com "m'ha dit la mestra que vol parlar amb mi per...", convé que intenti reformular aquesta sol·licitud amb expressions del tipus "m'havia semblat que estaven interessats en que parléssim sobre... Ho he entès bé?, en volen parlar?" D'aquesta manera es busca que a la pròpia família li resulti més fàcil decidir

que, efectivament, vol parlar amb l'assessor/a.

Pel que fa al lloc de realització, convé tenir present el caràcter simbòlic que acompanya qualsevol espai. En ocasions convindrà emfasitzar davant la família la pertinença de l'assessor a una institució o equip (EAP, CREDA...) i per això es farà la convocatòria a la seu institucional. Pot ser útil aquesta opció en determinades primeres entrevistes, en situacions en que està viva una confrontació escola-família o en l'atenció de famílies de centres que l'assessor/a atenen amb baixa regularitat (p. ex centres concertats en el cas d'assessors d'EAP). En altres casos, en que cap raó especial ho justifiqui, resulta adient la convocatòria en el propi centre on està escolaritzat l'alumne.

En qualsevol cas, convé no oblidar que l'opció per un o altre lloc no és mai intranscendent i hauria de respondre a una decisió estratègica, facilitadora de l'assessorament col·laboratiu que es persegueix. Igualment, posar de manifest que l'assessor no forma part del centre, suposa escenificar una diferenciació que hauria de ser compatible amb la mostra del treball cooperatiu que es realitza amb el centre, que s'haurà de posar de manifest amb altres signes o, simplement, manifestant-ho al llarg de l'entrevista.

Els assistents

Per tal de facilitar un treball adient amb la família resulta essencial la presència dels dos progenitors a les entrevistes. La presència del pare i la mare permet a l'assessor la possibilitat de conèixer en viu aspectes fonamentals de la relació familiar, de la distribució de rols al sí de la família, dels recursos i punts forts de cadascun dels membres i, alhora, permet que des de l'inici s'afavoreixi una participació més equilibrada en relació als objectius col·laboratius que tot assessorament persegueix. Contràriament, l'assistència d'un sol dels progenitors (molt sovint la mare) afavoreix el desequilibri en l'assumpció de responsabilitats a l'educació familiar, facilita el sorgiment de retrets posteriors entre pare i mare i dificulta l'encarment d'objectius de canvi eficaços i sense esquerdes des de l'inici.

A les entrevistes familiars, molt sovint el menys important són les dades que es puguin manejar (informacions mútues etc..) mentre que el que resulta realment rellevant és tot allò que la família s'emporti després de l'entrevista del que ha sorgit a la interacció i l'intercanvi. La presència dels dos progenitors, facilita la seva conversa posterior sobre el que s'hagi tractat, allargant els efectes del que s'ha desenvolupat al llarg de l'entrevista.

Convé doncs ser insistents en la necessària assistència d'ambdós progenitors, més enllà de les habituals reticències per motius laborals presentades per les famílies. Especialment a la primera entrevista, i sempre que sigui possible a totes, cal presentar aquest fet com una condició bàsica del nostre treball. Algunes situacions, com les famílies amb els pares divorciats, les famílies reconstituïdes o algunes famílies novvingudes provinents de cultures amb costums i rols parentals molt allunyats als habituals a casa nostra, requeriran un tracte singular, però en qualsevol cas, l'objectiu segueix sent l'esmentat.

Malgrat en aquest article es para especial atenció a les entrevistes entre assessor/a i família, em sembla important fer algunes remarques pel que fa a les entrevistes de diversos professionals amb una família. No sembla justificat l'argument que vol avalar la presència de diversos especialistes (p.ex. mestre/a, logopeda, psicopedagog/a, cap d'estudis...) tot dient que d'aquesta manera podrà mostrar-se que "tots van en sintonia". Possiblement la millor mostra de cohesió s'ofereix quan algú aconsegueix representar, per delegació d'altres, l'actuació coordinada que en el dia a dia duen a terme diversos professionals. La presència de molts professionals te dues possibles conseqüències negatives: per a algunes famílies, suposa un element inhibitor de la seva participació ac-

tiva a l'entrevista, en veure's aclaparats pel desequilibri numèric. Per a altres famílies, suposa la desafortunada resposta a la seva exigència encoberta de tenir tots els professionals "en formació" al seu davant, "rendint comptes" del que fan amb la criatura. Si entenem les entrevistes com un entorn de col·laboració entre família i professionals, convé fugir d'aquests efectes negatius i cercar formats més equilibrats que no superin els dos, o excepcionalment tres professionals, desdoblant en diverses entrevistes, si fos extraordinàriament necessària, la comunicació de la família amb determinats especialistes.

EL DESENVOLUPAMENT DE L'ENTREVISTA. FORMATS, CLIMA I ACTITUDS

Formats

D'acord amb l'objectiu perseguit per l'entrevista o amb els continguts que s'esperen tractar, la seva estructura o format serà diferent. Un primer tipus d'entrevistes són aquelles en les que el contingut està força previst i resulta imprescindible l'abordatge de determinats aspectes. L'entrevista es desenvolupa, aleshores, d'acord amb un guió concebut prèviament pel professional. Estem parlant d'entrevistes on, per exemple, es comunica el resultat d'una valoració realitzada o s'aborda una reorientació en l'escolarització. Cal dir però, que el fet de seguir un determinat guió, així com la necessitat de arribar a acords sobre determinats continguts, no hauria de portar a un format rígid que no permetés la participació activa de la família, objectiu que sempre perseguim, com més endavant subratllarem.

Un segon tipus d'entrevistes, adopten un format semiobert. En aquest cas l'assessor/a ha previst de tractar alguns aspectes determinats, tot i que s'atorga un marge ampli de modificació pel que fa a l'ordre en que seran tractats i a la manera d'introduir-los. Així, d'acord amb l'actitud observada en la família, les iniciatives que el pare o la mare introdueixen o el curs que va prenent la conversa, l'assessor/a regula el format i ordre de presentació dels temes que es proposa abordar. En aquest tipus d'entrevistes, molt freqüent quan es du a terme el seguiment de famílies d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge, el professional pot tenir una disponibilitat més gran que en el cas anterior per incorporar noves demandes que realitzen els pares i que poden donar lloc a reorientacions en el curs de l'assessorament.

Finalment, trobem un tercer tipus d'entrevistes, que en podríem anomenar obertes, a les quals, l'objectiu de l'assessor adopta el paper de fil conductor que va guiant el curs de l'entrevista. No es defineixen necessàriament blocs temàtics diferenciats, sinó que sovint s'utilitzen aspectes concrets de la vida quotidiana de la criatura o de la família com a punt de partida de les reflexions que afavoreixin millores. Aquest format d'entrevista s'utilitza sovint en el seguiment de famílies amb criatures amb discapacitat greu o en el seguiment de famílies d'alumnat amb problemes greus de conducta.

Aquests formats tenen però, una característica en comú: en tots els casos és el professional qui obre i qui tanca l'entrevista, sent així mateix el responsable de la seva conducció. A través de recursos diversos, dels que parlarem a continuació, li correspon afavorir l'equilibri en la participació dels assistents, la dinàmica cooperativa buscada, un clima tan confortable com sigui possible per als assistents i la conclusió amb la sensació d'haver emprat el temps en la cerca de millores per a la família i la criatura.

Els inicis

Un cop l'assessor/a es troba amb la família, comença una dansa compartida, els primers passos de la qual es produeixen des dels acostaments inicials i les salutacions.

Com passarà al llarg de tot l'encontre, els aspectes analògics (Watzlawick et al.,2002), es a dir tota la comunicació no verbal,

des de la gestualitat fins el to de veu, les mirades o la postura corporal, ocuparan un paper essencial que marcarà el curs de la interacció.

Per això, tenir previst el lloc on es realitzarà l'entrevista (i no posar-se a buscar-lo amb els pares seguint-nos d'un lloc a l'altre) o saludar la família amb cordialitat i respecte, són detalls que propiciaràn el clima que ens proposem afavorir.

El lloc on es realitzarà l'entrevista convé que reuneixi algunes característiques que facilitin el benestar i el desenvolupament de la conversa. Cal que el lloc garanteixi la privacitat mínima que requereixen situacions sovint compromeses emocionalment, on poden haver-hi plors, crits en mig de retrets o moments d'expressió de malestar. Es tractarà d'un espai on no hi transitin altres persones al llarg de l'entrevista, i fora de les vistes exteriors. Sempre que sigui possible s'utilitzarà una sala amb dimensions i mobiliari pensats per a una trobada com és l'entrevista (com ara despatxos, saletes,...) i no pas un espai tant polivalent (espai d'usos múltiples, sala de fotocopiadores...) que doni la sensació de desconsideració en l'acollida que s'ofereix a la família.

A l'hora de situar-se a la sala o entorn d'una taula, convé tenir present que hi ha ubicacions que marquen posició jeràrquica (cap de taula, cadira de direcció...) que convindrà evitar que influeixin negativament en el propòsit col·laboratiu cercat, o que generin malentesos (el pare assegut al cap de taula en posició de dirigir la reunió, o professionals i família intercalats de forma que es faciliti la confusió de rols...).

Perquè des del primer moment, ens proposem construir un entorn de confiança i respecte mutu que està tant renyit amb el col·leguisme com amb l'arrogància de qui creu ostentar sabers únics.

Tal com s'ha descrit en treballs anteriors (Almirall,2007; Cunningham y Davis,1988; Solé,1998; Paniagua,1999) els diferents models adoptats en la tasca assessora (model d'Expert, model de Transplantament, model d'Usuari i model de Negociació), donen lloc a formes de fer diferents pel que fa a dues dimensions, d'una banda, la consideració més centrada en l'individu o en la relació individu context i, d'altra banda, el caràcter més o menys prescriptiu o de col·laboració adoptat per la persona assessora. L'experiència assessora sembla avalar que la perspectiva de l'anomenat Model de Negociació resulta més útil, també en el treball d'entrevistes. Aquest model parteix de la consideració que tant la família com els professionals tenen coneixement i experiència a aportar, i de concebre l'assessorament com un procés col·laboratiu. S'entén així, que l'acció col·laborativa facilita que emergeixin recursos propis de part de la família, que el professional podrà ajudar a convertir en més funcionals per a les relacions i l'educació al si de la família.

Adoptar aquest model comporta perseguir un objectiu cabdal en qualsevol entrevista: la participació real i activa d'ambdós progenitors. La primera condició per aconseguir-ho serà que el professional reguli adequadament les seves intervencions, no excedint-se en la durada i acceptant les pauses, arribant si fos necessari a acceptar els silencis, esperant que la família sigui qui els trenqui. És ben sabut que per tal que algú parli, hi ha d'haver algú altre que calli, i en aquest sentit correspon al professional facilitar que la dansa continuï amb la participació de tots.

L'acomodació

L'adequació del llenguatge emprat és una altra habilitat que haurà de tenir l'assessor, ja que no només facilita la comprensió mútua sinó que, alhora, envia als pares un missatge confirmador de que sabem amb qui estem parlant.

En aquest sentit convé que, a partir del que l'assessor/a coneix de la família, però sobretot pel que percep des del primer moment, i a través de ajustaments progressius, aconsegueixi definir un registre de llenguatge adequat tant pel que fa al lèxic com a l'ús d'informacions, exemples i metàfores, que s'adigui als interlocutors. Tindrà doncs en compte el nivell cultural, el grau d'informació prèvia sobre el tema a tractar, o els antecedents conflictius en relació a situacions semblants (un germà en situació similar, un canvi anterior d'escola, l'existència perllongada d'incertesa diagnòstica en una ocasió anterior...). En moltes ocasions, quan l'assessor ha de completar informacions sobre aspectes diversos relatius a diagnòstics sobre discapacitats o recursos a emprar, pot resultar útil començar preguntant si els han informat anteriorment sobre... o si ja els han explicat en alguna ocasió anterior allò mateix...., encara que sàpiga la resposta, cercant amb aquestes preguntes que la família mostri la seva actitud davant la informació que els hem de donar i oferint-los-hi així l'oportunitat d'expressar-se i de concretar els seus dubtes abans d'iniciar l'exposició l'assessor.

Amb aquesta intenció convé, no només no excedir-se amb tecnicismes, sinó evitar també d'informar o argumentar com si els interlocutors fossin ignorants. La pràctica relacional i una actitud poc prejudiciosa, ajudaran l'assessor a anar adquirint destresa en aquesta necessària i subtil acomodació.

L'acomodació no s'acaba però, amb l'ajustament del llenguatge emprat. Des de l'inici de l'entrevista, i particularment quan es tracta de la primera trobada amb una família, cal que el professional cerqui una aproximació a la família que posi les bases per a la col·laboració que es pretén. Cal doncs, que cadascuna de les persones se senti respectada i acollida. Que percebi que se l'ha escoltat i que, lluny de sentir-se jutjada, pugui viure que, fins i tot els retrets que li haguem pogut dirigir, estan dins d'un marc d'intent de millora que volem compartir amb ells.

Des de la perspectiva de l'assessor, la família no és mai la contrincant del professional. Fins i tot des de la posició més allunyada ideològicament, o des d'un sentiment inicial d'espontani desgrat envers alguna família interlocutora, la fita és aconseguir afavorir canvis de millora que, a la pràctica, necessàriament hauran de dur a terme els membres de la família.

Per afavorir aquesta millora, l'assessor/a només en serà un facilitador si renuncia a la competència en favor de la cooperació. Només podrà incidir positivament si aconsegueix, genuïnament, descobrir aspectes positius en els seus interlocutors. No es tracta de fer-se amics, ni tampoc d'evitar abordar temes punyents o estalviar retrets oportuns. Es tracta de recordar que qualsevol d'aquestes actuacions, especialment si són difícils d'entomar per la família, han de sostenir-se sobre una base relacional prou positiva, com per que pare i mare hagin percebut la intenció de l'assessor/a de donar-los suport.

Els aspectes analògics al llarg de l'entrevista

La comunicació analògica, com s'esmentava més amunt, ocupa un paper molt rellevant

en qualsevol situació comunicativa, i a l'entrevista no podia ser diferent. A l'acomodació buscada amb la família, com també a l'obtenció d'informació, a l'hora d'incidir amb determinats suggeriments o en els acords i les confrontacions o en tantes altres situacions que vulguem afegir, el pes dels aspectes analògics es determinant.

Al llarg de l'entrevista, podem obtenir informació rellevant tenint en compte la posició corporal dels nostres interlocutors, observant com s'acosten o s'allunyen entre ells, com i quan intercanvien mirades, en quins moments somriuen, o quan assenteixen amb el cap a rel d'alguna de les nostres intervencions. Igualment, la nostra actitud corporal, la sequedat en la nostra expressió, els somriures, les interrupcions, les mirades adreçades a un i altre interlocutor etc... actuaran també de forma rellevant en la percepció que la família anirà tenint de tot allò que s'està tractant. Val la pena doncs, que els professionals s'acostumin a considerar tots aquests aspectes com a dades o recursos tan significatius o més del que ho són els continguts que es tracten amb paraules.

El final de l'entrevista

Abans d'acabar l'entrevista, resulta útil que l'assessor faci algun tipus de tancament. Segons el contingut abordat, la cloenda pot ser molt diferent, de tal manera que en algun cas s'aprofitarà per recapitular acords que s'han produït, en altres casos es recordaran



tasques pendents previstes, subratllant-ne el tipus de compromís expressat, o desitjant que hi hagi sort en la comesa que es pretén. En altres ocasions s'aprofitarà per fer algun comentari concloent que suposi una formulació suggerent que es convertirà en un regal a emportar-se a casa. En casos més complexos pot optar-se per resumir molt breument, reformulant-lo positivament, el camí que s'ha emprès.

En qualsevol cas, com dèiem anteriorment, correspon a l'assessor/a a cloure la trobada i, alhora, definir la continuïtat de les trobades o la seva finalització. Caldrà doncs que quedi clara la forma com es concretarà una nova entrevista si es preveu de fer-la o, en cas contrari, convindrà expressar un oferiment obert per tornar-se a veure si l'evolució de la situació ho fa convenient.

ESTRATÈGIES A UTILITZAR AL LLARG DE L'ENTREVISTA

Exposaré a continuació algunes estratègies o formes d'actuar per part de l'assessor/a al llarg de l'entrevista, que poden facilitar els canvis o millores que s'intenten afavorir en les famílies. A la selecció feta, he tingut en compte alguns treballs i propostes anteriors (Almirall,2006; Bassedas i altres,2000; Huguet,1996; Dowling i Osborne,1994) així com recursos emprats en teràpia familiar i també alguns recursos descoberts el l'exercici de la pròpia pràctica professional. De tots ells destaco ara aquells que m'han semblat més útils en el curs de les entrevistes amb famílies

Interessar-se per conèixer de primera mà el que diu la família

Especialment quan l'assessor realitza la primera entrevista amb la família, i més encara si aquesta ha estat derivada per la mestra de la criatura en relació a aspectes ja tractats amb ella, pot ser útil expressar a la família l'interès per conèixer de primera mà el problema o la situació que preocupa als pares.

Aquest interès ha de ser un interès sincer. La implicació del professional es nota en cadascun dels seus gestos i en les seves paraules i serà ràpidament identificada pels seus interlocutors.

Expressar que es vol conèixer la informació de primera mà és, a més, una bona forma d'introduir una entrevista que no havia estat demanada "genuïnament" per la família, sinó que aquesta hi ha arribat derivada o induïda. Un començament sincer en aquesta direcció, afavoreix l'acomodació amb la família interlocutora.

Donar explicacions als problemes exposats i als símptomes

Una de les preguntes més freqüents que es fa la família és: per què li passa això al meu fill? o "per què ens passa això? L'assessor pot ajudar la família a buscar explicacions deslligades de la idea de culpa o, en altres casos, afavorir l'encarament del futur sense continuar donant voltes a causes que no trobaran mai. Així, de vegades aportarà explicacions relacionades amb causes físiques, socials o relacionals que s'hagin posat de manifest amb les valoracions realitzades o amb les dades recollides, oferint a la família una resposta endreçada al freqüent batibull d'interrogants en que es troba submergida. En altres ocasions contribuirà a atorgar responsabilitats a qui correspongui, mirant però al futur i no pas furgant en culpabilitats o en i suposades causalitats relacionades amb actuacions prèvies.

El professional ha de contribuir realment a avançar en la comprensió de la situació en la que es troba la família i a d'ajudar-la a identificar els passos que ja ha realitzat i que han començat a suposar un camí de sortida.

En els moments inicials, sovint es tracta només de donar sentit al que està passant, establir-ne hipòtesis, indicar per on es pot començar a actuar.

Desvetllar la inutilitat d'algunes "solucions intentades" disfuncionals -o fins i tot manifestament contraproductives- per resoldre el problema.

Per a totes les famílies resulta molt aclaridor descobrir com han estat insistint, de vegades amb la millor de les intencions, en un intent de solució que els ha resultat manifestament inútil. Com ens han sabut mostrar des de l'Escola de Teràpia Estratègica d'Arezzo (Fiorenza y Nardone,2004) quan les persones intentem resoldre un problema, posem en acció tot un seguit d'actes que tendeixen a la solució. Si aquestes solucions no encaixen, si no funcionen, les persones tendim a insistir, incrementant l'esforç de tal manera que, allò que s'havia començat amb la intenció de resoldre el problema, es converteix en un factor que el complica. Així, el regany reiterat infructuosament a una criatura que no vol sortir de casa als matins, o la forma repetida d'actuar quan una altra criatura no menja sense resultat tampoc positiu, acaben engavanyant de tal manera la relació entre el pare o la mare i la criatura que, un dia darrera l'altre la desesperació s'instal·la en les relacions familiars.

Detectar aquests cercles viciosos conjuntament amb els pares, i ajudar-los a veure que per trencar-los resulta imprescindible abandonar la reiterada solució intentada inútil, serà el punt de partida necessari. Caldrà, a continuació, animar-los a fer qualsevol altra cosa que els permeti sortir del cercle en el que estaven tancats, començant d'aquesta manera, a parlar amb les famílies de formes de fer que millorin la situació problema.

Molt sovint, haver trencat el cercle en que estaven empresonats destapa solucions imaginatives i sorpresives de gran eficàcia relacional amb les criatures. En aquesta aventura d'assajar noves formes d'actuar, podem suggerir exemples recollits d'altres famílies que hem conegut o, simplement, estirar nosaltres mateixos la imaginació.

Utilitzar les anècdotes esmentades per la família i convidar-la a aportar-ne.

De la mateixa manera que els nous aprenentatges s'instal·len i creixen en les persones per la seva connexió amb els seus coneixements previs, també en l'assessorament convé tenir present que els suggeriments i propostes de l'assessor/a només tindran un camí d'entrada en les creences i formes de fer de les famílies, en la mesura que aconseguixin activar els seus coneixements previs i les seves formes habituals de respondre als problemes quotidians.

Per això, utilitzar anècdotes que aporta la pròpia família per re- passar amb ella quina resposta li han donat i en quina mesura ha estat útil, o quina altra forma de fer els va funcionar en alguna altra ocasió, permet que l'assessor incorpori els seus suggeriments com a línies de solució a problemes reals de les famílies i no pas com a encarcerades "normes d'actuació que tota bona família ha de seguir". L'assessor esdevé així un còmplice de la família en la resolució dels seus problemes i no pas un jutge que sanciona les seves bones o males actuacions.

Evitar la culpabilització i l'explicació unidireccional i afavorir la "circularitat".

Les aportacions de la perspectiva relacional sistèmica sobre la comunicació humana (Watzlawick et al.,2002; Selvini,M. 1990) ens resulten també útils quan ens proposem analitzar fenòmens relacionals quotidians a la vida de les famílies.

Parlem de circularitat per referir-nos al fet que sovint l'explicació d'un fenomen és impossible o enganyosa si s'encara des d'una perspectiva unidireccional. A les situacions relacionals difícilment trobarem una causa i un efecte que vagin en una sola direcció. Les actuacions dels subjectes en interacció es teixeixen per la pròpia interacció, implicant-se mútuament.

La utilització de la circularitat al llarg de les entrevistes, tant en l'anàlisi que realitza l'assessor/a sobre la situació, com en la interpretació conjunta amb la família de les disfuncions relacionals que exposen, potencia la implicació de totes les parts i evita visions úniques de causa-efecte. Que la família identifiqui, per exemple, que la resposta encesa de la mare (que ella en cap cas interpretaria com a causa de res) pot alimentar encara més la pataleta del fill, és un exemple per començar a parlar de causes i efectes funcionant de forma circular.

Identificar punts forts en les famílies i ajudar a que els reconegui en sí mateixa la pròpia família. "Educar la mirada i l'escolta."

Per tal de treballar amb les possibilitats i recursos de la pròpia família, hem de descobrir i reconèixer les seves capacitats. Totes les famílies actuen mogudes per uns principis, i totes les famílies tenen algun o altre recurs que els pot fer més forts davant els problemes i adversitats. Saber quins són i poder treballar amb ells, afavoreix l'entesa i ens ajuda a proposar acords factibles.

Identificar-los, ens permetrà ajudar la família a veure i reconèixer les seves pròpies capacitats i els canvis o passos que ja han realitzat, ja que ells són els primers interessats en la millora de la situació. Es tracta d'una activitat que caldrà desenvolupar de forma cooperativa amb la família, per a la qual però caldrà que l'assessor/a acostumi la mirada i l'escolta de manera que li resulti cada dia més fàcil identificar els punts forts en lloc de persistir en el costum après de identificar permanentment les febleses i errors. Només així serà possible, a més ajudar la família a fer-ho ella també. Alguns exemples de punts forts poden ser (Almirall, 2006; Leal, 1999)

- Sentit de compromís envers la família
- Alt nivell de cohesió familiar i de relacions de suport mutu
- Esforços intencionals de passar temps junts
- Manifestació d'estima d'uns envers els altres
- Respecte per la individualitat de cada membre de la família
- Facilitat per expressar-se i per comunicar amb els altres
- Facilitat per acomodar-se a formes de fer diferents a les pròpies
- Comunicació que emfasitza les interaccions positives
- Sentit clar de les normes, valors, creences i rutines pròpies de la família
- Habilitats adequades de cura de la criatura
- Disponibilitat d'estratègies d'afrontament de les dificultats
- Capacitat per afrontar situacions d'estrès
- Varietat d'experiències familiars estimulants
- Existència de família extensa que dona suport
- Espai adequat i privacitat dins la llar
- Accés fàcil a relacions socials satisfactòries
- Fàcil accés a serveis de salut, educatius, laborals...
- Facilitat i/o habilitat per accedir a informacions que interessin a la família
- Disponibilitat de recursos econòmics per respondre a les necessitats
- Disponibilitat de serveis de cangur o similars

Partir del reconèixer les dificultats que té la família.

Que l'assessor/a reconegui les dificultats de la família per superar una determinada situació, l'acosta als fets viscuts i augmenta la seva legitimitat per parlar amb ella de possibles canvis. Sense cometre però, l'error de pronunciar expressions com: "sé com et

sents", ja que habitualment les famílies consideren que l'assessor no pot saber realment com se senten perquè no està en el seu lloc. Sense emprar tampoc frases com "Anims, calma, les coses no són tan dolentes..." o "no et preocupis...", ja que fàcilment poden ser viscudes com una trivialització de les seves preocupacions, el que si pot utilitzar són expressions com "veig que està preocupat per..." o "m'adono que el preocupa..." que demostrin amb sinceritat l'empatia sentida, sense el tint arrogant de pretendre estar realment en el seu lloc.

Renarrar les realitats viscudes per la família. Oferir explicacions alternatives positives

M. White(2002) ens explica que els relats o les narracions que viuen les persones sobre les pròpies actuacions, determinen la seva interacció i organització, de tal manera que l'evolució de les vides i de les relacions es produeix a partir de la representació que tenen d'aquests relats o narracions.

Per això, en situacions difícils d'acceptar, l'aportació de definicions alternatives del que està passant per tal de donar visions positives del símptoma i de tot allò que l'envolta, pot afavorir que els implicats percebin que la situació anterior tenia un sentit, la poden entendre com un moment evolutiu de creixement i se senten alhora amb capacitat per afrontar una nova realitat.

Renarrar algunes situacions, reformulant-les, enunciant-les de forma matisadament diferent, pot ajudar a començar a mirar-les d'una altra manera, i a viure-les també, d'una altra manera.

Aquesta forma de procedir no es útil només a l'encarament de situacions globals i complexes, sinó que serveix també per afavorir petits canvis. Així, l'expressió utilitzada pel pare que diu no m'entén mai → apareix reformulada en la recapitulació posterior de l'assessor/a amb un "no us enteneu o teniu dificultats per entendre-us". I el "No fa res de bo mai" → queda reformulat amb un "resulta difícil de veure que faci res de bo". En un altre cas, el "no podem fer res" canvia per "sembla que hi ha dificultats en...".

Es tracta d'un recurs a utilitzar amb prudència i respecte, ja que qualsevol reformulació deixa de ser eficaç quan apareix com una reinterpretació prematura que pot donar lloc a la protesta airada de qui s'ha explicat anteriorment. Cal evitar que la família visqui que diem una cosa per una altra, indicant-nos "que ell no han dit això". Es tracta d'una estratègia difícil d'usar, que per a ser eficaç cal saber utilitzar-la amb mesura i ajustament.

Canviar el "si..." pel "quan..."

De Shazer(1995) ens ha fet veure la gran diferència que hi ha entre utilitzar el condicional si o l'adverbi quan en expressions del tipus: "què creieu que passarà si deixeu de barallar-vos?" respecte a "Què creieu que passarà quan deixeu de barallar-vos?"

L'expressió amb "quan" situa l'assessor del cantó de la família, atorgant-li la capacitat de canviar a través de l'enunciat. S'anuncia que el canvi es produirà, s'expressa com si ja fos un fet.

Aquest recurs es pot complementar amb preguntes orientades a situar els nostres interlocutors en un entorn futur on ja comencen a percebre's els canvis. Podem preguntar, p.ex. "En què creu que notarà la mestra que les coses estan anant diferent a l'hora de sortir de casa al matí?" "En què creu que notarà el seu fill que te ganes de sortir amb ell?"

PER ACABAR

Malgrat les remarques i reflexions expressades al llarg d'aquest treball, com també les estratègies que es presenten en el darrer apartat, s'han exposat pensant especialment en les entrevistes que realitza amb les famílies un assessor/a psicopedagògic, al llarg de tot l'article s'han intentat descriure situacions i utilitzar exemples que poguessin facilitar la mateixa reflexió en relació a les entrevistes que realitzen altres professionals (mestres, logopedes...) a l'àmbit escolar, en les quals els pugui correspondre assumir tasques d'assessorament i orientació a les famílies.

L'experiència ens demostra que es molt difícil trobar famílies en les que no es puguin descobrir recursos per a la millora, si ens hi acostem cercant allò que ja els està anant bé i allò en el que se senten confortables. El camí pot ser més o menys llarg, però només des d'aquesta mirada i des d'una actitud cooperativa existeix la possibilitat de treure'n profit de la col·laboració. L'entrevista, al cap i a la fi, no és ni més ni menys que una de les formes que tenim a l'abast per a aquesta cooperació.

Referències bibliogràfiques:

Almirall,R.(2006) L'educació familiar del nens i nenes sords. Anàlisi de la situació i línies bàsiques per a programes de suport i assessorament per part dels serveis educatius i els centres. Memòria de la Llicència d'estudis retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. <http://xtec.net/formacio/index.htm>

Almirall,R. (2007) "Línies bàsiques per a programes d'assessorament i suport a famílies amb fills i filles sords" Rev. ÀMBITS de Psicopedagogia nº 19 (pp 40-49)

Bassedas,E.; Huguet,T.; Marrodan,M.; de Molina, M.J.; Planas, M.; Seguer, M.; Sullà, T.; Vilella, M. (2000) "La relació família-escola. Les entrevistes com a eina de canvi per a l'assessorament". Memòria Grup de treball. Web xtec

Cunningham, C. i Davis, H. (1988). Trabajar con los padres. Marcos de colaboración. Madrid: MEC-Sigio XXI Ed

Dowling,E.i Osborne,E. (1996) "Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles" Barcelona : Paidós

Dale, N. (1996). Working with Families of Children with Special Needs. Partnership and Practice. Londres: Routledge

De Shazer,S. (1995) "Claves para la solución en terapia breve" Barcelona:Paidós

Diversos autors . Dossier Familia y escuela Rev. Aula 108 , 2002;

Diversos autors .Tema del mes , Cuadernos de Pedagogia 378, 2008

Fiorenza,A y Nardone,G. (2004) "La intervención estratégica en los contextos educativos" Barcelona: Herder Ed.

Giné,C. [coord.] (2003) "Trastornos del desenvolvament i necessitats educatives especials." Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya

Huguet,T. (1996) "El asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo" Cap 5 dins de C.Monereo,I.Solé "El asesoramiento psicopedagógico:una perspectiva profesional y constructivista". Madrid : Alianza Ed.

Leal, L. (1999) A family centered approach to people with mental retardation. Washington AARR

Paniagua,G..(1999b) "Las familias de los niños con necesidades educativas especiales" dins de Cap. 17 de A.Marchesi, C.Coll , J.Palacios "Desarrollo Psicológico y educación. 3.Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales" Madrid: Psicología y Educación Alianza Ed.(2ª edició revisada)

Selvini,M. (1990) "El mago sin magia" barcelona:Paidós Ed.

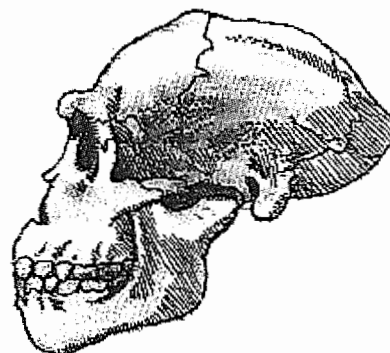
Solé,I.(1998) Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Barcelona: Ed.ICE-Horsori

Turnbull, A.P. i Turnbull, H.R. (2001) "Families, professionals and exceptionality: Collaborating for empowerment" Upper Saddle River,NJ. Merrill-Prentice Hall.

Vila,I. (1997) Entorn social i familiar i intervenció psicopedagógica. Barcelona: UOC

Watzlawick,P.;Beavin,J.;Jackson,D. (2002) "Teoría de la comunicación humana". Barcelona: Ed Herder.

White,M. ; Epsom,D. (2002) "Medios narrativos para fines terapéuticos" Barcelona: Paidós.



Correspondencia amb l'autor: Ramon Almirall Ferran. Psicòleg. Assessor psicopedagògic. EAP Horta-Guinardó. Professor del Dep. de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona. E-mail: ralmiral@xtec.cat

EL REpte DE L'ESCOLA INCLUSIVA A OSONA.

Trajectes diversos, objectiu comú

Jaume Carbonés

Maria Teresa Casas

Ramon Riera

EAP d'Osona

ELS ANTECEDENTS

L'octubre de 1995 la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna (Universitat Ramon Llull) organitza un seminari sobre "Les necessitats educatives especials a l'aula" dirigit pel professor Mel Ainscow, amb la col·laboració del departament d'Ensenyament (Direcció General d'Ordenació Educativa) i la UNESCO. A partir d'aquest fet, neix el projecte "Cap a una escola efectiva per a tots els alumnes", sota el mestratge del propi Ainscow i amb la coordinació del professor Climent Giné.

Participen en aquest projecte tres centres públics de Terrassa (CEIP Abat Marçet, CEIP Francesc Aldea i CEE Crespínell) i dos centres públics d'Osona (CEIP Fortià Solà de Torelló i CEIP Josep M. Xandri de St. Pere de Torelló).

En síntesi, els objectius del projecte pretenien:

- a) Millorar la qualitat de l'educació per a tots els alumnes.
- b) Promoure una major participació dels alumnes tradicionalment amb menys oportunitats.
- c) Enfortir l'equip de mestres a través de la reflexió sobre la pràctica i el treball cooperatiu.

Al final dels dos anys que va durar el projecte, es varen redactar unes conclusions finals que resumides ens indicaven:

- L'eficàcia del projecte que va portar a avançar en la transformació de l'escola cap a la comprensivitat que demanaven les noves conceptualitzacions sobre les NEE i que, més en general, establia la LOGSE.
- L'autoformació dels equips docents a partir de la reflexió compartida sobre la pràctica, era una estratègia de participació prou oberta i flexible que enlloc d'obligar, convidava als mestres a participar i a anar-se incorporant a l'experiència.
- La millora de les dinàmiques internes dels centres que ajudaven a trobar respostes per afavorir el progrés de tots els alumnes a l'hora que augmentava la confiança en si mateixos i la satisfacció personal dels professionals.
- La importància i l'enriquiment mutu que va suposar la col·laboració de les Universitats i els professionals dels EAP en el desenvolupament del projecte.

Finalment i com a perspectives de futur es va constatar que el projecte dut a terme en els centres educatius era només un procés d'inici que demanava una continuïtat, fent-se evident que els canvis acostumen a ser llargs i delicats i que s'ha de preveure el manteniment de suport durant un temps i que els professionals de l'EAP com a agents externs però amb prou coneixement i implicacions al centre eren els millor posicionats per col·laborar en la dinamització compartida amb els equips docents en projectes com el que havíem iniciat.

L'INICI DEL PROJECTE

A partir de tots aquests antecedents, al llarg del curs escolar 2002-2003 i, més encara, durant el curs 2003-2004, es començaven a donar ja algunes condicions que feien possible l'inici d'un treball sistemàticament planificat encaminat a promoure, entre algunes escoles de la comarca, un debat sobre la millora del centre, amb l'objectiu clar d'acostar-nos a una escola per a tots els alumnes. Aquesta era la idea bàsica, el pal de paller que aglutinava tots els esforços que en aquell moment van fer-se, essent molt conscients que es començava un camí sense retorn i, ben segur, també, un camí sense arribada, donat que tots estàvem i estem encara absolutament convençuts que el camí cap a l'escola inclusiva no té un punt final que justifiqui una aturada en els processos de millora.

Aquestes condicions es concretaven en:

- Una sensibilització creixent en alguns àmbits de l'administració educativa envers la necessitat d'avançar cap a una escola inclusiva. Una sensibilització, per altra banda, que ara estem segurs que no va ésser fruit d'un consens generalitzat sinó que més aviat era fruit d'iniciatives de sectors molt concrets que ja havien estat treballant de forma més o menys activa i compromesa en experiències prèvies, com les que hem citat en la primera part d'aquest article. Aquest fet, aquesta escassa convicció generalitzada entre els estaments educatius de tendir cap a plantejaments inclusius s'ha fet molt palesa en el desenvolupament posterior de les polítiques que s'han dut a terme des de llavors, que no sempre han anat, precisament, en aquesta direcció.
- El convenciment, per part de l'EAP de la zona, de la necessitat de modificar en part el nostre treball en el sector, potser excessivament centrat en l'atenció a les necessitats individuals dels alumnes, introduint pràctiques educatives que responguessin més al que podem anomenar treball institucional, en el sentit de participar i col·laborar amb els centres en el debat i la reflexió sobre aspectes d'organització general i particular al centre i a les aules.
- La història conjunta de treball i col·laboració molt positives amb el Centre de Pedagogia Terapèutica de la comarca, l'Escola Estel, amb qui a banda de treballar estretament i coordinadament des dels inicis dels EAP en el camp de l'escolarització específica d'alguns alumnes amb necessitats educatives especials, manteníem també un plantejament comú pel que fa a les polítiques que calia endegar per afavorir una millor atenció a tots els alumnes de la comarca. És evident que la seva iniciativa, la seva empenta i la seva convicció van ésser un element clau en l'assumpció dels conceptes bàsics de l'escola inclusiva, i ens van permetre avançar amb molta més convicció en aquesta direcció. De fet, com ja anirem explicant, tot aquest projecte es va iniciar conjuntament, perquè pensàvem que això era el més coherent des d'un punt

de vista de política educativa i d'organització. Conjuntament amb ells vam estar treballant i debatent durant un llarg temps al voltant de propostes diverses d'inclusió dutes a terme en llocs molt diferents i, també, vàrem poder aprofundir sobre alguns conceptes **clau** d'inclusió i de suport als alumnes.

- El bon estat de salut, per dir-ho d'alguna manera, de moltes escoles de la nostra comarca, que havien demostrat a bastament la seva capacitat d'endegar, des de dintre, processos de reflexió i de canvi, amb la intenció clara de millorar l'atenció a tots els alumnes de la seva escola. La seva disponibilitat, la receptivitat als plantejaments que els vàrem fer des de l'EAP i des del CPT l'Estel va ser, en tot moment, excel·lent en general i, tots plegats vàrem entendre que la col·laboració era realment imprescindible per poder avançar de manera efectiva.

Amb tot aquest bagatge, amb totes aquestes condicions que apla-naven una mica, si més no, tot el treball, es va iniciar el Projecte d'Escolarització Efectiva de la comarca d'Osona. L'EAP i el CPT l'Estel vàrem plantejar a unes quantes escoles públiques i concertades de la comarca la possibilitat d'avançar junts en la millora de l'escola. Cadascun dels professionals de l'EAP i professionals del CPT l'Estel havíem de col·laborar amb aquestes escoles en tot aquest procés. De manera molt resumida, aquests són alguns dels aspectes bàsics d'aquest plantejament:

El canvi i la millora de l'escola per a aconseguir una educació de qualitat per a tots els alumnes se centra en dos aspectes:

- Augmentar els resultats dels alumnes.
- Enfortir la capacitat de l'escola per a dirigir i conduir les millores

Per millorar els resultats dels alumnes no n'hi ha prou amb la introducció de canvis en les condicions d'aprenentatge dels alumnes i en les actuacions dels mestres a través de la seva formació i desenvolupament.

Si volem que els canvis es mantinguin, cal un treball paral·lel i definit sobre les condicions internes (d'escola i d'aula). Segons Ainscow, les condicions són aquell conjunt de característiques que funcionen tant a nivell d'escola com a nivell d'aula i que fan possible que les propostes o iniciatives de canvi i millora afectin de manera real i clara el rendiment dels alumnes. Les condicions són característiques que faciliten el treball de millora. Són, d'alguna manera, el procés que permet afectar el producte.

Per tant, sembla adequat poder treballar aquestes condicions d'escola i aula, atès que una millora en aquests àmbits ens portarà a una millora en l'atenció als alumnes.

Aixa doncs, per a aconseguir la seva finalitat, el projecte es basa en tres punts centrals:

- El treball de les condicions internes (d'escola i d'aula).
- Les propostes d'estratègies de canvi.
- El trajecte de millora.

La millora hi serà només si l'escola crea les condicions internes que permetin que els canvis i la innovació puguin ressorgir i mantenir-se.

Les condicions que Ainscow proposa treballar en el marc de l'escola són:

- La indagació i la reflexió.
- La planificació col·laborativa.
- La implicació del personal.
- Un compromís cap al desenvolupament del personal.
- Estratègies efectives de coordinació.
- Un lideratge efectiu.

De manera molt resumida i, per suposat, sense cap pretensió exhaustiva, donat que no és l'objectiu d'aquest article, podríem assenyal·lar alguns aspectes que creiem rellevants de cada una d'aquestes

Condicions d'Escola que ens proposava Mel Ainscow.

Indagació i reflexió:

Aquesta capacitat suposa saber aplicar un conjunt d'estratègies i mètodes per tal de tenir un coneixement real de les característiques i particularitats de l'escola (punts forts i febles).

Implica una sistematització en la recollida de la informació, estratègies efectives de revisió del procés i una implicació àmplia del professorat.

Un compromís cap a la planificació col·laborativa:

La planificació s'ha d'iniciar a partir de les dades generades en les activitats d'indagació i reflexió.

Ha d'implicar també el màxim de professors.

Hi ha d'haver flexibilitat en els plans (s'han d'actualitzar i modificar constantment).

La implicació del personal

... dels alumnes i la comunitat en les polítiques i decisions escolars. Hi ha maneres de treballar que fomenten els sentiments d'implicació

D'aquesta manera, l'escola rep un suport al seu esforç, s'aconsegueixen uns recursos addicionals i es crea un fort sentiment d'identitat comunitària que estimula el compromís.

Un compromís cap al desenvolupament del personal

El creixement del/de la mestre/a és l'aspecte central del desenvolupament de l'escola. I aquest desenvolupament no ha de ser només individual, sinó col·lectiu.

Hi ha d'haver oportunitats d'aprendre junts.

El desenvolupament del professorat s'hauria de centrar a l'aula.

Estratègies efectives de coordinació

La coordinació és un factor clau per a mantenir les persones implicades, especialment quan hi ha canvis.

La comunicació i les interaccions adequades amb els companys, les formals i les informals, són fonamentals.

Un lideratge efectiu

No només la del director o equip directiu. La funció de lideratge s'estén a tota l'escola. S'ha d'acceptar que el lideratge és una funció compartida.

El treball que es plantejava fer, doncs, a les escoles, comportava un compromís en relació a dos objectius:

1. Crear les condicions que facin possible que es donin els canvis, i això ho faríem a través del debat i la reflexió sobre les Condicions d'escola que ens proposava M. Ainscow.
2. Establir prioritats de desenvolupament i canvi de l'escola a nivell curricular, en els mètodes, processos... I això vam acordar que ho treballaríem inicialment a partir de reflexionar i aportar nous coneixements en el camp de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a l'escola, ateses les noves aportacions que des de la psicologia cognitiva, la neurologia i la lingüística apareixien en els darrers anys.

Els principis bàsics del projecte que porten el professorat a una col·laboració mútua i que fomenten que els esforços que fan les escoles es dirigeixin de forma clara i decidida cap a la millora serien:

- La millora de l'escola és un procés que se centra en millorar la qualitat de l'aprenentatge i la participació de tots els alumnes.
- L'escola hauria de ser el resultat de la contribució de tots els membres de la comunitat escolar.
- L'escola ha de veure les pressions externes pel canvi com oportunitats importants per assegurar les seves prioritats internes.
- L'escola intentarà desenvolupar estructures i crear condicions que estimulin la col·laboració i condueixin a la capacitació dels individus i dels grups.
- L'escola intentarà promoure la visió que la qualitat del treball de la indagació, del control i de l'avaluació és una responsabilitat que comparteixen tots els membres del professorat.

Durant uns mesos, doncs, a cavall dels cursos 2003-04 i 2004-2005, a les escoles vam anar treballant sota aquestes directrius. Cada escola seguia el seu propi ritme, tot i que intentàvem fer un treball més o menys paral·lel. Obviament, cada un dels centres partia de la seva pròpia realitat, no només pel que podríem anomenar ara la cultura del centre en referència a la seva història, el seu trajecte en el tractament de tots i cada un dels aspectes i les exigències educatives, sinó també pel que fa al compromís que poguessin haver adquirit prèviament en altres projectes en relació a l'ensenyament aprenentatge d'àrees curriculars concretes o projectes més generals i globals de centre. En cap moment, és clar, no es pretenia frenar tota aquest treball ja existent però, evidentment, això condicionava els diferents ritmes atesa la possibilitat de dedicació horària de cada centre a tot plegat.

Per tant, a cada centre es varen anar treballant algunes de les condicions, en funció dels resultats obtinguts –punts forts i punts febles– en una avaluació realitzada a tot el claustre sobre els contingut de cada una d'elles.

Fruit d'aquest treball són encara molts dels aspectes que segueixen vigents en l'actualitat. De fet, els eixos o idees fonamentals que estan en la base del Projecte i alguns del elements de l'estructura de treball, com la creació d'una comissió Coordinadora a cada centre, per posar només alguns exemples, en serien un mostra clara i contundent.

Als últims mesos del curs 2004-2005, va finalitzar la col·laboració que, fins aquell moment havíem mantingut amb el CPT Estel. Malgrat compartir totalment els objectius finals del Projecte, alguns aspectes com la disponibilitat dels diferents professionals, la consideració del grau de directivitat que exigia el Projecte i altres aspectes que ara no vénen al cas, van fer aconsellable que el suport, assessorament i col·laboració amb els diversos centres no fos conjunt i compartit com havia estat fins aquell moment.

El curs 2005-06 es llevava amb la necessitat de consolidar des d'un punt de vista administratiu aquest Projecte. Es portaven dos anys treballats, i aquelles facilitats, aquells reconeixements i suports a la tasca més o menys pionera que es feia als centres amb molta il·lusió, però també amb molt esforç, i que des del Departament s'havien assegurat, van esdevenir del tot inexistents. En aquest sentit hem de reconèixer que mentre contemplàvem com altres iniciatives molt remarcables mereixien el reconeixement i el suport econòmic i humà de sectors de l'administració educativa, el nostre Projecte, malgrat haver nascut com un encàrrec inequívoc en un moment donat, romania en la més absoluta ignorància, i ni tant sols els i les mestres podien veure reconegut el seu treball, com sí que ho era, i de manera totalment justificada, evidentment, qualsevol altre curs o seminari de treball que poguessin fer dins del Pla de Formació. És per això que, conscients com eren d'aquest despropòsit, d'acord amb la Inspecció de la zona, el CRP i alguna altra instància més dependent dels Serveis Centrals, es va gestionar la conveniència de contemplar el nostre Projecte en l'oferta de Projectes d'Innovació Educativa del Departament. Això permetria, almenys, aquest reconeixement que de manera tan injusta se'ls negava fins llavors i, potser, compensar també una mica l'abandonament que havia imperat al llarg dels dos anys de treball.

El Projecte es va sol·licitar de manera conjunta entre totes les escoles que en formaven part, la qual cosa donava coherència global als nostres plantejaments, per una banda, però, per l'altra, en canvi, va suposar que el pressupost que s'hi va destinar fos només de 1000 euros per a la totalitat del projecte i per a l'ús de totes les escoles. Escàs finançament, sens dubte, per a poder-los donar el suport en els àmbits de formació que es veiessin més necessaris.

Durant aquest curs, va anar-se fent un treball de continuïtat dels cursos anteriors. Es va perdre alguna escola pel camí, però, i això ens va fer veure la necessitat de fer una avaluació del treball realitzat fins el moment, amb l'objectiu d'introduir-hi els canvis que es veiessin necessaris i relançar de nou el Projecte, perquè seguïem creient fortament amb els seus principis i ens continuava semblant

que com a EAP hi teníem un paper important a fer, plenament d'acord amb les nostres funcions.

AVALUACIÓ DE LA PRIMERA FASE DEL PROJECTE

Després de dos anys d'haver iniciat el projecte, en vàrem fer una avaluació per centres on bàsicament es volia recollir allò que s'havia fet i especialment, la percepció que en tenien de la seva participació. Els punts que demanàvem a cada centre eren els següents:

- Motius pels qual vàreu decidir formar part del projecte.
- Objectius i valoració del pla d'actuació de cada centre.
- Valoració de l'àmbit organitzatiu.
- Percepció de canvi i millora i de l'impacte del projecte.

A partir d'un format unificat, cada centre en va fer la seva valoració i us en fem un resum d'allò que varen indicar com a més significatiu i que va servir de base per les conclusions finals d'aquests primers anys de treball.

En referència als motius de participació, els centres varen indicar que el projecte havia incidit en:

- Respondre a les necessitats diverses dels alumnes.
- Millorar en l'aprenentatge de tots els alumnes.
- Incidir en la supressió de les barreres culturals i lingüístiques.
- Treballar per la millora i la cohesió de l'equip docent.
- Rendibilitzar els recursos materials, organitzatius, pedagògics i humans.
- Promoure una societat més inclusiva i més sensible a la diversitat de les persones.

En relació als objectius i actuacions del pla de treball del projecte, cada centre va indicar allò que havia fet en relació a l'àmbit general d'escola (en d'altres apartat ho anomenem com a àmbit institucional) i a l'àmbit aula. Del primer, els centres participants varen incidir en la formació i programació d'aspectes relacionats amb la lectura i l'escriptura i en d'altres:

- Treball en consciència fonològica. Formació inicial, programació d'objectius i activitats, amb la finalitat d'elaborar-ne un currículum per educació infantil i primers cursos de primària.
- Formats d'avaluació i registre dels nivells lectors dels alumnes.
- Treball sobre les condicions internes d'escola (condicions de Mel Ainscow) Cada centre en va seleccionar aquelles que havien obtingut una puntuació més baixa en la prova d'avaluació inicial. Les més treballades varen ser les de coordinació, lideratge i indagació-reflexió.
- Reflexió i treball sobre temes de convivència. Alguns centres varen dur a terme una reflexió i formació sobre aquest tema i varen programar activitats adreçades fonamentalment als alumnes de C. Mitjà i C. Superior. en relació a les dinàmiques del grup classe i a la resolució de conflictes.
- En tots els centres es va treballar a través de diversos claustres la reflexió conjunta sobre la millora de la pràctica educativa i dels propis claustres, esdevenint més efectius, participatius i millorant la comunicació interna i la cohesió del grup docent.
- La reflexió psicopedagògica entorn del projecte educatiu, la revisió dels informes escolars i d'altres documents i la formació específica i inici d'experiències d'aprenentatge cooperatiu varen ser d'altres temes treballats en alguns centres a més a més dels anteriorment esmentats.

En l'àmbit aula, el treball va ser una continuïtat del que s'havia iniciat en un pla més institucional. En aquest sentit, els centres varen desenvolupar i dur a la pràctica el currículum de consciència fonològica de P3 a 2n de Primària a l'hora que va quedar establerta l'avaluació i registre de la lectura dels alumnes en diferents moments del curs com una tasca habitual i consensuada.

Aquells centres que a més, havien prioritzat el treball de la convivència, varen dur a terme les activitats corresponents en les classes de C. Mitjà i C. Superior.

L'opinió dels centres, més enllà de la descripció dels aspectes quantitius treballats, va ser la de valorar positivament la definició i manteniment de nous acords organitzatius a través del claustre; el treball de programació conjunta (especialment, el canvi en la dinàmica de fer-ho de forma individual a programar en col·laboració); i la satisfacció generalitzada pel treball de consciència fonològica.

Com a punts més febles del treball realitzat els centres en destacaven la manca de temps i la manca d'estabilitat dels claustres, que dificultava el treball continuat en els temes iniciats i un cert cansament en el treball de condicions, que els comportava molt de temps en la reflexió d'unes activitats que no veien molt ajustades a les seves realitats. Tot i així, més enllà de les activitats concretes, valoraven de manera positiva la dinàmica de treball que els havia comportat el treball de condicions.

El projecte incorporava en el seu àmbit organitzatiu, la constitució d'un Grup Coordinador d'escola que volia que fos el més representatiu possible del centre (algú de l'Equip Directiu, professors de les dues etapes educatives i dels diversos cicles, la mestra d'educació especial i l'assessor de l'EAP que actuava com a dinamitzador de l'experiència). Totes les seves funcions giraven al voltant de la dinamització, coordinació, organització, seqüenciació i impuls del projecte en el centre. La valoració que les escoles en varen fer de la seva aportació va ser del tot positiva, incidint tothom en que el Grup Coordinador d'escola havia actuat com a líder del projecte i que era del tot necessari per seguir treballant. L'únic aspecte negatiu es referia al temps insuficient que disposava per les seves funcions, fet que comportava que en algunes ocasions, el seu treball de planificació tingués les seves dosis d'estrès.

La funció de l'assessor d'EAP en el grup Coordinador d'escola es va valorar com a positiva i un dels elements clau per la continuïtat del projecte. Cal, ens deien els centres, que aquesta funció d'impuls la faci algú amb suficient coneixement del centre però també extern al mateix.

En general, la percepció del professorat i dels grups Coordinadors d'escola era positiva, indicant-nos, de forma resumida, els següents aspectes:

- Millora en la reflexió pedagògica i en la comunicació entre els professors.
- Millor dinàmica i cohesió del claustre.
- Canvis i millores en l'aprenentatge dels alumnes, especialment en relació a la lectura.
- Millora en les relacions interpersonals dels alumnes dins l'aula (especialment en aquells centres que havien treballat de forma expressa la dinàmica de grup i la resolució de conflictes).
- El treball de l'àmbit aula havia estat el més satisfactori pel professorat.
- El treball de les condicions de millora de Mel Ainscow va anar perdent interès i motivació. Constataven la conveniència de fer alguns canvis en aquest apartat, especialment pel que feia als formats dels materials de les condicions.

Com a perspectives de futur, la majoria d'escoles va manifestar la seva voluntat de continuar el projecte (només una va retirar-se com a conseqüència de canvis en l'Equip Directiu i en la composició del claustre), amb la voluntat de mantenir els canvis iniciats i amb la por per les dificultats organitzatives i de reunió que els comportaria la implantació de la sisena hora.

LA CONTINUÏTAT DEL PROJECTE

Per donar continuïtat a aquest projecte vàrem veure que era imprescindible partir i intentar donar resposta alhora a les qüestions de major rellevància que havien anat sortint com a punts febles en l'avaluació feta el curs anterior a les diferents escoles i, també, en la que havíem anat fent al mateix EAP en les nostres reunions internes. En general, es valorava de manera positiva el treball realitzat en una bona part de les escoles que van acollir-se al Projecte, tot i que també s'era conscient de mancances importants que caldria anar resolent en el que podríem anomenar la seva segona part.

El darrer any havia estat, de fet, el primer del compromís que havíem adquirit amb l'Administració a través dels Plans d'Innovació Educativa. Pel cap baix, doncs, calia assumir el repte de continuar el Projecte durant dos anys més, almenys, d'acord amb aquest compromís.

En aquells moments es van formular de nou els objectius, que van quedar resumits de la manera següent:

→ OBJECTIUS GENERALS

- Participació en un projecte comú per portar a la pràctica la proposta d'escolarització inclusiva a la comarca.
- Treballar de manera conjunta i col·laborativa tant per portar a terme el projecte com en totes aquelles tasques relacionades amb la seva elaboració i avaluació.
- Dedicar els recursos humans, materials i de temps necessaris per garantir una bona aplicació del projecte

→ OBJECTIUS ESPECÍFICS

- Promoure el debat i la reflexió educativa en el centre per tal d'impulsar polítiques educatives més inclusives.
- Impulsar i afavorir que la comunitat educativa assumeixi valors i principis de l'escolarització inclusiva.
- Proposar enfocaments organitzats i educatius que promoguin un ensenyament i un aprenentatge més efectiu, eficient i significatiu per a tots els alumnes.
- Desenvolupar estructures organitzatives, de treball i de formació que facilitin i impulsin el suport mutu i la cooperació entre els professors, els alumnes i els pares.
- Adoptar estratègies que capacitin les escoles i tots els serveis educatius i de suport a respondre de manera efectiva a les necessitats diverses dels alumnes en les situacions escolars ordinàries.
- Fomentar accions dirigides a promoure una societat més inclusiva i sensible a la diversitat de les persones.

PRINCIPIS BÀSICS

La continuïtat del Projecte assumia clarament els plantejaments fets fins al moment actual, donat que la valoració que se n'havia fet era positiva i, també, perquè l'opció de dur a terme un treball institucional i un treball de millora curricular ens semblava absolutament imprescindible però, alhora, incorporava un nou element, com veurem a continuació. Algunes de les escoles que en formaven part ja portaven quatre anys desenvolupant tota una colla d'activitats adreçades a millorar la correcta atenció de tots els alumnes de l'escola. En aquest sentit, doncs, si decidíem que formaven part d'un projecte, es feia totalment necessari COMPARTIR UNS EIXOS BÀSICS, uns principis que, de fet el definissin precisament com a projecte. No n'hi havia prou de compartir la idea d'anar cap a una escola més inclusiva. Havíem de compartir, també, alguns dels elements bàsics d'aquest trajecte. Aquests eixos bàsics eren:

Un treball institucional, que porti a una millora de la capacitació del professorat pel que fa a les habilitats docents, de cooperació entre els membres del claustre, de potenciació de valors democràtics entre els alumnes i d'organització i gestió del propi centre. Tot això ha de passar per un intens debat i una reflexió profunda sobre les polítiques que s'adopten al centre i sobre les pràctiques que, dia a dia, s'acorden dur a terme per a la correcta atenció educativa a tots els alumnes.

Un treball curricular, que porti a una millora de les estratègies d'intervenció del professorat en els processos d'ensenyament-aprenentatge per tal de garantir uns resultats òptims per a tots els alumnes. És evident que la finalitat última de l'escola és educar en els valors democràtics, d'una banda, i, de l'altra, proporcionar a tots els alumnes una oportunitat real d'aprendre aquelles habilitats que els permetin interactuar plenament i a tots els nivells amb els seus iguals, demostrant una competència suficient i garantint una participació màxima. Educar vol dir també proporcionar als alumnes l'oportunitat d'adquirir uns coneixements que els permetin incorporar-se a la societat amb prou competència per respondre plenament a les seves demandes. Per tot això, doncs, necessitem que millorin els mestres perquè millorin també els resultats en els alumnes.

Un treball comunitari, que posi les bases per tal que qualsevol alumne/a tingui, en la comunitat on viu, les mateixes oportunitats de participació i de relació que pugui tenir en el marc d'una escola que assumeixi valors inclusius i treballi en aquesta direcció. Si volem una societat inclusiva no n'hi ha prou en tenir només una escola inclusiva. Es fa necessari treballar, des de les nostres possibilitats i de manera conjunta i col·laborativa, amb els Serveis Socials del municipi, especialment, i també amb altres institucions per tal que la societat pugui oferir realment aquesta igualtat d'oportunitats per a tothom, independentment de la seva ètnia, de la seva llengua, de les seves capacitats, de les seves habilitats o del seu nivell socioeconòmic.

En cada un d'aquests apartats havíem de plantejar-nos accions concretes a desenvolupar al llarg del curs escolar. Això és el que defineix, precisament, la pertinença al Projecte.

- **Actuacions previstes en l'àmbit institucional**

Es va valorar que el treball de reflexió fet a partir dels materials que aporten "Les condicions d'escola", d'Ainscow, havia esdevingut una mica feixuc per a la majoria de les escoles, donada la complexitat d'alguna de les activitats que plantejava i, sobretot, pel tipus de vocabulari que utilitzava, que molt sovint quedava massa lluny dels interessos i la pràctica de la majoria dels mestres. Llavors es planteja implementar "l'Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva", del mateix autor, M. Ainscow, i de Toni Booth. Aquests materials poden ser una guia de gran utilitat en el procés de formació i de canvi. Parteixen de la realitat i dels coneixements de cada centre, impliquen tota la comunitat educativa en el procés (mestres, pares i alumnes) i es fonamenten en la reflexió i millora de les pròpies pràctiques escolars.

Tal com s'especifica en la primera part del document, *L'Índex és un recurs que serveix per a donar suport als centres per tal d'anar avançant cap a l'educació inclusiva. És un document que pot ajudar a trobar el camí que ha de seguir tothom a l'hora de millorar la seva pròpia actuació. Els materials s'han dissenyat per a enfortir la riquesa dels coneixements i de les experiències que les persones tenen sobre la seva pràctica. A més a més, aquests materials estimulen i ajuden a millorar qualsevol centre educatiu, sigui quina sigui la seva situació actual referent a la inclusió, és a dir, sigui quin sigui el grau en què el centre atén tot l'alumnat.*

La inclusió sovint s'associa a l'alumnat que presenta disminucions o que té "necessitats educatives especials". No obstant això, en l'Índex la inclusió fa referència a l'educació de tots els infants i joves. L'Índex ofereix als centres educatius un procés que afavoreix l'autoavaluació i la millora, que parteix dels punts de vista del professorat, dels membres del Consell escolar, de l'alumnat, de les famílies, així com d'altres institucions de la comunitat. També implica fer una revisió detallada del centre per conèixer la manera de reduir les barreres a l'aprenentatge i a la participació de qualsevol estudiant. "(Ainscow i Booth...)

- **Actuacions previstes en l'àmbit curricular**

En aquest àmbit es planteja consolidar, dintre del treball ordinari, la part del currículum que fa referència a l'ensenyament i aprenentatge d'habilitats de consciència fonològica, com a pas imprescindible

per al domini de la lectura i l'escriptura.

Al mateix temps, es procurarà adoptar, de manera comuna als altres centres del projecte, metodologies i pràctiques referents al COM i QUAN ensenyar i COM i QUAN avaluar respecte d'aquesta part del currículum.

Per altra banda, està prevista també una formació específica adreçada a la millora de la convivència als centres. Aquesta formació portarà implícita, probablement, la implementació d'uns materials concrets per a ser treballats en diferents cursos de les etapes d'infantil i de primària.

A partir del segon trimestre s'iniciarà un treball de reflexió en els centres amb la intenció d'acordar un marc conceptual comú pel que fa a com enfocar i tractar la convivència al centre, en totes les seves manifestacions i intensitats.

- **Actuacions previstes en l'àmbit comunitari**

Dins el treball comunitari es planteja la progressiva coordinació amb els diferents serveis socials, de salut, de lleure... de la comunitat amb la intenció d'afavorir la participació total de l'alumnat en qualsevol de les activitats que es duen a terme a la comunitat. Aquest treball, que sens dubte ja està iniciat, s'ha de concretar amb propostes clares per a incorporar els alumnes que fins ara en poden haver estat exclosos. Durant aquest curs escolar es preveu avaluar quins són els serveis, les institucions, els organismes... que conformen l'oferta esportiva, cultural i social d'una determinada comunitat amb la intenció de valorar quins són els processos, les vies per a poder-hi participar d'una manera plena i responsable. Aquest serà el moment adequat per a determinar quines són les barreres a aquesta participació i, de manera conjunta i col·laborativa, fer els canvis necessaris.

LA GESTIÓ DEL PROJECTE

"Perquè els canvis es mantinguin cal que sorgeixin del propi centre", s'ha dit sovint a partir d'experiències diverses més o menys exitoses de reforma. I precisament això és el que es pretén en tots i cada un dels centres. Cal posar les condicions adequades per tal que la necessitat del canvi sorgeixi de les reflexions i els debats que s'originen en el sí de l'escola. I aquesta necessitat del canvi ha de portar a elaborar un trajecte de millora, compartit per la gran majoria del claustre, que guiï les actuacions a fer en tots i cada un dels seus àmbits. És a dir, hi ha d'haver un lideratge intern que gestioni, empenyi i motivi permanentment el professorat en aquest procés.

També, però, atès que tots formem part d'un Projecte que implica diverses escoles i, donat que aquest projecte pretén avançar en aquesta direcció de manera col·laborativa amb altres escoles, es fa totalment imprescindible que el LIDERATGE del projecte sigui un LIDERATGE COMPARTIT entre tots els estaments que hi participem. No ens n'hem de sentir només coparticeps, sinó també colíders.



AIXÒ COMPORTA: Passar de fer una gestió del projecte individual, a fer-la més global, més representativa de les diverses escoles, atès que es dona prioritat a la creació d'un Grup Coordinador Central, format per un/a representant de tots els Serveis Educatius (EAP, CRP, ELIC...) i, és clar, per representants de les escoles del Projecte. Va prioritzar-se, de manera interessada, que aquesta representació fos assumida per la Direcció o pel cap d'estudis del centre, per donar una rellevància més general, més global a tot el centre.

Es feia necessari crear una estructura que assumís el lideratge del projecte i que estigués formada per totes les escoles i institucions que n'han format part fins al moment actual. És per això que es va decidir afegir-hi altres serveis relacionats amb el món educatiu i amb incidència important a l'escola: CRP, ELIC.

GRUP COORDINADOR CENTRAL

Un Grup Coordinador Central, doncs, que el constitueixen representants de les escoles que formen part del Projecte, el CRP, l'ELIC i dos professionals de l'EAP, que en portem la coordinació i la gestió.

AIXÒ EXIGEIX: Un treball compartit de totes les escoles i institucions.

En què pot beneficiar a l'escola

- Millorar la planificació col·laborativa entre el professorat del claustre.
- Proveir d'eines útils per reflexionar sobre les condicions actuals de l'escola i la seva millora.
- Facilitar que l'escola elabori un trajecte de millora propi.
- Afavorir i millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge a partir de processos de reflexió i col·laboració de l'escola.
- Millorar els resultats educatius dels aspectes escollits per l'escola i proposats al trajecte de millora.
- Millorar la comunicació i la col·laboració entre els diferents sectors de la comunitat educativa (professors, pares, estaments educatius...).
- Una línia d'actuació i de coherència a l'escola en relació a l'atenció a la diversitat des d'una perspectiva d'inclusió.
- Millorar el clima i la convivència de les aules.
- Una prevenció important al fracàs en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura i als problemes de convivència al centre.

EL TREBALL ACTUAL

En aquests moments, el treball es du a terme de manera col·laborativa amb tretze escoles de la comarca, públiques i concertades, de primària i de secundària. Cada una d'elles amb una realitat diferent i, també, cada una d'elles en un moment diferent del procés de treball. Compartim compromisos, compartim acords i compartim actuacions diverses en la línia de millorar la pròpia escola.

Cada tres setmanes, aproximadament, es reuneix el Grup Coordinador Central, on hi ha una representació de cada un dels centres, normalment el/la Cap d'Estudis o el Director/a, per tal d'acordar el treball a fer, d'acord amb les propostes que majoritàriament es fan des de l'EAP del sector. Hi participen també el CRP i l'ELIC.

Donem molt valor a aquesta coordinació atesa la necessitat, ja comentada, que els canvis sorgeixin dels propis centres. Cal que els centres decideixin cap a on volen dirigir els seus esforços per aconseguir una millor educació per a tots els alumnes.

En l'àmbit institucional, una part dels centres han realitzat ja el procés d'autoavaluació a través dels diversos qüestionaris de l'Índex per a la Inclusió. La resta dels centres aniran realitzant aquest procés al llarg dels següents dos trimestres, de tal manera que, al juny vinent, tots els centres hauran avaluat, a través de la opinió del

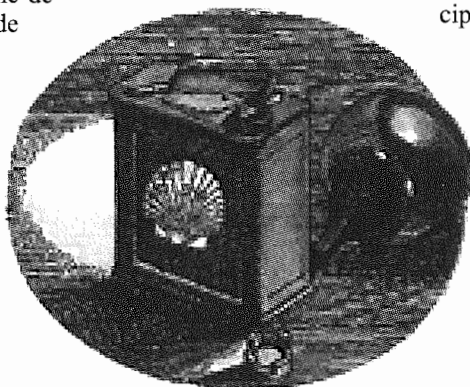
professorat, dels pares i dels alumnes, el grau d'adequació a plantejaments inclusius.

Cada centre elabora el seu propi Trajecte de Millora, a partir, precisament, dels punts febles detectats en aquesta anàlisi prou exhaustiva. A partir d'aquí, activitats de debat i reflexió diverses entre el professorat, als cicles i al propi claustre, posaran sobre la taula propostes de canvi concretes per donar resposta a les mancances o dèficits detectats i, a més, aprofundiran en la manera de treballar millor i de manera més col·laborativa per a atendre millor les necessitats educatives de tots els alumnes. Així, caldrà també que s'aprofundeixi en conceptes com els de la inclusió, les barreres a l'aprenentatge i la participació que es troben en l'entorn educatiu i social, etc.

En l'àmbit curricular, i com ja hem comentat, el treball se centra fonamentalment en construir aquest marc conceptual que ha de ser la base de la construcció d'enfocaments positius i proactius en front dels problemes de convivència a les nostres escoles i als nostres instituts o centres de secundària. També aquest marc es construirà a partir d'un treball de reflexió fet als centres a través d'activitats sistemàticament dissenyades que s'aniran desenvolupant en els propers trimestres.

No cal dir, per acabar, que el paper de l'assessor de l'EAP en tot aquest procés és molt important. A banda del paper més global i impulsor que duem a terme dintre el Grup Coordinador Central i que hem anat exposant, cada un dels assessors que assisteixen regularment als centres participen en la Comissió Coordinadora i, per tant, contribueixen a la planificació, a la reflexió, al debat i, per descomptat, formen part de la resposta que s'acorda donar a la dificultat plantejada i que, ben segur, ens acosta una mica més a l'objectiu que tots tenim.

De manera paral·lela a aquest treball, també a la comarca d'Osona es duen a terme altres experiències en relació a l'escola inclusiva. Experiències molt positives amb les quals caldrà, ben segur, establir ponts de diàleg que ens portin a una col·laboració estreta i profitosa per a totes les escoles que hi participen.



Una d'aquestes experiències s'està duent a terme a la localitat de Centelles. És un Projecte municipal, que compta amb la participació de tots els estaments educatius de la localitat i que està impulsat per l'Ajuntament mateix. Les dues escoles de primària que participen del Projecte, una de pública i l'altra de concertada, atesa la coincidència de molts dels objectius de treball proposats, s'han incorporat al nostre Projecte i, en aquests moments, formen part també del Grup Coordinador Central, amb plena participació en la gestió i el treball que es duu a terme.

UN PROJECTE AMB LA COMUNITAT: "UNA ESCOLA PER A TOTHOM A CENTELLES"

Els inicis:

El moviment vers la Inclusió al municipi de Centelles es concreta, a primers de l'any 2004, en la proposta del projecte "Una escola per a tothom a Centelles". Pilotant una experiència dins el marc del Pla Director d'Educació Especial". Les raons que conflueixen en la voluntat de la comunitat educativa dels centres de la localitat liderada per la regidoria d'Educació, de proposar al Departament d'Ensenyament(1), d'iniciar una experiència pilot, tal com preveia l'esborrany d'aquell Pla Director, que no va arribar a veure la llum, van ser de diverses, però el conjunt de circumstàncies que

el van fer possible van tenir a veure amb condicions favorables, tals com antecedents de propostes vers els alumnes del segon cicle de l'ESO i en les quals la regidoria d'educació havia mantingut un lideratge molt particular.

Aquesta vegada, el desencadenant va girar a l'entorn de la reflexió iniciada en un dels centres de la població, respecte l'escolarització d'una alumna amb necessitats educatives especials. Ben aviat ens vàrem trobar parlant tots d'Inclusió i en aquell moment, l'oferta del Pla Director ens havia de donar una oportunitat per aconseguir desenvolupar el trajecte vers la Inclusió. En aquell context favorable, s'inicien les primeres converses i neix la proposta que s'adreça al Departament d'Ensenyament

En el document inicial del projecte s'expliciten les raons d'aquesta oferta. En la introducció s'expressen voluntats convençudes que *un altre món és possible* i que cal començar a pensar i actuar per fer-ho viable. El projecte, petit i local però de grans ambicions, pretén impulsar i compartir esforços per tal de *construir una comunitat* autènticament democràtica on ningú es pugui sentir, ni sigui de fet, exclòs perquè troba barreres a la seva participació d'alguna manera per raó que és "diferent" i, per tant és percebut com l'"altre". "Una escola per a tothom a Centelles" expressa la voluntat ferma d'aquesta comunitat d'assumir que l'educació en condicions d'inclusió és no tant sols un bé per a tots els qui, per raó d'alguna condició personal o social (pobresa, raça, creences, sexe, discapacitat, etc.), troben barreres a la seva participació i aprenentatge; sinó que és un bé comú, del qui tothom n'és realment beneficiari. El moviment de "L'escola Inclusiva", planteja com a objectiu prioritari reduir les barreres a la participació i a l'aprenentatge de tothom.

Òbviament, un canvi d'aquestes característiques, que implica una reconversió a fons del sistema educatiu no es pot fer d'un dia per l'altre, i molt menys des d'un petit escenari com és un poble. Ara bé, la circumstància que s'està a punt d'aprovar un Pla Director de l'Educació Especial, que en aquell moment està en fase de consulta, i que demostra que hi ha voluntat política, des de Catalunya, d'aprofundir en aquesta direcció, i que preveu la possibilitat de "pilotar" experiències d'inclusió, fa que es trobi sentit i viabilitat al projecte.

Analitzant globalment quines condicions poden fer possible iniciar un trajecte envers l'escola inclusiva, trobem, fonamentalment, condicions internes i externes. Les condicions internes són les que s'originen en el si dels propis centres, que conformen les seves creences i valors, polítiques i pràctiques educatives i que defineixen el seu tarannà i maneres de fer. Aquest conjunt de dimensions seran objecte de reflexió i revisió en cadascun dels centres de la localitat mitjançant l'aplicació d'un instrument d'autoavaluació que és l'**Índex per a la inclusió**. Les condicions externes vénen més determinades per la pròpia administració i les seves polítiques i pràctiques.

En aquell moment a Catalunya tot sembla indicar que les directrius polítiques apunten envers la inclusió, tal com recull l'esmentat Pla Director i s'espera que, ben aviat, les seves pràctiques vagin en aquesta direcció, i es prenguin decisions per tal d'anar-hi avançant. Com sigui que aquest projecte requereix de l'anàlisi de totes les condicions, tant internes com externes, que el poden fer realment viable; des de les diverses comunitats educatives implicades, es reconeix que una part d'aquestes estan bàsicament a les pròpies mans i per tant el compromís d'avançar en la millora interna ja s'expressa amb el fet mateix de proposar una iniciativa com és "pilotar" un projecte d'inclusió.

En l'exposició dels arguments hi ha també espai per als contratemps, es declara consciència que aquest projecte haurà de superar, també, les seves pròpies barreres.

"Tal vegada aquestes, més sovint del què ens pensem, les trobarem fortament arrelades a les profunditats de les nostres ments, com diu el professor Mel Ainscow. Però l'experiència ens diu, també, que cap projecte valuós a la vida es fa sense córrer riscos ni afrontar costos. En som conscients i ho assumim, amb el convenciment que l'esforç en valdrà la pena, i el camí recorregut una experiència única i impagable." (2)

Els Objectius :

- Promoure una escolarització inclusiva a la població, millorant la participació i l'aprenentatge de tothom.
- Aconseguir la plena escolarització dels nens del municipi a les escoles de la localitat.

L' Organització :

El Projecte s'estructura a dos nivells :

Nivell Municipal: Es crea una Comissió Municipal de treball que és composta per: El regidor d'Ensenyament. Dos membres de cada centre educatiu que són alhora membres del Consell Escolar (dels quals un és professional i l'altre representant de les famílies). La Psicopedagoga de l'EAP d'Osona que atén la localitat. Un representant del Departament d'Ensenyament. Altres persones o professionals la participació dels quals es consideri oportuna.

Les funcions de la Comissió Municipal són:

- Dinamitzar el Projecte.
- Elaborar propostes unitàries.
- Coordinar les accions entre els diversos centres.
- Vetllar per la coherència interna del propi projecte.
- Mantenir la interlocució amb el Departament d'Ensenyament

La Comissió Municipal es reuneix aproximadament un cop cada trimestre .

Nivell Centres: Dins el si dels Consells Escolars i altres òrgans de govern dels centres educatius de la localitat, es creen Comissions de Centre. Cada centre disposa d'autonomia per a decidir quins i quants membres formen part d'aquesta comissió, tenint cura que es garanteixi l'adequada informació i coordinació entre els diferents estaments i les famílies hi quedin representades. En tot cas, hi haurà com a mínim un membre de l'Equip Directiu i un membre de la Junta de pares. No es recomana que les comissions de Centre les formin més de sis membres.

Les Funcions de la Comissió de centre són:

- Dinamitzar el Projecte dins el centre.
- Elaborar propostes d'actuació.
- Coordinar i avaluar les accions.
- Informar als òrgans de govern i participació del centre.

Activitats:

- Elaboració d'un Pla de sensibilització i de formació sobre Escola Inclusiva.
- Dissenyar l'avaluació inicial dels centres en relació a l'educació inclusiva: Ús de "**Índex per a la Inclusió**" als centres del mu-



nicipi.

- Avaluar les necessitats generals del municipi en relació a l'escolarització dels alumnes que troben més barreres a la participació i l'aprenentatge.
- Identificar les prioritats de millora de cada centre i del municipi.
- Elaborar i aplicar els Plans de Millora en relació a l'Educació Inclusiva a nivell de Centres i de municipi.

El desenvolupament del projecte:

Al llarg dels cursos posteriors els centres sol·liciten les primeres activitats de formació que giren al voltant de l'Educació per a la convivència: "aprendre a ser i a conviure amb els altres" i l'Aprenentatge Cooperatiu.

Simultàniament es comença l'aplicació de l'Índex. En un primer moment es disposa en una versió en castellà que cedeix el "Consortio para la Educación Inclusiva". Val a dir que la traducció i adaptació de l'índex consumeix una bona part dels primers esforços, resultant una feina feixuga i el primer intent d'aplicació, tot i que s'aplica només una part, la dimensió CULTURA, es considera una inversió excessiva de temps, fet que fa perdre una mica de confiança en el potencial de l'eina.

Sortosament, en aquell moment, des de l'ICE s'està treballant en la versió en format CD en català i decidim que és necessari esperar a tenir la nova eina i modificar tant el format d'aplicació com el processament de les dades. Així, tot i continuar amb la formació, hi ha una aturada "tècnica" mentre des de l'EAP iniciem contactes amb la Universitat de Vic per tal de facilitar una aplicació ràpida i informatitzada que permeti als centres dedicar els esforços a l'anàlisi, discussió i interpretació de les dades i sigui en els punts febles detectats, que s'arribi a treballar a fons tot l'índex pregunta per pregunta.

Aquest període, marca una moratòria, i al llarg del 06-07 el treball es centra a conèixer la nova versió en CD, participar en les Jornades dels Amics de l'Índex, plantejament dins els centres del sistema d'aplicació dels qüestionaris dels indicadors que es suposa es podrà fer durant el tercer trimestre del mateix curs per als alumnes, pares i docents.

El 2006-2007 s'inicia amb el debat sobre la conveniència, o no, de sol·licitar USEEs en el municipi. Aquesta opció, tot i que en els primers anys no veiem amb bons ulls, va prenent força i, reconeixent les òbvies limitacions que suposa un recurs "pack" on no s'analitzen les necessitats concretes de cada alumne/a, sinó que es dota amb una partida "fixa" —independentment de la dispersió d'edats, perfils, etc.— finalment es demanen i s'aconsegueixen una USEE per primària i una per secundària amb suport clínic per al 2007-2008.

El present

Aquest curs 2007-2008 l'hem encetat amb la posada en marxa de les dues USEE i tot l'enrenou i les activitats que giren al seu entorn. Una idea clara amb la USEE de Secundària, és la d'implicar a les comunitats educatives dels pobles veïns i així hem iniciat contactes amb les regidories, per tal de continuar en la línia d'intervenció comunitària.

Val a dir que hem trobat relleus de persones: eleccions municipals i canvis en equips directius que han suposat nous interlocutors. Aquests han pogut suposar una certa ralentització provisional, però el viatge continua. Pensem ara que és un bon moment per dissenyar activitats a nivell local de sensibilització envers la Inclusió. Així estem considerant la iniciativa d'organitzar una jornada al tercer trimestre, adreçada a professionals i famílies del municipi i la comarca, per a debatre, conèixer i donar impuls a la Inclusió.

La incorporació al grup coordinador central d'Osona, permet articular i compartir amb la resta de centres de la comarca el desenvolupament del projecte que per la seva vessant comunitària, esdevé un projecte singular. S'incorporen, òbviament, les activitats pròpies del projecte comarcal i s'apliquen els qüestionaris de l'Índex, per tal que la reflexió dels indicadors que destaquen per la seva feblesa ens guiï a l'hora d'incorporar aquelles millores que permetran assolir nivells més alts d'inclusió reduint les barreres a l'aprenentatge i a la participació.

Com podeu suposar un viatge com aquest no es pot iniciar sense les complicitats i sinèrgies entre les persones i institucions que, des de les diferents plataformes, fan possible compartir aquest horitzó que mica en mica anem veient menys desdibuixat i més definit. Trobem resistències i obstacles, òbviament, però som conscients que aquest camí, un cop emprès, esdevé un viatge sense retorn.

ALGUNES CONSIDERACIONS FINALS...

No és difícil imaginar que tot aquest treball només és possible gràcies a un esforç molt important dels diferents professionals, mestres o professors, que hi ha als centres. Treballar per aconseguir una escola cada vegada més inclusiva és, ara com ara, un objectiu a molt llarg termini, que exigeix una gran fermesa de plantejaments, una claredat diàfana pel que fa a la direcció cap a la qual hem de dirigir els esforços, una pugna titànica per compaginar i fer possible el treball suggerit al costat de la gran quantitat de tasques encomanades que plouen des de tots els àmbits i, sobretot, és un objectiu que comporta un convenciment cec en la creença que aquest treball val la pena, malgrat no comptar amb cap mena d'ajut per part de l'administració educativa, que mira constantment cap a una altra banda mentre s'omple la boca de paraules balderes i, més aviat, tendeix a posar pals a les rodes.

Referències Bibliogràfiques:

- Ainscow, M. (1995) Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado. Madrid: UNESCO-Narcea.
- Ainscow, M. (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G.; West, M. (2001) Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Beresford, J.; Harris, A.; Hopkins, D.; West, M. (2001) Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Madrid: Narcea.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2004) Índex per a la Inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Font, J. "El canvi i la millora de l'escola". Document intern. No publicat.
- AA.VV. (2001). "Cap a la millora de l'eficàcia de l'escola". Perspectiva escolar, 258
- AA.VV. (1998) "Una escuela efectiva para todos". Cuadernos de pedagogia nº 269, maig, p. 64-68
- AA.VV. (1994) " Necesidades Especiales en el aula. Un proyecto de la UNESCO". Cuadernos de Pedagogia, 226 (junio)
- UNESCO (1993) Conjunto de materiales para la formación de profesores: las necesidades especiales en el aula. Paris: UNESCO
- Stainback, S. i Stainback, W. (1999). Aulas Inclusivas. Madrid: Narcea.

Notes:

- (1): En aquell moment encara era Departament d'Ensenyament.
- (2): Document del Projecte.

PROGRAMA ÀLBER: Una eina per atendre la diversitat a l'aula

Glòria Jové Monclús, Professora Titular d'Universitat
Sílvia Cano Moroba, Psicopedagoga i investigadora en formació
Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida

RESUMEN

Programa Àlber: Una herramienta para atender a la diversidad en el aula

Desde el curso 2001-2002 se realiza un proyecto en el CEIP Príncipe de Viana de Lleida, conjuntamente con profesorado de la Universidad de Lleida. El objetivo que nos proponíamos desde su inicio fue diseñar, implementar y evaluar un programa preventivo dirigido a toda la población para la adquisición de las habilidades básicas de acceso al currículum, un objetivo bastante ambicioso y que suponía un reto para todos aquellos que se implicaron. La finalidad era que los alumnos tuvieran éxito y que aprendieran a "pensar" y a "convivir". La propuesta que os presentamos a continuación apuesta por trabajar las habilidades básicas de acceso al currículum como herramienta que permita dar respuesta a la diversidad y a las necesidades de los niños y niñas.

ABSTRACT

Àlber programme: A tool to attend the diversity in the classroom

Since 2001-2002, Princep de Viana primary school in Lleida made a project together with a professor of the University of Lleida. The main objective was to design and to evaluate a preventive program for the all children to develop basic skills. The purpose was that pupils should learn to "think" and to "live together". This is a proposal to work basic skills to attend all needs and diversity of the all children.

L'escola, així com la societat, és un entorn en constant canvi; un canvi que ens porta a modificar, a buscar noves alternatives, a evolucionar... per tal de poder donar resposta a les necessitats emergents. Es tracta d'escoltar què ens demana l'escola. Partim de la idea d'escoltar la veu dels propis protagonistes ja que sovint ens mostrem molt més preocupats per com planificar i transmetre que per com reben l'ensenyament els alumnes (Gimeno Sacristán, 2003).

La nostra proposta posa l'èmfasi en el què i com aprenen els nostres alumnes. Així, escoltant l'escola, sorgí fa uns anys una nova experiència, que com a qualsevol acció innovadora, començà amb moltes il·lusions i desigs.

Des del curs 2001-2002 es realitza un projecte al CEIP Príncipe de Viana de Lleida, conjuntament amb professorat de la Universitat de Lleida. L'objectiu que ens proposàvem des del seu inici fou dissenyar, implementar i avaluar un programa preventiu dirigit a **tota la població** per a l'adquisició de les habilitats bàsiques d'accés al currículum. La finalitat era que els alumnes tinguessin èxit i aprenguessin a "pensar" i a "convivir".

El CEIP Príncipe de Viana és una escola situada al cor de la ciutat de Lleida. En els darrers anys, la gent del barri ha canviat i aquest canvi també ha entrat a l'escola. Els mestres ens hem trobat davant un nou alumnat, una bona part procedent d'altres cultures, la qual cosa ha augmentat la diversitat sociocultural de l'escola.

L'entrada dels alumnes és constant la qual cosa fa que hi hagi una matrícula oberta (al voltant del 10%) que, en algunes ocasions, suposa haver de modificar els agrupaments i/o plantejaments del centre.

D'altra banda, hi ha una sèrie de factors de l'entorn i de les famílies del nostre alumnat a de tenir en compte com el baix nivell sociocultural, el desconeixement de la llengua vehicular, la incorporació tardana, la baixa valoració de l'escola per part de la família i l'absentisme.

El percentatge d'alumnes d'altres nacionalitats i/o provinents d'altres cultures representen el 49,6 % de tot l'alumnat (s'inclouen alumnes nousvinguts i aquells que són fills de pares immigrants estrangers, és a dir, alumnes immigrants de primera i segona generació). Aquestes dades es presenten a la taula i al gràfic 1 següents. (figura 1.)

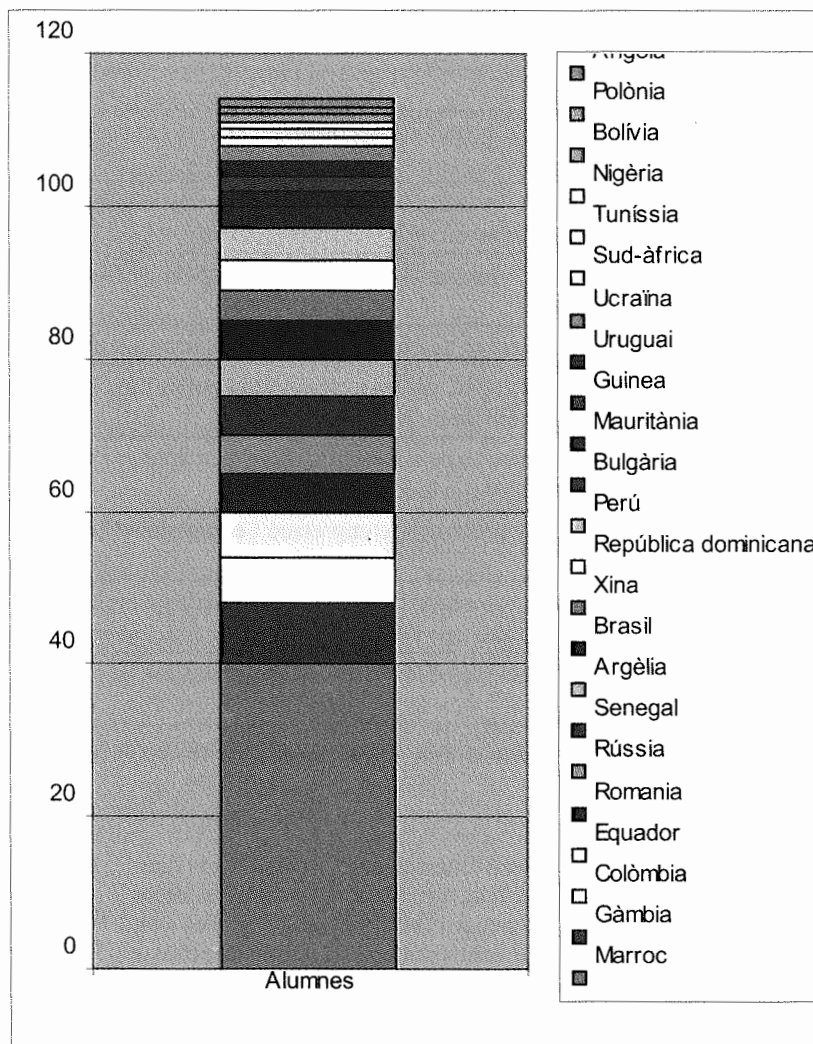
La integració dels alumnes nousvinguts s'està fent amb un procés d'immersió lingüística i cultural el més adient possible amb els recursos de què disposa el centre. La llengua d'ensenyament-aprenentatge, el català, s'imparteix i s'utilitza en tots els nivells i àmbits i cal construir-la com a llengua vehicular.

Aquesta complexa realitat fa que apareguin moltes necessitats i que organitzem els recursos humans i materials dels que disposem de la millor manera possible a la vegada que cal endegar altres accions com ara la revisió metodològica. El CEIP Príncipe de Viana ha dissenyat i dut a la pràctica el programa Àlber com a recurs que ens permet atendre a tots els alumnes.

figura 1.

País	Alumnes
Marroc	40
Gàmbia	8
Colòmbia	6
Equador	6
Romania	5
Rússia	5
Senegal	5
Argèlia	5
Brasil	5
Xina	4
República Dominicana	4
Perú	4
Bulgària	3
Mauritània	2
Guinea	2
Uruguai	2
Ucraïna	2
Sud-àfrica	1
Tunísia	1
Nigèria	1
Bolívia	1
Polònia	1
Angola	1
23 països	114

Taula 1: Nacionalitats de l'alumnat



Gràfic 1: Nacionalitats de l'alumnat (dades curs 2005-2006)



Tot això per tal que alumnes, professorat i comunitat educativa puguem:

Objectius del PEC del CEIP Príncep de Viana
1. Fruir del plaer d'aprendre.
2. Desenvolupar una actitud d'atenció al que jo sento, al que em passa i al que necessito (necessitats fisiològiques, socials, emocionals i experiències).
3. Desenvolupar la capacitat d'esforç, de superació personal, de responsabilitat, d'autogestió del propi aprenentatge per tal d'anar assolint processos d'autodeterminació.
4. Tenir el desig d'alteritat. "Conviure" en el context aprenent de totes les diferents cultures, de les diferents maneres de veure les coses, de fer i de pensar.
5. Crear contextos alfabetitzadors que permetin ajudar als nens a « pensar » i a « conviure ».
6. Desenvolupar una actitud activa, crítica i creativa per poder modificar i resoldre problemes, conflictes, dificultats i necessitats que apareixen cada dia en la relació amb els altres.
7. Partir dels coneixements previs dels alumnes, dissenyar, aplicar i avaluar processos d'E/A per a reconstruir aquests coneixements i transformar les teories intuïtives a teories científiques.
8. Tenir la necessitat de comunicar-nos (comprensió i expressió) a l'entorn (persones, materials, contextos,...) amb diferents tipus de llenguatges.
9. Convertir l'escola en una comunitat d'investigació basada en la pedagogia interactiva, amb la finalitat que els alumnes arribin a desenvolupar aquelles capacitats que els permetin, amb interacció social, fer aprenentatges profunds.
10. Aprofitar i utilitzar els recursos que ofereix la comunitat per tal de donar resposta a l'heterogeneïtat dels alumnes i que tots puguin tenir "èxit".

Taula 2: Objectius Projecte Educatiu de Centre del CEIP Príncep de Viana. Model adaptat de Jové, 2006

PROGRAMA ÀLBER(1)

Cada cop més ens trobem davant alumnes que no coneixen la llengua vehicular d'E/A i que, per tant, sovint utilitzen altres maneres per comunicar-se, com pot ser pegar, cridar, moure's d'un lloc a un altre... (intenten comunicar-se amb estratègies i habilitats pròpies del llenguatge no verbal). Per a ells és una situació nova, un altre país, una altra cultura. També suposa un camí desconegut per als professionals que treballem en aquest centre ja que veiem i sentim la necessitat d'anar incorporant diferents estratègies organitzatives i metodològiques per respondre a una pregunta bàsica:

Què necessitem per què els nostres alumnes puguin aprendre de manera funcional i significativa? Com aconseguim que tinguin "èxit" en els processos d'aprenentatge? Què hem de fer perquè l'aprenentatge no esdevingui una finalitat en si mateix sinó un mitjà per aconseguir estats de major benestar i felicitat?

Aquestes i altres preguntes necessitaven respostes. Per això, els professionals del centre juntament amb una professora de la Universitat de Lleida vam començar un assessorament per tal de fer més planer el camí cap al canvi. Es va donar el fet que per part de la professora de la UdL hi havia la demanda per poder estar durant tot un matí setmanal treballant de mestra amb els infants. D'altra banda, i en relació amb la formació de mestres, al projecte també s'incorporen cada curs estudiants de la titulació de Mestre-Educació Especial un dia a la setmana, per a realitzar-hi activitats de suport que estan relacionades amb els crèdits pràctics de les assignatures. Així doncs, l'escola disposa d'una sèrie de "suports" i recursos humans addicionals.

La proposta que us presentem a continuació aposta per treballar les habilitats bàsiques d'accés al currículum com a eina que permet donar resposta a la diversitat i a les necessitats dels infants.

1. Què és?

El centre realitza un programa preventiu perquè els nostres alumnes puguin desenvolupar les capacitats i adquirir competències

que els permetin accedir al currículum i aprenguin a "conviure" i a "pensar" per a la cohesió social.

2. On es desenvolupa?

Inicialment el programa es va desenvolupar a l'etapa d'educació infantil. Posteriorment, també s'ha estès a la primària de manera que en aquests moments és un programa que s'aplica al llarg de l'escolarització al centre.

3. Quins objectius pretén assolir?

- Concretar un programa preventiu que potenciï l'adquisició i el desenvolupament d'estratègies i habilitats bàsiques que permetin l'accés al currículum.
- Desenvolupar estratègies d'interacció social i emocional, cognitives i comunicatives que ajudin i facilitin el desenvolupament dels infants i el creixement com a ciutadans.

4. Amb quins principis es basa el programa?

A)Funció preventiva de l'escola.

Apostem de forma oberta per la funció preventiva de l'escola. Com arriba l'infant a l'escola en relació als coneixements? Gardner (1993) en el llibre "La ment no escolaritzada" assenyala que l'infant a través de l'exploració constant i activa del món adquireix les comprensions intuïtives sobre el món a través de les quals estructura la seva ment. L'escola que vol ajudar a desenvolupar capacitats de l'infant ha de partir d'aquestes teories intuïtives dels infants i dissenyar situacions d'E/A intenses i potents per tal de transformar-les en teories científiques. Aquest mateix autor (Gardner, 2000) assenyala la teoria sobre les intel·ligències múltiples com a eina preventiva (observar en les primeres edats aquelles habilitats i competències que els infants tenen en relació a les diferents intel·ligències a fi de partir de la seva competència i "crear ponts").

L'escola sense fracassos és aquella que aposta per la prevenció i la base de la intervenció és la **pedagogia interactiva** (Molina, 2001), és a dir, que els professionals siguin capaços d'educar

en “interacció social”. Una pedagogia basada en processos i que aposti per un metacurriculum (Perkins, 1995), amb la finalitat que els alumnes arribin a desenvolupar aquelles capacitats que els permetin fer aprenentatges profunds.

Es tracta de convertir la classe en una comunitat d’investigació en la qual els nens s’escolten uns als altres amb respecte, construeixen idees sobre els altres, es repton entre ells per reforçar arguments d’opinions o qüestionar-les, s’ajuden en els processos inferencials a partir del que diuen i busquen identificar els dels altres (Lipman, 1998).

Apostem per “obrir la caixa negra de currículum” (de la Torre, 2000) per tal de generar canvis a l’escola. Per fer-ho cal partir d’una visió curricular interactiva i sociocultural que parteixi de les necessitats i dels interessos del context sociocultural. Hem de tenir cura dels microsistemes (escola, família,...) i del mesosistema (relacions que s’estableixen entre els diferents microsistemes) (Bronfenbrenner, 1987). Aquesta perspectiva intenta interrelacionar l’escola i el jo, l’escola i la vida familiar, l’escola i el treball futur i l’escola i els aspectes més generals de la ciutadania social i política, en definitiva, vincular l’escola i la vida.

Necessitem una **pedagogia de la complexitat**, una estructura educativa capaç d’ensenyar amb un alt nivell intel·lectual en classes que són heterogènies des d’un punt de vista acadèmic, lingüístic, social, ètnic... de manera que les tasques acadèmiques han de ser atractives i desafiantes (Gimeno, 1999). Cal educar per humanitzar.

B) Aprenentatges funcionals i significatius per a l’alumne:

L’aspecte clau és que l’aprenentatge que fan els nens a l’escola sigui funcional i significatiu. Per tal que es doni l’aprenentatge significatiu hi ha d’haver unes condicions:

- Actitud potencialment significativa de l’aprenentatge per part de l’aprenent.
- Presentació d’un material potencialment significatiu.

Juntament amb aquestes dues condicions també existeix un component emocional o afectiu en l’aprenentatge significatiu sense el qual és impossible aconseguir-lo.

Ja Ausubel delimita l’important paper que té la predisposició per part de l’aprenent en el procés de construcció de significats, però és Novak qui li dona caràcter humanista al terme, al considerar la influència de l’experiència emocional en el procés d’aprenentatge, l’emoció o sentiment de voler aprendre d’aquesta manera amb interacció amb el mestre. Així doncs, el mestre i l’alumne són corresponsables a l’hora d’iniciar el procés d’ensenyament-aprenentatge.

Tots aquests plantejaments queden complementats per Vergnaud (1991) ja que concep el coneixement previ com a precursor de nous coneixements, el rol del mestre com a “mediador” en l’acció del subjecte.

C) L’aprenentatge com a procés situat en un context:

Tot ho aprenem en un context. En això no existeixen discrepàncies, però els moderns teòrics de l’aprenentatge indiquen també que allò que aprenem és el context tant com qualsevol habilitat i procés que utilitzem dins d’aquest context.

L’aprenentatge s’ha de connectar a partir de la pròpia vida de les aules.

Els següents principis guien la nostra pràctica:

- Hem d’assegurar que els alumnes activin els coneixements previs que els permetin aprendre coses noves i ajudar-los a fer explícites aquestes relacions entre allò que ja saben i allò que estan aprenent.
- Hem d’oferir oportunitats d’interacció i d’anàlisi amb gran grup, amb grups petits, amb interacció.
- Hem d’assegurar l’existència de contextos d’aprenentatge significatius.
- Hem d’intuir els coneixements dels alumnes i que siguin conscients de la seva pròpia reflexió i aprenentatge fomentant l’autogestió del propi aprenentatge (Wehmeyer, 2003).



En definitiva, hem de crear contextos per tal que tots els nostres alumnes vulguin i puguin aprendre i s’emocionin en l’aprenentatge. Aquests contextos han de ser interactius i significatius; el nen s’hi ha de sentir bé i el mestre, també. I serà des d’aquesta interacció que podrem contribuir a crear comunitats d’aprenentatge que interaccionin amb tots els àmbits del nen i que les persones que hi estem implicades anem progressant

en l’emoció de conèixer i el desig d’existir (Cuomo, 2004). Hem de ser capaços d’emocionar-nos per l’aprenentatge i apassionar-nos per l’ensenyament(2). És en aquest moment quan entra en joc la relació entre els processos cognitius i els emocionals. De les diferents aportacions que hi ha en aquesta direcció volem fer especial èmfasi en la teoria PASS . Aquesta teoria de la Intel·ligència (perfilada el 1979 i ampliada el 1994) parteix del supòsit que tots “som” intel·ligents, però cadascú processa la informació, memoritza... a la seva manera, de forma personal. Aleshores, no és tracta de capacitat; la qüestió està centrada en el procés: utilitzar una altra estratègia podria dur-nos a resultats millors (citat a Timoneda, 2006: 25). El programa preventiu Àlber també se centra en el procés i neix com una nova “estratègia” que té com a finalitat que tots els alumnes puguin desenvolupar-se i créixer com a persones.

5. Quines habilitats i competències volem treballar amb el programa?

El programa Àlber no concep els continguts com a finalitats en si mateixes, sinó com a mitjans per a assolir les habilitats bàsiques d’accés al currículum (sense continguts, però, no és possible treballar-les). De manera que l’objectiu principal del programa preventiu és l’adquisició d’aquestes habilitats com a eina per donar resposta a la diversitat i preparar els alumnes per a l’èxit. A la taula 3 queden reflectides les habilitats que els professionals sempre tenim presents en les diferents situacions d’E/A.

HABILITATS BÀSIQUES (Transversals al currículum)			
1.- Habilitats bàsiques d'interacció social			
. Salutacions			
. Cortesia (si us plau, gràcies, complements...)			
. Converses (que hem vist (veure), que hem fet (memòria), que hem sentit (oïda))			
. Iniciar, mantenir i acabar una conversa			
. Afegir-se a converses ja iniciades			
. Expressar l'opinió			
. Presentacions i interpretacions (expressió facial, somriure, emoció, observació...)			
. Saber preguntar el per què?			
. Autoafirmació, saber defensar's			
. Dir que no			
. Argumentar			
. Prendre decisions			
. Identificar, afrontar i resoldre conflictes			
. Anticipar conseqüències i elegir solucions, opcions, provar-les i valorar-les			
. Buscar solucions			
. Saber demanar i atrevir-se a fer-ho			
. Sol·licitar canvis de conducta			
. Relacionar-se amb els iguals-lideratge			
. Ajudar, reforçar als altres, cooperar, compartir			
2. Habilitats per relacionar-se entre iguals			
. Compartir			
. Joc cooperatiu			
. Representacions			
. Converses			
. Actuar per torns			
. Saber quan s'ha de parlar			
. Interacció amb el joc			
. Ajudar i deixar-se ajudar			
3. Habilitats per expressar sentiments, emocions i opinions			
. Formular queixes			
. Acceptar crítiques.			
. Consciència i autogestió de les emocions.			
. Expressar emocions			
. Autoafirmació i autoconeixement, autoestima i autonomia emocional.			

4. Habilitats cognitives			
• Organització			
• Comparació			
• Classificació			
• Programació analítica			
• Anàlisi de les il.lustracions			
• Relacions			
• Progressions			
• Canvis, transformacions			
• Retroalimentació, autoconeixement, autoavaluació			
• Formulació d'hipòtesis			
• Veure els detalls			
• Arriscar-nos intel.lectualment			
• Veure les coses des de diferents perspectives			
• Ensenyar a marcar fites			
• Aprendre dels fracassos i dels èxits			
• Aprendre a fer preguntes			
• Respondre adequadament a les qüestions dels nens (crear-los inquietud cognitiva)			
5. Habilitats comunicatives (diferents tipus de llenguatge)			
• Codi oral: competència fonètica-fonològica, competència morfosintàctica, competència semàntica i competència sintàctica.			
• Codi escrit: competències lingüístiques-semàntiques, tipogràfiques, textuais...			
• Codi lògic-matemàtic: nombres i operacions, mesura, geometria, probabilitat i estadística...			
• Codi artístic: percepció, producció, composició,...			
• Codi musical: percepció, producció, composició,...			
• Codi cinestèsic-corporal: control corporal, sensibilitat al ritme, expressivitat, generació d'idees de moviment,...			
• Codi espacial: raonament espacial, comprensió de la perspectiva física,...			

Taula 3: Habilitats bàsiques d'accés al currículum. Programa Àlber.

Aquestes habilitats bàsiques d'accés al currículum s'entenen com aquelles competències que ajuden els alumnes a tenir èxit en el currículum a l'escola i a créixer com a persones per tal de desenvolupar estratègies que els permeti l'autogestió del seu projecte de vida. Les cinc habilitats exposades anteriorment queden englobades en tres competències:

1. Competències socials i emocionals
2. Competències cognitives
3. Competències comunicatives

Tots els aspectes assenyalats estan extrets dels diferents programes concrets: la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner (1993), el programa Spectrum de Gardner (2000), els programes d'educació socioafectiva de Carpena (2003), Renom (2003), el programa d'habilitats cognitives de Lipman (1998) i de Puig (2003), el model EXIT (Extending Interactions With Texts) citat a Wray i Lewis (2000), l'educació emocional i competències bàsiques per a la vida de Bisquerra (2003), entre d'altres. El programa Àlber recopila les habilitats bàsiques de tots aquests programes (presentades a la taula 3). Per una banda, aquestes habilitats s'utilitzen com un instrument obert i flexible que facilita la detecció d'indicadors de risc. Per una altra banda, són la guia que és present en qualsevol procés d'E-A de la vida del centre. És un programa preventiu que es realitza de forma transversal, des del propi currículum.

El programa Àlber aconsegueix aprofitar el potencial educatiu que hi ha darrera de cada situació i dona un nou significat als continguts: els converteix en mitjans per assolir les habilitats bàsiques d'accés al currículum situant-los com a eina imprescindible en els processos d'E-A. Paradoxalment, amb l'experiència del CEIP Príncep de Viana, hem pogut constatar que, sense programar en base a continguts fixats i tancats, sinó de forma oberta i flexible, es treballen aquells exigits pel currículum oficial(3).

6. Quines estratègies organitzatives i metodològiques concretem?

- Recursos humans: tutors/es, especialistes (educació física, educació especial), professora de la UdL, practicants de 2n curs de Magisteri-Educació Especial, auxiliar d'educació especial i EAP (Equip d'Assessorament Psicopedagògic).
- Temporització: durant tot el curs es treballa per projectes, concretament els dimecres, però de forma transversal afecta a tot l'horari escolar.
- Coordinació setmanal i assessorament quinzenal dut a terme per la professora de la UdL.

Les habilitats bàsiques presentades anteriorment es treballen a partir de la metodologia per projectes (model de Jové, 2006) i del treball cooperatiu.

Aquest programa preventiu col·loca els adults en una postura conscient d'escolta atenta davant el nen, com a punt de partida (Díez, 1995). D'aquesta manera, el paper del mestre es fa més interessant i també més complex: com a canalitzador de propostes, organitzador d'interessos, fent preguntes intel·ligents i oportunes. Els mestres hem de permetre que el nostre guió es vagi rescrivint a través de la interacció; els alumnes han d'escriure el guió, no sols han de fer i seguir un guió ja establert.

7. Quines fases té?

1. Consensuar els criteris per definir el que s'entén per "indicadors de risc"(4).
2. Elaboració de registres per observar les dificultats que mostrin els infants en relació a les habilitats socials, estratègies cognitives i comunicatives. Tipus d'avaluació i instruments <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Observació a l'aula tenint en compte els registres específics d'interacció social. 2.2. Observació a l'aula basada en el currículum
3. Aplicació d'aquests registres a l'aula per part de la mestra tutora, de la mestra d'E.E., de l'especialista d'Educació Física, del professional de l'E.A.P. i del suport de la professora de la UdL.
4. Anàlisi de les observacions per tal de detectar quins són els alumnes que presenten conductes de risc. Reorganització de l'espai a l'aula per crear grups heterogenis atenent al criteri de competències amb habilitats socials, estratègies cognitives i comunicatives.
5. Elaboració del programa amb l'objectiu de desenvolupar les habilitats socials i les estratègies cognitives de forma transversal al currículum. La metodologia serà els projectes de treball i el joc cooperatiu.
6. Aplicació i avaluació del programa.

Taula 4: Fases del programa Àlber.

El programa Àlber parteix d'aquests supòsits i permet incorporar i treballar les estratègies socials i emocionals, interrelacionades amb les cognitives i comunicatives donant molt èmfasi a la planificació i execució dels aprenentatges a fi de prevenir possibles dificultats.



Notes:

- (1) Per a més informació consultar Jové, G (coord.) (2006). Desig d'alteritat. Programa Àlber: Una eina per atendre a la diversitat a l'aula. Lleida: Pagès. IX Premi Batec a la Recerca i Innovació educatives 2005.
- (2) Conferència Inaugural d'inici de curs "Emocionar-nos per l'aprenentatge, apassionar-nos per l'ensenyament" realitzada per la Dra. Glòria Jové el 13 de setembre de 2006. Balaguer.
- (3) La teoria PASS descriu quatre processos cognitius que actuen de manera interaccionada. Són els processos de planificació, atenció, seqüencial i simultani, associats a diferents parts del cervell. El lligam entre processos cognitius i processos emocionals és el procés cognitiu de planificació.
- (4) El professorat tenia moltes dificultats i pors a l'hora de dur a terme el programa pel que fa referència als continguts. Cada setmana es fa un registre dels continguts que s'han treballat i a final de trimestre i de curs es fa l'avaluació i revisió global. Aquesta revisió serveix per poder anar reconduint les sessions. Els mestres, després de tres anys d'aquesta revisió, han pogut constatar que s'aborden tots els continguts al llarg del cicle i de l'etapa educativa, no de forma gradual fent el mateix tema en diferents cursos sinó de forma cíclica i significativa. Des d'aquesta perspectiva, el currículum és un mitjà per alterar i modificar la ment (Eisner, 2004)

Referències Bibliogràfiques:

BISQUERRA, R. (2003). "Educación emocional y competencias básicas para la vida". Revista de Investigación Educativa, vol. 21, nº 1, pp. 7-43.

BRONFENBRENNER, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

CARPENA, A. (2003). Educación socioemocional en la etapa de primaria. Materiales prácticos y de reflexión. Barcelona: Octaedro.

CUOMO, N. (2004). Conferència de les Jornades d'Educació Inclusiva. Vic.

DE LA TORRE, S. (2000). "Currículum para el cambio". En ESTEBARANZ, A: Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa. pp. 151-178. Sevilla: Universidad de Sevilla.

DE PUIG, I. (2003). Persensar. Percebre, sentir i pensar. Vic: Eumo.

DÍEZ NAVARRO, M^a.C. (1995) (1^a ed.). La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil. Madrid: Ediciones de la Torre.

GARDNER, H. (1993). La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (2000). Proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles. Madrid: Morata.

GIMENO, J. (1999). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (II)". Aula de Innovación Educativa, 81, 67-72.

GIMENO, J. (2003). El alumno como invención. Madrid: Morata.

JOVÉ, G. (coord.) et al. (2006). Desig d'alteritat. Programa Àlber: una eina per a l'atenció a la diversitat a l'aula. Lleida: Pagès editors. IX Premi Batec a la recerca i innovació educatives, 2005.

JOVÉ, G. Emocionar-nos per l'aprenentatge, apassionar-nos per l'ensenyament. Conferència Inaugural d'inici de curs 2006-2007, 13 de setembre de 2006. Balaguer.

LIPMAN, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ed. de la Torre.

MOLINA, S. (2001). "Necesidades educativas especiales: aproximación conceptual". En Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales I. Pp. 219-244. Málaga: Aljibe.

PERKINS, D. (1995). La escuela inteligente: del adiestramiento de la mente a la educación de la mente. Barcelona: GEDISA.

RENOM, A. (2003). Educación emocional. Programa para la primaria. Barcelona: Praxis.

TIMONEDA, C i PÉREZ, F. (1999). Neuropsicopedagogía ¿Es lo que parece? Girona: Editorial Anorien.

TIMONEDA, C. i PÉREZ, F. (2000). Neuropsicopedagogía. Cognición, Emoción y Conducta. Girona: Universitat.

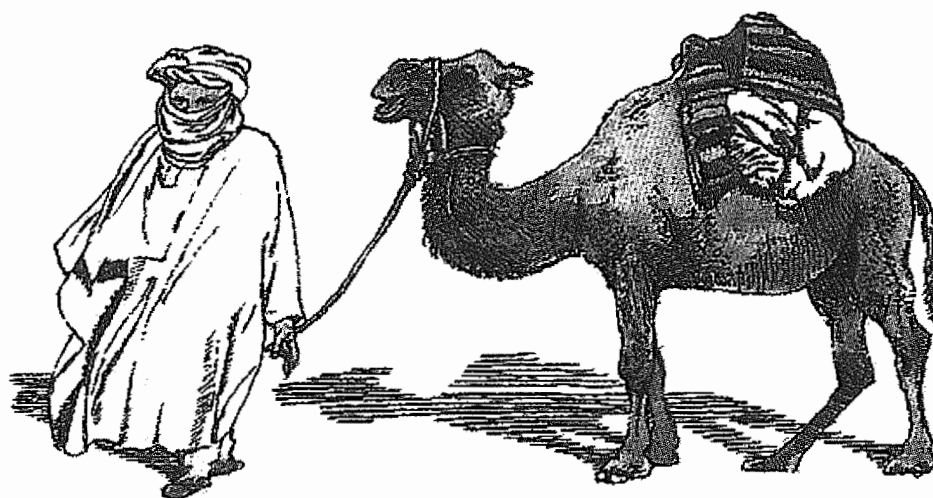
TIMONEDA, C. (2006). La senzillesa d'aprendre. Una visió pràctica de les dificultats d'aprenentatge. Girona: CCG Edicions.

VERGNAUD, G. (1991). El niño, las matemáticas y la realidad. Problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. México: Trillas.

WEHMEYER, M. (2003). "Autodeterminació i accés al currículum general. Promoure l'autodeterminació i l'accés al currículum general". Suports, vol. 7, nº 2, pp. 78-90.

WRAY, D.; LEWIS, M. (2000). Aprender a leer y escribir textos de información. Madrid: Morata.

Correspondència amb les autores: Glòria Jové Monclús (Professora Titular d'Universitat. gjove@pip.udl.cat). Sílvia Cano Moroba (Psicopedagoga i investigadora en formació. scano@pip.udl.cat). Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida. Avinguda de l'Estudi General, 4. 25001 Lleida. Tel: 973706555.



LA CULTURA DE L'ESFORÇ VERSUS LA CULTURA DE LES FACILITATS⁽¹⁾

Eva Miró Martí

Llicenciada en Pedagogia Terapèutica per la UB
Psicopedagogia a l'IES Joaquina Pla Farreres

RESUMEN

Este artículo pretende ser una reflexión sobre el concepto de esfuerzo, un concepto que se está volviendo anticuado y obsoleto en nuestra cultura de las facilidades y el llamado bienestar. Una reflexión de las consecuencias que puede tener olvidar el valor educativo de este concepto y apuntar estrategias para trabajarlo en las aulas.

ABSTRACT

This article is meant to be a reflection on the notion of effort, which is getting more and more old-fashioned and obsolete in our nowadays culture of easily attainable things and well-being. A reflection on the consequences directly derived from the fact of neglecting this educational value in order to be able to design strategies to reinforce it in classroom.

“Els pares pateixen quan els fills s'esforcen i no aconsegueixen el que es proposen. Senten la temptació de resoldre'ls el problema, però aquest esforç que fan és precisament el que cal educar, perquè l'hauran de conrear tota la seva vida i sense ell no podran reeixir com a ciutadans.”

F. Torralba

“Aprengui anglès en 7 dies”, “Deixi de fumar sense esforç”, “Aprimi's mentre dorm”... Són temps de gimnàstica passiva i bicicleta estàtica...

Avui en dia tot és fàcil, ràpid i possible. O, almenys, això és el que ens volen vendre i així ho creuen els nostres nens i joves. Vivim en un món ple de facilitats, on l'esforç, la constància i la disciplina per aconseguir allò que un vol no tenen gaire sentit.

Si no t'entens amb la parella, no cal perdre el temps amb converses, et separen i ja està! Si necessites diners, no cal anar estalviant, anar “fent calaix” com feien les nostres àvies, demanes un préstec i ja està! i així amb tot, amb l'educació dels fills, amb les relacions amb els altres, amb la feina,...

Molts mestres i educadors del nostre país constaten, amb preocupació, el descrèdit de la cultura de l'esforç. Consideren que aquest valor ha quedat eclipsat darrere d'altre valors que, aparentment, són més necessaris per viure.

“ D'altra banda, tots observem com els mitjans audiovisuals, especialment la televisió, ha anat guanyant terreny a la lectura. És evident que requereix menys esforç i concentració mirar la televisió que llegir un llibre. Sovint en els nostres pobles i ciutats se'ns obren canals de participació ciutadana per poder ser més actius en la construcció de la societat que ens envolta, però... quantes vegades hem anat a reunions de barri, de districte... i ens hi hem trobat pràcticament sols? ¿No són gairebé sempre els mateixos, els qui participen activament a les diferents associacions?

Trobaríem massa exemples per continuar la llista, cadascú pot fer l'exercici d'afegir-hi aquells fets que cada dia observa anant pel carrer, al metro, a l'autobús, etc.

Trobo que tot allò que de veritat fa avançar una societat té molt a veure amb l'esforç personal i col·lectiu dels seus membres. Algunes són coses senzilles que requereixen petits esforços puntuals: llençar un paper a la paperera en lloc de fer-ho a terra, recollir els excrements dels animals domèstics en lloc de deixar-los al carrer, aparcar el cotxe correctament en lloc d'envair la vorera, etc.

D'altres, en canvi, són qüestions d'aquelles que anomenem bàsiques per al progrés d'un poble: el grau de formació, que és sempre un esforç individual i també social; la qualitat de la producció tant de béns com de serveis; la bona convivència fruit de l'esforç per mantenir unes bones relacions personals...

És comprensible, però, que l'esforç no tingui bona premsa en una societat benestant com la del nostre, potser mal anomenat, primer món. Perquè de fet, l'esforç per l'esforç, no té massa sentit.” (2)



LES CONSEQÜÈNCIES DE DEIXAR DE BANDA EL VALOR DE L'ESFORÇ...

Però, el deixar de banda, aquest valor i altres que hi estan relacionats com: l'esperit de superació i no l'aplicació de la llei del mínim esforç, el tenir cura de les coses i no la idea consumista de "l'usar i llençar",... està tenint les seves conseqüències.

Els nostres infants i adolescents tendeixen sovint a ser **poc pacients** en l'obtenció de resultats de les seves accions. Es **cansen aviat** i volen resultats plaents que siguin ràpids i sense esforç. L'acomodació inevitable de la societat del consum i del benestar ens han fet a tots plegats relativament laxes i qualsevol esforç i certament fa mandra.

La societat de consum proporciona satisfacció immediata sota la llei del mínim esforç a partir de l'oferta de béns de consum progressivament més sofisticats i innecessaris.

Aquest clima cultural tendeix a retardar la maduració intel·lectual i emocional dels nens pel que fa a la capacitat d'espera. Molts educadors es lamenten de la "**immediatesa**" dels infants i adolescents: els costa massa escoltar, els costa massa llegir, els costa massa acabar allò que comencen.

Per contra, tendeixen a interrompre, a distreure's... a dispersar-se entre un munt d'estímul efímers i contradictoris. Mai com fins ara als centres educatius hi havia hagut tants nens i adolescents diagnosticats amb trastorn per dèficit d'atenció amb o sense hiperactivitat.

S'ha instaurat la falsa idea que les fites es poden assolir sense esforç; que es poden aprendre nous conceptes i noves llengües sense haver de patir o que és possible mantenir una amistat en el temps sense fer cap esforç.

S'evita que el nen o el jove hagi d'esforçar-se en excés, fa por que "es trenqui", que s'angoixi, que en surti malparat; se li posa un paracaigudes abans de llançar-se i mai no fa el salt. Per manca de temps, molt sovint, els pares tendeixen a resoldre aquells fets quotidians que representen un esforç pels seus fills, com per exemple, cordar-se les sabates, aprendre a vestir-se sol, fer un treball,...

I, amb aquestes accions no només priven al nen d'uns aprenentatges sinó que no li possibiliten que aprengui per assaig i error, que s'equivoqui i que s'esforci en arreglar-ho, en millorar-ho.

Aquest equivocar-se el permet enfrontar-se a la frustració, el fa conscient de les seves limitacions i de pensar estratègies per superar-se. Sense frustració, sense un mínim de fracàs no hi ha possibilitat d'avançar, de madurar.

QUINA ÉS LA IDEA D'ESFORÇ QUÈ VAL LA PENA TRANSMETRE?

Cal estimular el valor de la constància, de la meticulositat, de la satisfacció que s'obté a partir de la superació personal i de la feina ben feta. Cal prioritzar l'aprenentatge del valor de l'esforç.

No fa massa temps, de l'esforç se'n deia *sacrifici* i encara avui s'afirma que l'única manera d'assolir uns bons resultats és sacrificant-se molt.

El sacrifici, que era un valor d'arrel religiosa, expressava necessitat de contenir determinats desigs per concentrar totes les capacitats en una acció i, d'aquesta manera, assolir els màxims resultats. El sacrifici era contrari a la dispersió, exigia una certa dosi d'autocontenció, i sobretot, domini de si mateix, aquesta virtut estoica tan esborrada del mapa educatiu actual i tan necessària per viure en societat.

Malgrat que no n'hi ha prou amb l'esforç, sense esforç no es pot reeixir en res. És el resultat final el que dóna sentit a l'esforç. L'esforç no és un fi en si mateix, sinó un mitjà necessari per assolir determinats objectius, però mai s'ha de presentar com l'objectiu d'arribada.

Cal transmetre la idea que tan sols és possible assolir un determinat fi, de l'ordre que sigui, mitjançant l'esforç, i que tan sols aquells que realment insisteixen i són constants en el temps, que conreen una virtut que s'anomenava *tenacitat*, poden assolir els seus objectius.

Aquesta tesi no tan sols val per a la vida intel·lectual, sinó per a la vida social, professional i emocional. Tan sols qui s'esforça a desenvolupar unes determinades habilitats mentals, socials, emocionals o professionals, pot, finalment, aconseguir expressar-les en la seva vida.

Cal potenciar el sentit de l'esforç des de la base, des d'abans ja d'anar a l'escola, cal posar als nostres nens i nenes davant de reptes nous, perquè hagin de trobar solucions per ells mateixos.

Només es pot potenciar realment l'autonomia del nen si se'l posa davant de situacions que desconeix i que el forcen a pensar i a espavilar-se per si mateix.

De vegades, però, ni tan sols amb esforç s'aconsegueixen les fites que anhelem, perquè ens manquen capacitats naturals per poder desenvolupar determinades habilitats. Partim de la idea de creure que tots tenim facultats per fer de tot i que, a més a més, ho arribarem a fer sense esforç. I, no obstant això, no hi ha cap personatge rellevant en el món de l'art, de la cultura, de l'esport,... que hagi assolit les cotes d'excel·lència que té en el seu respectiu àmbit, sense una immensa dosi de tenacitat i de constància en el treball.

Les capacitats ens vénen donades i cal que les acceptem i les desenvolupem en el màxim grau, però l'esforç és el que ens permet estirar el màxim el potencial humà que tots portem a dins.

ELS BENEFICIS DE L'ESFORÇ...

Posar als nens en la tessitura d'esforçar-se per resoldre una qüestió implica posar-los davant el repte d'enfrontar-se a un problema, dissenyar una solució, aplicar-la i avaluar-la.

Implica descobrir capacitats pròpies, experimentant el plaer per la feina ben feta i la sensació de recompensa per l'esforç dut a terme. Alhora, permet posar a prova l'esperit de superació. Aquests descobriments permeten que el nen o el jove es conegui a si mateix i construeixi una autoestima positiva i equilibrada.

Quan un nen o nena aconsegueix quelcom amb esforç ho valora més, pren consciència del que ha suposat arribar a fer-ho o a tenir-ho.

Hi ha esforços absolutament barrejats amb el plaer, com per exemple, l'esforç de cantar bé una cançó i el plaer d'adonar-se que s'està aconseguint. Aquest tipus d'esforç amb gratificació molt immediata són viscuts positivament gairebé sempre.

I també hi ha esforços poc gratificants a curt termini, però absolutament necessaris per a la convivència (com per exemple, rentar els plats en una casa). Aquests esforços, però, poden ser viscuts positivament si es troba el sentit i la justificació, i, fins i tot, poden ser una ocasió de retrobar el plaer amagat en els actes quotidians més senzills.

En definitiva la cultura de l'esforç, de la feina ben feta, de la constància té molt més beneficis, a mitjà i llarg termini, a nivell educatiu, que no pas la cultura de les "facilitats", d'allò immediat i dels resultats ràpids.

Aquesta última només genera nens i joves capriciosos, consumistes, dispersos, i desmotivats que, si no ens hi posem tots plegats, amb l'exemple i el treball constant, seran adults capriciosos, consumistes,...

COM ESTIMULAR L'ESFORÇ AMB ACTIVITATS EDUCATIVES CONCRETES

Aquest conjunt d'estratègies no pretén ser un "receptari", i també cal ser conscients que no es descobreix res de nou. Són només un recull d'idees, extretes de la mateixa pràctica, que poden servir per concretar aquest treball educatiu en i per l'esforç.



- **Treballar el concepte de l'esforç.** Tractar obertament en algun moment a les classes, per exemple a la tutoria, el concepte d'esforç. Què és? Per a què es necessari? Quins altres conceptes hi estan relacionats (motivació, il·lusió, autoestima,...)?...

Moltes vegades amb el dia a dia, oblidem de parlar clarament dels conceptes que repetim als nostres alumnes. Val la pena dedicar algunes sessions a parlar d'aquest tema, a crear debat, a posar exemples,... Els alumnes són, potser, els primers que no reflexionen sobre aquest i altres aspectes.

Per fer una primera activitat, hi ha el poema de Rudyard Kipling, novel·lista i poeta britànic nascut a Bombai (Índia), premi Nobel de Literatura l'any 1907, que pot anar molt bé:

L'èxit comença amb la voluntat

Si penses que estàs vençut, ja ho estàs.
Si penses que no t'hi atreueixes, no ho faràs.

Si penses que t'agradaria guanyar,
però que no pots, no ho assoliràs.
Perquè al món trobaràs que l'èxit
comença amb la voluntat de l'home.

Tot es troba a l'estat mental.
Perquè moltes carreres s'han perdut
abans d'haver-se corregut,
i molts covards han fracassat,
abans d'haver començat el seu treball.

Pensa en gran i els teus fets creixeran.
Pensa en petit i enrere quedaràs.
Pensa que pots i podràs.
Tot es troba en l'estat mental.

Si penses que tens avantatge, ja en tens.
Has de pensar bé per aixecar-te.
Has d'estar segur de tu mateix,
abans d'intentar guanyar un premi.

La batalla de la vida no sempre la guanya
la persona més forta o més lleugera,
perquè, tard o d'hora, la persona que guanya,
és aquella que creu que pot fer-ho.

- **Implicar l'alumne/a en el seu procés**

d'aprenentatge, fer-lo conscient d'allò que ha après i allò que no. Alguns dels nostres alumnes, sobretot adolescents, viuen "vides paral·leles": allò que fan al centre educatiu i allò que fan fora. En el primer, van, fan el que els hi diuen i se'n van i en el segon, s'ho passen bé, saben què volen fer,... Mentre sigui així el terme esforç no hi té cabuda. No va amb ells o elles!

Cal explicar als nois i noies, als nens i nenes, què volem que aprenguin i perquè, després vindrà el com. Cal anar construint significats, continguts compartits.

- **Plantejar activitats inicials motivadores i que parteixin d'hipòtesis que s'han de comprovar.** Si partim de veritats "absolutes", de normes ja donades, de continguts ja descoberts, etc. la motivació de l'alumne i, per tant, la capacitat d'esforç serà mínima.

L'ésser humà s'esforça amb allò que o bé té necessitat o bé creu que val la pena d'esforçar-s'hi.

- **Proposar activitats que posin en marxa mecanismes de reflexió, d'argumentació i, fins i tot, de creativitat.** Les activitats més mecàniques, de recerca d'informació directa, teòriques,... malgrat tenir la seva utilitat en moments concrets del procés d'aprenentatge no possibiliten tant l'esforç com per exemple relacionar conceptes, extreure conclusions, argumentar opinions, proposar alternatives, etc.

A més aquest tipus d'activitats tenen un valor afegit: permeten

que l'alumne/a es senti més motivat, sempre i quan el nivell d'exigència sigui l'adequat. No es pot demanar el mateix nivell d'argumentació a un alumne de 1r d'ESO que a un de 4t.

- **Fer una avaluació inicial** que permeti conèixer dos aspectes de l'alumne/a: què sap i què no i el seu grau de motivació. Aquesta informació ens ha de servir per programar les diferents activitats i continguts. Per fer els ajustaments necessaris per tal de situar-les a la "vigostkiana": Zona de Desenvolupament Proper.

Aquest aspecte és clau per afavorir l'esforç de l'alumne/a: si allò que li oferim per aprendre està massa allunyat dels seus coneixements previs i de la seva experiència ho veurà massa complicat i "tirarà la tovallola". Si, al contrari, ho troba massa proper i ja hi ha continguts que sap, no s'esforçarà, aplicarà la "lleï del mínim esforç" i com dic a alguns dels meus alumnes: "viurà de renda!". Ells i elles saben perfectament de què els estic parlant...

- **Dur a terme una avaluació criterial.** Els criteris de referència bàsics en l'avaluació dels aprenentatges són els objectius pedagògics prèviament establerts. Ara bé, en aquest punt una qüestió que se'ns presenta és el nivell assolit o grau de domini dels objectius per poder considerar l'aprenentatge com un èxit o no. En aquests termes cal preguntar-nos quin és el referent per comparar els resultats de l'alumne i així emetre un judici de valor sobre ells.

En l'avaluació normativa el referent el constitueix un grup anomenat «grup de referència» o grup normatiu. Es valora el que l'estudiant coneix o sap fer segons el que el grup de subjectes amb el qual se'l compara coneix o sap fer. De tal manera que un mateix nivell de coneixement pot tenir diferent valoració en funció del nivell del grup amb què es compara.

Així l'avaluació de l'alumne/a no depèn tant del seu esforç, de les seves capacitats personals, de les seves habilitats, ... sinó del grup amb el qual es pren com a "norma".

L'avaluació normativa és útil quan l'objectiu de l'avaluació és la classificació i selecció dels estudiants, però si el que es pretén és conèixer si els nivells establerts s'han aconseguit o no, que l'alumnat tingui consciència d'aquells que domina o no i que identifiqui quins aspectes concrets haurien de treballar més, que el professor o professors sàpiga si han estat adequades les estratègies d'ensenyament utilitzades, no hi ha dubte que és necessari fer una avaluació criterial.

L'avaluació criterial té en compte el punt de partida de l'alumne/a, el seu procés d'aprenentatge i els objectius que s'han establert en funció d'aquests dos. Permet una valoració més real de l'esforç o no que s'està realitzant.

- **Modificar la correcció de les activitats** per tal que aquesta no sigui el punt i final d'allò que l'alumne/a realitza. És a dir, quan es torna una activitat corregida, si volem treballar l'esforç i la responsabilitat seria convenient que:

- la nota quantitativa vagi acompanyada d'un comentari qualitatiu. Explicar a l'alumne/a on s'ha equivocat, quin

tipus d'errades ha comès, potenciar allò que està ben fet,...

- donar la possibilitat d'arreglar-ho en un període de temps pactat amb l'alumne/a. Cal concretar què s'hauria de millorar i com fer-ho.
- el noi i la noia participi de la correcció, se li pot indicar on hi ha les errades i que l'alumne busqui la manera d'arreglar-les (amb un diccionari, els apunts, etc., per exemple). Aquesta activitat és molt útil en les correccions de redaccions, dictats,...

- **Valorar positivament un esforç realitzat per part de l'alumne concret i observable.** Una conducta quan es veu reforçada tendeix a repetir-se i a convertir-se en un hàbit. Quan es valora positivament i explícitament l'esforç, aquest tendeix a establir-se com a base del procés d'aprenentatge.

És evident que aquest tipus d'estratègies requereixen invertir temps i treball. Però també és una evidència que cada dia més és constata que el millor educador és l'exemple i la coherència.

Si volem parlar de l'esforç a un noi o noia hem de ser conscients que cal ser exemples amb el nostre quefer diari, precisament, d'aquest valor. Potser val més la pena anar més a poc a poc, valorar tant el procés com el resultat, i dedicar els nostres esforços per què el dia de demà els nostres alumnes, els nostres fills i filles siguin adults treballadors, compromesos i responsables. I, precisament aquests tres qualificatius sense esforç són impensables.

Notes:

(1) Algunes de les idees d'aquest article són extretes d'un escrit de Francesc Torralba Roselló, Filòsof i professor de la facultat de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull

(2) Paràgraf d'un escrit de Francesc Brunés extret de <http://www.ciutatnova.org/>

Referències bibliogràfiques

- BORDAS, I. (2000). Evaluando el cambio formativo. En busca de la calidad y mejora. Ponencia. XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Madrid: SEP.
- BORDAS, I.; BARRIOS, O. (2000). «Sistema de evaluación de los aprendizajes». A TORRE, S.; BARRIOS, O. (2000). Estrategias didácticas innovadoras. Barcelona: Octaedro, p. 289-294.
- BORDAS, I.; CABRERA, F. (2001). «Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso». Revista Española de Pedagogía, 218 (en premsa).
- MATEO, J. (2000). La evaluación educativa. Su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE.
- NOVAK, D.A.; GOWIN, D.B. (1988). Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca.

ESCOLTAR EL ROSTRE DE L'ALTRE: REFLEXIONS SOBRE L'EDUCACIÓ EN VALORS ÈTICS⁽¹⁾

Concepció Poch Avellan

Formadora de l'Equip d'Educació en Valors Ètics

Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

“Escuchar el rostro del otro: reflexiones sobre la educación en valores éticos”

En este artículo la autora nos define la educación como un acontecimiento ético, una relación en la que el “otro” no puede sernos indiferente.

En la educación de valores propone que hablemos de experiencias y no de técnicas. Nos recuerda que es necesario educar en valores para que la infancia y la juventud pueda aceptar el dolor y el fracaso.

ABSTRACT

In this article the author defines education as an ethical happening, a relationship in which the “other” cannot be seen as indifferent to us.

Regarding the education in values, she suggests we should talk about experiences rather than techniques. She also reminds us that it is necessary to educate children and youngsters in values so they can accept and cope with pain and failure in life.

LA SENSIBILITAT D'ALGUNES PARAULES

Seguint Emmanuel Levinas entenem l'ètica com la relació amb l'altre. I l'altre és rostre. Aquests dos mots són el comú denominador de les nostres reflexions... Com a educadors, la trobada amb cada nen i amb cada nena és, sense cap mena de dubte, singular i molt important. Però hi ha alguna cosa que transcendeix aquesta trobada única. I es tracta, precisament, de l'alteritat que aporta cada mirada concreta. Una alteritat que com a educadors ens interpel·la i ens exigeix que acollim cada infant, sense tenir en compte la seva condició, ni les seves característiques. Els hem d'acollir perquè el seu rostre ens demana alguna cosa, ens ordena alguna cosa. *El rostre no es veu, és veu*. El rostre té molt més a veure amb la *paraula* que amb les característiques físiques.

Precisem, doncs, que les nostres reflexions parteixen de l'ètica i s'encaminen cap a l'ètica. Evitem a propòsit el mot *moral(2)* perquè massa sovint té connotacions de codi, de receptari a seguir. Així, ens referim sovint a l'educació com a *esdeveniment ètic*. Diferenciem entre succés o fet (allò que passa) i esdeveniment (allò que ens passa). A diferència dels fets els esdeveniments —i els *ètics* de manera especial— ens formen, ens transformen o ens deformen. Mai una relació educativa autèntica ens pot deixar indiferents perquè, des de la nostra perspectiva, és una relació singular, irrepetible, allunyada de qualsevol rutina, doncs és fruit de l'experiència del *rostre* de l'altre, de la *veu* de l'altre.

Si la terra l'habités un sol ésser humà, no parlariem d'ètica. L'ètica sorgeix en el moment que l'altre, un altre concret, m'interpel·la tan sols pel mateix fet d'existir. En la relació ètica l'altre no em pot ser indiferent. I apuntem aquí un altre mot que serà clau, el mot *deferència*. Parlar de la “diferència” és senzill. Sembla una

obvietat afirmar que tots tenim un físic, unes capacitats i un captament davant els afers quotidians que són singulars. Fins i tot ens sembla una obvietat parlar de “tolerància”, perquè la tolerància ens fa veure la necessitat de respectar la diferència de l'altre, però no ens orienta pel que fa a com hem de conduir la nostra vida i la mateixa relació amb l'altre. Per tant, esquivem també aquests termes i ens deixem orientar per la *deferència* o per l'imperatiu segons el qual l'altre, sigui qui sigui, no em pot ser indiferent. És per això que coincidim amb Max van Manen quan en el seu llibre *El tacto en la enseñanza* manifesta que la veu de l'infant, la seva crida, exerceix un poder especial sobre aquell que és capaç de sentir-la. L'acció d'educar és una resposta a aquesta crida callada. I si l'acció d'educar és ineludiblement ètica és perquè és una acció deferent envers l'altre, oposada a l'adoctrinament.

La resposta a aquesta crida es fa sempre des d'unes situacions determinades. Per això seguim el camí iniciat apuntant el mot següent: *prejudicis*. Pensem i actuem des dels nostres prejudicis. Descartes i després la Il·lustració van posar de manifest la importància d'alliberar-nos dels prejudicis, convencent-nos que ens podem mirar la realitat de manera absolutament objectiva, neutra, i que qualsevol interpretació deriva dels mateixos fets, no pas del nostre subjectivisme, de la nostra perspectiva. Des del nostre punt de vista, tanmateix, no és possible alliberar-nos dels prejudicis encara que això no vol dir que no puguem canviar-los. En qualsevol cas, entenem que el que hauria de fer l'educació és fer-los explícits. Si fos d'una altra manera estaríem parlant d'éssers situats fora d'una història concreta, d'un espai determinat. I nosaltres som part de la història, d'una cultura i, en conseqüència, veiem el món d'una determinada manera. El problema, certament, no és acceptar que tenim *prejudicis*. El problema és entendre que la nostra visió només ens mostra una perspectiva determinada i, al

mateix temps, entendre que els *prejudicis* dels altres s'han de tenir en compte**(3)**.

També és impossible obviar que cadascú de nosaltres, educadors, aporta la seva *experiència*, que no és el mateix que *vivència*. Aquesta última sempre és íntima, reduïda a l'àmbit personal; mentre que l'*experiència* comporta sortir enfora, relació amb els altres. Partim de l'inexperiència i actuem en escenes concretes de la vida. Nosaltres gosem afirmar que en l'àmbit educatiu no hi ha tècniques. Hi ha experiències. Tampoc no hi ha models per imitar. Hi ha *testimonis*. El testimoni no és un exemple a seguir. No ens diu "fes com jo". Senzillament ens convida a "fer amb mi". No tenim receptes, ni tècniques que ens permetin assegurar que una resposta, i només una és la bona**(4)**.

EL PAPER DEL MESTRE EN L'EDUCACIÓ DE VALORS ÈTICS

"L'home només es fa home en contacte amb altres homes" ens diu Ph. Meirieu**(5)** i per nosaltres aquest és el camí que ha d'emprendre l'educació en valors ètics, el camí de la relació amb l'altre, del tacte. Si el paper del mestre és fonamental per a qualsevol ensenyament que ens proposem, ja que recau sobre ell la responsabilitat de com organitzar les seqüències didàctiques, el material, el temps, la dinàmica de l'aula, etc., en parlar de l'educació en valors ètics pren encara un relleu més especial. Fonamentalment perquè *els valors ètics poden ser apresos, però difícilment poden ser ensenyats. No poden ser ensenyats en el sentit de donar explicacions o d'instruir, sí en el sentit de ser mostrats i de ser viscuts***(6)**.

Tal com hem escrit més amunt, l'ètica es constitutiva de l'acte educatiu, perquè entenem que educar és establir una relació de responsabilitat amb l'altre. Etimològicament, responsabilitat deriva de *respondre*. Ara bé, es pot respondre a l'altre, però també es pot respondre de l'altre. La resposta responsable és un respondre de l'altre. És a dir que el mestre es responsabilitza dels seus alumnes, en el sentit d'estar disposat a respondre de les seves mirades, de les seves paraules i de les seves actuacions, en definitiva, del seu *rostre*. Podríem dir que la manera que té el mestre d'estar en *contacte* amb els alumnes (p.e.: el to que utilitza en donar una instrucció, en explicar o en clarificar normes i conceptes, etc.) és la clau per a l'educació ètica.

Es tracta de tenir cura del què fa i del què diu el mestre però sobretot del com ho fa: de la seva sensibilitat per crear un bon clima de comunicació a l'aula, de la seva *serenor* i la seva *prudència* a l'hora de fer notar els errors, d'alegrar-se en el moment de constatar els encerts del seu alumnat, etc. En definitiva, es tracta de tenir *tacte***(7)**.

No creiem doncs, que es pugui fer ètica, només, en una hora prefixada, com una assignatura. Entenem que l'ètica ha de ser present sempre, a totes les classes, perquè durant tot el dia hi ha relació, hi ha contacte. La qualitat de la relació és el que determinarà que l'infant, tant si té tres anys com si és adolescent, tingui experiències de relacions ètiques amb els companys i amb el mestre. Només a partir d'experiències reals de generositat, de respecte, de gratitud, de lluita per a les injustícies, de donar la cara a favor dels més febles, etc. es podrà entendre el valor clau de la *responsabilitat* que regeix tota relació ètica.

Sabem prou bé que quan parlem d'educació ètica no hi ha receptes, hi ha accions que creen *experiència* i aquesta no dona un con-

neixement que resolgui problemes, sinó que dona coneixement per afrontar nous problemes. A diferència d'un *experiment* que es defineix a priori i se'n controlen les variables, les condicions inicials, i les hipòtesis, en les experiències, ni les variables, ni les condicions inicials són controlables, perquè cada relació és diferent i única.

"L'experiència no ens fa experts, en el sentit que ens ajuda a resoldre definitivament els problemes perquè els problemes fonamentals de la vida no es poden resoldre. L'experiència no és un manual a consultar quan es té un problema per solucionar... L'experiència ens dona un saber singular que ningú pot fer per nosaltres."**(8)**

Així, doncs, les experiències no han de ser preses en el sentit de models a ser imitats, sinó en el sentit de possibilitats. Immersos en un context on la ciència i la tecnologia han esdevingut valors absoluts, sembla oportú considerar que sense unes directrius ben definides no aconseguirem mai res i ens sentirem insegurs en la nostra pràctica. Però també intuïm (i en certa manera, sabem) que no ens podem aferrar a propostes definides i tancades perquè impedeixen fer sentir el clima *espontani i fresc* de l'aula. Les respostes a cada situació no depenen únicament de les propostes pensades, perquè justament allà on es posa a prova la relació ètica és en les situacions imprevistes i desconcertants, en definitiva en les situacions difícils o complicades que tot mestre capta si està atent al *rostre* i a la *mirada* de cada alumne, i si la seva sensibilitat permet que aflorin les preguntes, la discrepància, la imaginació i l'esperit crític.

Tota experiència narrada dona *testimoni* de com afrontar l'imprevist, però en cada relació es recrea una nova experiència perquè les situacions i les persones són canviants i no són possibles dues experiències iguals. Les respostes que dona el mestre a cada mirada, paraula, gest o actuació de l'alumne depenen de les experiències anteriors però fonamentalment de cada situació. El mestre amb experiència coneix els seus límits i sap que hi ha moments que "un no sap què fer, *no ho té clar*" i en això es diferencia un mestre d'un tècnic.

Un tècnic ha de conèixer totes les possibilitats que es pot trobar i la manera de respondre-hi correctament, un mestre sap que les possibilitats són infinites i que els criteris que té a la mà estan més segurs en allò que no ha de fer que en el que ha de fer, i per això un mestre no és un tècnic. Sap segur que no ha d'intimidat, ni amenaçar, ni humiliar, ni imposar, ni tolerar res que trenqui el respecte cap a l'altre. El mestre ha d'establir una relació sensible que té cura del tacte.

Als educadors ens pertoca fer de l'aula, o de l'espai i el temps que compartim amb els nens i nenes, amb els nois i les noies, un niu d'acollida, envoltat d'aquella atmosfera que s'acostuma a reservar per a cada nou nadó desitjat. Si pensem l'acció educativa com acció ètica sabrem rebre l'alumnat de manera acollidora, hospitalària, fins i tot en aquells moments que ens toqui patir experiències doloroses al seu costat.

Algú pot pensar que això és una posició idealista, que en realitat ningú no es comporta així. I potser és cert. De fet, l'ètica no té perquè ser realista, més aviat és contrària a la realitat. L'ètica és un desig, un anhel. Per això, en un temps profundament desesperançat ens atrevim a defensar una utopia, però serà una utopia en negatiu. No volem educar per un món "artificialment"

feliç. Eduquem perquè les diverses formes i màscares del mal no es facin presents ara i aquí, eduquem perquè ni el mal ni la mort tinguin la darrera paraula.

EDUCAR PER A L'ACCEPTACIÓ DEL SOFRIMENT I LA MORT

“El sofriment és necessari per ser compassiu. Si no has patit, no pots entendre el patiment dels altres”.

Moisès Broggi

Hauríem de tenir present, en educació, que la vida té un costat fosc. Si desitgem que ni el patiment ni la mort tinguin la darrera paraula, els nostres infants i joves estan poc preparats per tot allò que sigui inevitable o dolorós, pocs s'han hagut d'empassar un no; es fa difícil negar-se al que demanen, al que volen (roba, joguines...). Sovint, davant la primera desgràcia o contratemps acusen un alt grau de desballestament, un impacte desproporcionat, una frustració desmesurada. Segurament que ho podríem evitar amb una educació més real, amb la visió lúcida que la vida té un costat fosc.

És imprescindible que la pedagogia sobre la mort —en el marc de la vida—, comenci a edats molt joves, però encara hi ha molts educadors que no ho veuen així. La duresa de situacions com el sofriment i la mort és fa difícil d'incorporar a l'educació, sobretot si fa referència als més petits. Aquests les capten i les pateixen d'acord amb la seva edat i el seu grau de maduresa psicològica, però resulta que l'autèntic problema per acceptar el sofriment i la mort, en el fons, no és d'ells sinó nostre.

També és bo recordar que al costat de la vivència de l'èxit els educadors hem d'ajudar els infants a encaixar la vivència del fracàs, fent-los entendre que el fracàs sempre és “el fracàs de l'èxit” i mai el fracàs de la persona, i alhora acompanyant-los amb la nostra estimació incondicional. L'autèntica felicitat es fonamenta en el goig i en el dolor, i tendim a amagar i no acceptar el rostre del patiment. La negació i la rebel·lió són les actituds més freqüents davant el que no ens agrada i no hem triat. Els adults, tal com dèiem més amunt, hem de reconèixer que la nostra reflexió sobre què significa la pròpia mort i la dels nostres éssers estimats és més aviat escassa.

Els adults ens angoixem moltíssim quan constatem que els infants i els joves també poden patir i morir. En aquests moments aquesta angoixa és de rabiosa actualitat. Malgrat que des de fa segles veiem que els infants també pateixen i moren, segueix sent habitual que els “adults sensats” ens aferrem a voler “matar” la cruel realitat i, si més no, a amagar-la amb rapidesa.

Si el patiment i la mort són inexorables, s'imposa, de manera evident, la necessitat de desenvolupar una pedagogia de la mort en el marc de la vida, ja que l'ésser humà ha d'assumir i acceptar des de la maduresa i la serenitat la seva condició vulnerable i finita.

Com és possible justificar el silenci de les vivències educatives referides a la mort? Per què callar i amagar la dimensió més essencial de la nostra existència? Si ja sabem que els nens i les nenes pregunten per la mort, és molt probable que siguin capaços de trobar fonts d'informació sobre ella poc fiables i allunyades de la realitat, sobretot si els adults no els hi oferim clara i obertament.

Els educadors, no podem canviar ni transformar els esdeveniments negatius que afecten i pateixen els nens i nenes, però sí que podem contemplar una educació que tingui en compte la **tendresa**, l'**acollida**, la **paciència**, la **compassió**, l'**hospitalitat**...

“Amb la categoria de l'hospitalitat pretenc emparar conceptualment els esdeveniments que s'escapen de la previsió” “Una ètica de l'hospitalitat, en la mesura que implica generositat, obertura i disposició favorable cap allò que és complex és necessàriament una ètica de la inestabilitat, com vulnerable resulta la situació de l'amfitrió les previsions del qual estan sempre amenaçades per la inoportunitat d'una visita.” (Innerarity, 2000)

Creiem que els valors esmentats, entre d'altres, ens ajudaran a educar persones que, malgrat saber-nos vulnerables, cerquem el sentit del nostre ser, del nostre fer i del nostre tenir, i intentem donar-hi respostes, perquè —tal com diu Octavio Paz—, encara que les velles respostes han caigut, les preguntes continuen.

Una proposta concreta:

EDUCAR en “altres” VALORS ÈTICS,

Com ara

LA COMPASSIÓ, EL CONSOL, EL TACTE, LA PACIÈNCIA,

LA LENTITUD,

L' HOSPITALITAT, LA SERENOR, LA TENDRESA...

Notes:

(1) El títol i alguns paràgrafs de la primera part d'aquesta conferència corresponen a l'article del Grup d'Educació en Valors de l'ICE de la UAB, publicat a Revista Catalana de Pedagogia (Societat Catalana de Pedagogia), Vol. 3 (2004), p.93-102.

(2) Preferim reservar el mot moral per aquells valors propis d'una cultura concreta, en un temps i un espai determinat de la seva història.

(3) Diem això perquè els nostres prejudicis són els de la gent que viu i que s'ha format en la tradició occidental (Atenes /Jerusalem). Vegis l'obra La veu de l'altre. Reflexions i experiències per educar en valors ètics, Bellaterra, ICE de la UAB.

(4) Quan parlem de situacions-límit: el mal, el sofriment, la mort, no tenim respostes definitives, tan sols provisionals. També ens atrevim a afirmar que en el marc de la contingència i la finitud, el consol i el silenci són, possiblement, les millors respostes.

(5) Ph. Meirieu (1998), Frankenstein educador, Barcelona, Laertes (p.28)

(6) La diferència entre dir i mostrar s'exposa abastament en l'obra de Wittgenstein, Tractatus logico-philosophicus, Barcelona, Edicions 62, 1997, i Conferència sobre ètica, Barcelona, Paidós, 1989.

(7) Concepte manllevat del professor d'Educació a la Universitat d'Alberta (Canadà) Max van Manen àmpliament exposat en el seu llibre The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness (1991), traduït al castellà el 1998 amb el títol El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica, a l'editorial Paidós.

(8) MÈLICH, J-C., Filosofía de la finitud. Barcelona, Herder, 2002, (p.75).

Correspondència amb l'autora: Concepció Poch Avellan. c/ Rosselló, 100, 3r 1a. 08029 Barcelona. E-mail: mpocha@uoc.edu

UNA EXPERIÈNCIA DOCENT AMB INFANTS AUTISTES. UNA PERSPECTIVA PSICODINÀMICA

Pilar Vilagut

RESUMEN

La autora pretén establir un pont entre les bases que constitueixen la LOGSE: el constructivisme i la globalització, passant per les Zones de Desenvolupament Pròxim de Vigotsky, els Aprenentatges Significatius, i els mecanismes psicodinàmics com: la capacitat de reverie o ensoñació materna, la contenció emocional, el vincle afectiu, el re-conocimiento de sentiments, el re-conocimiento del otro, i la experiència no conscient, aplicats a l'ensenyança d'alumnes amb trastorn autista.

ABSTRACT

The author creates a bridge between the elements that constitute LOGSE (the Educational Reform Act): constructivism, globalization, Vygotsky's zones of proximal development, and meaningful learning, with psychodynamic mechanisms which include the capacity for daydreaming or maternal love, emotional restlessness, human bonding, recognition of feelings, recognition of the other, and unconscious experience to apply to the teaching of autistic children.

L'AUTISME. UNA MICA D'HISTÒRIA

El primer en definir-lo va ser el Dr. Leo Kanner a l'any 1943: "*és un trastorn qualitatiu de les relacions socials, amb alteracions de la comunicació i el llenguatge, amb una carència de flexibilitat(1) mental i comportamental*".

Veiem que expressava el Dr. Kanner sobre el seu pacient Paul, de cinc anys: "No existia de su parte, lazo afectivo alguno con personas. Se comportaba como si las personas mismas no importaran o aun como si no existieran. No establecía diferencia entre que se le hablara amistosamente o con dureza. Nunca miraba el rostro de la gente. Si llegaba a entrar en relación con personas, las trataba a ellas, como si fueran objetos".

Amb el seu treball i investigacions, va establir la diferència entre aquest síndrome i la deficiència mental.

Uns mesos després de la publicació del seu article, el Dr Hans Asperger, va donar a conèixer alguns casos d'infants amb "psicopatia autista" a Viena. Destacava les mateixes característiques que Kanner. "El trastorn fonamental dels autistes, deia Asperger, és la limitació de les seves relacions socials. Tota la personalitat d'aquests nens està determinada per aquesta limitació"(2).

Però ja a l'any 1930, anticipant-se al descobriment de Leo Kanner, Melanie Klein va escriure un treball en el que parlava del seu pacient Dick, de 4 anys i deia: "este niño carecía notablemente de afectos y era indiferente a la presencia o ausencia de su madre o su niñera. Des del comienzo había exteriorizado angustias raras veces (...) casi no tenía intereses, no jugaba, no tenía contacto con su ambiente. (...) se limitaba a enlazar sonidos sin sentido y constantemente repetía ciertos ruidos (...) utilizaba de forma incorrecta su escaso vocabulario. Pero no se trataba sólo de su incapacidad para darse a entender: no deseaba hacerlo. (...) Cuando se lastimaba, manifestaba insensibilidad al dolor y no sentía nada del deseo, tan universal en los niños pequeños, de ser consolado y mimado (...) corría también en mi alrededor, como si yo fuera solo un mueble". I afegia: "(...) muchos casos de esta clase se clasifican como (...) deficiencia mental".

En l'actualitat es porten a terme diversos estudis i investigacions relacionades amb la genètica, bioquímica, neurofisiologia i anatomia cerebral, que aporten dades importants però encara no suficients, sobre possibles causes que afavoreixen l'aparició d'aquest trastorn(3). Aquestes, però, no són incompatibles, ens diu P. Ferrari, amb la comprensió dels mecanismes psicodinàmics aportats per investigacions psicoanalítiques o cognitives, així com de la combinació de tots aquests factors amb d'altres ambientals.

L'INFANT AUTISTA

L'estructuració del pensament es va donant a l'inici de la vida amb els primers contactes entre l'infant i el món que l'envolta. Els nadons reben sensacions a través dels sentits i és la mare (o qui fa la funció), la que va posant ordre a tots els esdeveniments que viu, verbalitzant aquests i contenint les seves manifestacions i sentiments. Així, els petits, van establint un vincle amb les persones que tenen cura d'ells, tan imprescindible pel creixement psíquic i desenvolupament cognitiu. Partint d'una dotació de base correcta, la contenció i les verbalitzacions dels adults que en tenen cura, l'establiment de rutines, el reconeixement d'espais propers durant els primers mesos de vida, afavoreixen aquesta estructuració. En els infants afectats d'autisme hi ha una fallada gran que no permet aquest vincle i impedeix l'establiment de llaços emocionals, generadors del pensament.

Afecta a una mitjana de cinc infants aproximadament entre una població de deu mil. Es dona més sovint en nens que en nenes i es poden trobar casos en els que va associat a d'altres deficiències o trastorns. S'origina durant els primers mesos de vida. Els infants no responen als indicadors evolutius com el somriure, la connexió i seguiment de la mirada cap a l'objecte; de vegades hi ha carència de plor en absència de la mare i manca de conductes anticipatòries; comportaments on manifesten un aïllament i actituds impertèrrites davant els pares o en absència d'ells; conductes estereotipades i repetitives; carència o excés de musculatura, amb balanceigs de parts del cos o tot ell; manifestació de gran angoixa i ansietat, i conductes idiosincràtiques incomprensibles per nosaltres; també dificultats per reconèixer el dolor i resistència als canvis de l'entorn; en

alguns casos atacs violents cap a elles mateixes i a altres.

Basen el “seu món” en les pròpies sensacions corporals o també les que li ofereixen els objectes i les persones que poden ser viscudes també com objectes, tenen un dèficit emocional molt greu amb una mancança del sentiment de ser i d’individualitat, amb dificultats per reconèixer a l’altre.

No sempre es manifesta amb la mateixa intensitat en tots els qui ho pateixen. La seva evolució dependrà de factors diversos com: les característiques del quadre clínic, del quocient d’intel·ligència, de l’acció terapèutica i educativa, i de l’entorn humà i material(4).

COM ATENDRE LES NECESSITATS DELS INFANTS AUTISTES DENS DEL MARC CONCEPTUAL I CURRICULAR ACTUAL?

Primers Fonaments

La llei d’Educació de l’Estat espanyol (Llei d’Ordenació General del Sistema Educatiu, LOGSE), es fonamenta en la concepció constructivista de l’ensenyament, que recull els aspectes més significatius de diverses teories de l’aprenentatge i es constitueix com un eix vertebrador de totes elles (la Teoria Genètica, la Teoria del Processament Humà de la Informació, la Teoria de l’Assimilació, la Teoria Sociocultural del desenvolupament de l’aprenentatge)(5).

El que és fonamental en aquesta visió constructivista de l’educació, és la idea que l’aprenentatge escolar, com ens diu J. Onrubia,(1993)(6), “és un procés actiu des del punt de vista de l’alumne, en el qual aquest, *construeix*, modifica, enriqueix i diversifica els seus esquemes de coneixements respecte els diferents continguts escolars, a partir del *significat* i el sentit que pot atribuir a aquests continguts i al propi fet d’aprendre’ls”. Hi ha una activitat mental *constructiva* en cada subjecte. L’escola, des d’aquesta perspectiva, té doncs la funció primordial d’orientar i guiar a l’alumna/e en aquest procés d’aprenentatge, d’una forma planificada i sistemàtica, que queda recollida en el *currículum* educatiu.

El Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, defineix El *Curriculum* com “un conjunt d’objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d’avaluació de cada un dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats del sistema educatiu, que regulen la pràctica docent”(7). El situa entre “la teoria educativa i la pràctica pedagògica; entre allò que és prescriptiu i el que realment succeeix a l’aula; obert i flexible”.

El constitueixen tres *Nivells de Concreció* i cada un d’ells ve determinat per uns *objectius*, uns *continguts* i unes activitats formatives i d’avaluació.

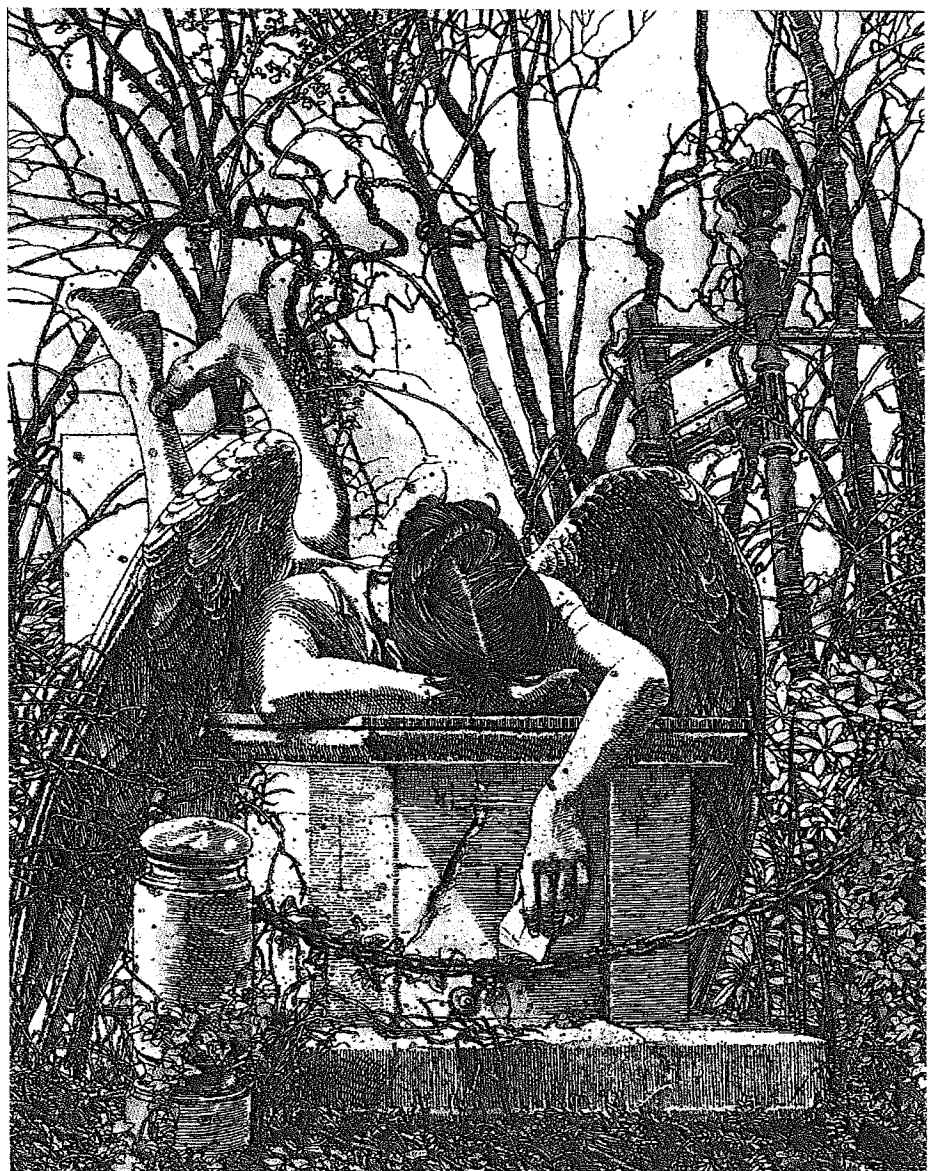
En el que anomena *Primer Nivell de Concreció*, més general, trobem les normes i prescripcions establertes pel Departament d’Ensenyament, en matèria educativa. Ens indica les àrees que s’han de treballar en les diferents etapes.

Parteix amb unes *Capacitats Generals*, que considera han d’assolir els alumnes en finalitzar les etapes corresponents; estableix les àrees que s’han de treballar, així com els *Objectius Generals*, i/o *Terminals* de cada una d’elles, entesos com allò del què ha d’èsser capaç l’alumne en finalitzar l’etapa que li correspon; i els *Continguts* entesos com “el conjunt de formes culturals i de sabers, seleccionats per formar part d’una àrea en funció dels objectius generals d’aquesta”.

Aquests Continguts es classifiquen en tres tipologies:

1. Continguts Conceptuals, o de Fets i Conceptes, que es refereixen a allò que és objecte de “saber”; informacions, nocions, relacions entre conceptes.
2. Continguts Procedimentals que es refereixen a un conjunt d’accions, i/o estratègies ordenades per facilitar la resolució de problemes diversos. Estan relacionats amb l’aplicació, el “saber fer”.
3. Continguts Actitudinals que fan referència a un conjunt d’actituds, valors i/o normes que cal tenir en relació a un mateix, altres persones i determinades situacions socials; relacionats amb el “saber estar”(8). Aquests són els continguts que principalment ens interessaven a tots aquells docents d’infants autistes.

En l’actualitat, el Departament d’Ensenyament ha realitzat un canvi i ens parla d’ “Eixos Vertebradors de les Competències Bàsiques”:



- Aprendre a ser i actuar de manera autònoma.
- Aprendre a pensar i comunicar.
- Aprendre a descobrir i tenir iniciatives.
- Aprendre a conviure i habitar el món.

El *Segon Nivell de Concreció*, tot i partint del Primer, es a dir, de la llei i norma establerta, ha de manifestar la idiosincràsia del centre al qual s'ha d'aplicar. Ha de "contextualitzar i concretar a partir de les característiques pròpies del centre de manera que es reflecteixi la identitat" d'aquest, quedant recollit en el Projecte Curricular de Centre (PCC).

El *Tercer Nivell de Concreció*, del qual parlaré, parteix del Segon i es refereix a allò més concret que succeeix a la classe. Queda recollit en la *Programació de l'aula*, que és el conjunt total, del que el Departament d'Educació anomena: *Unitats de Programació*.

Cada una d'aquestes tenen una durada temporal flexible, es poden referir a una o més àrees, i tenen en compte els tres tipus de *Continguts* definits, prioritzant els que siguin més convenients en cada moment; també inclou uns *Objectius Didàctics* "que expliciten el grau i tipus d'aprenentatge que hauran d'assolir els alumnes respecte dels continguts"; unes *Activitats* que han de servir per "transmetre els continguts, desenvolupar les capacitats i aconseguir els resultats esperats", així com avaluar els aprenentatges que es pretenen assolir; la *Metodologia* de treball i els *Recursos Didàctics* que s'han d'utilitzar.

A més de fonamentar-se en la concepció constructivista de l'ensenyament i aprenentatge, la Llei d'Educació es fonamenta sobre la base de la *Globalització*. Aquesta, com ens diu A. Zabala(9), fa referència a "una actitud envers al fet educatiu". "Indica la manera d'acostar-nos al coneixement de la realitat i a la forma de percepció d'aquesta (...) global, unitària, i complexa, composta d'elements interrelacionats".

Com m'he referit abans, els infants són part activa pel que fa a la construcció dels coneixements i els aprenentatges. I ho fan a través d'un procés *global*, a partir dels coneixements que els aporta l'experiència diària; a la contrastació dels coneixements que tenen adquirits i els que van assolint mica a mica; i a través de la interacció que van establint amb el medi social i natural on es troben immersos. Així, generen més coneixement que alhora es torna més complex i ampli (Zabala, 1991). Vist aquest procés i l'esforç mental que li comporta, l'escola ha d'oferir *aprenentatges significatius* la qual cosa vol dir que l'alumne ha de "trobar el sentit a les activitats, estar motivat per aprendre i tenir interès per fer l'esforç que li exigeix la construcció de nous significats".

Zabala defineix l'*aprenentatge significatiu* com "un aprenentatge globalitzat, que fa possible la creació d'un major nombre de relacions entre el nou contingut d'aprenentatge i l'estructura cognoscitiva de l'alumne.(...) Són aprenentatges que permeten conèixer, interpretar, utilitzar i valorar la realitat".

Influeixen, doncs, en la creació d'aquest els aspectes cognitius i afectius de l'infant, donat que atribueix significat a partir del que ja sap i del sentit que pot atribuir a allò que ha d'aprendre.

La interacció entre l'alumne, el seu entorn i el seu docent, crea l'espai que s'anomena *Zones de Desenvolupament Proper*, concepte introduït per Vygotski els anys seixanta. Onrubia ens diu que les ZDP s'originen en les situacions d'ensenyament que el docent cregui convenient oferir als seus alumnes, amb el suport adequat, per dur endavant el procés d'estructuració i/o construcció de la seva personalitat, i els nous aprenentatges significatius i funcionals.

En l'exposició que he fet fins ara he parlat d'allò que fa referèn-

cia a infants que s'han desenvolupat segons els estadis evolutius corresponent a la seva edat, mantenen un contacte correcte amb la realitat, així com un desig de comunicar-se i d'interactuar amb el medi.

Per tant, parlem d'infants que arriben a la simbolització, que és el punt de partida per poder establir aprenentatges significatius i desitjar l'autonomia.

ALGUNS ASPECTES METODOLÒGICS

W. Bion (1962) ens parla de la importància que té per l'infant la capacitat de *reverie* (ensonyament) de la mare: aquell estat psíquic que li permet fer-se'n càrrec dels sentiments i emocions que va experimentant el seu fill; és gràcies a aquesta capacitat de contenir i comprendre les seves experiències, que l'infant podrà començar a desenvolupar "(...) la seva aptitud de reflexió sobre els seus estats psíquics".

Doncs bé, alguna cosa semblant succeeix amb els nens i nenes autistes que tenim a les nostres escoles.

Hem d'entendre que donades les seves dificultats, cobrir aquestes necessitats de contenció i comprensió de les seves experiències, en ells és prioritari. Van assolint el sentiment de confiança i seguretat en la mesura que ens poden sentir com una part d'ells i comencen a viure a través de l'altre.

- Afavorir el contacte relacional i emocional a partir de l'organització de les sensacions que reben a través dels sentits i la connexió amb l'emoció que li provoca;
- oferir activitats alternatives i en companyia, a les seves conductes repetitives i estereotipades viscudes amb soledat;
- contenir emocional quan hi ha una manifestació d'angúnia o d'alegria;
- i "pensar" per ell mentre va iniciant el seu naixement psíquic, són el punt de partida a l'hora d'iniciar el treball educatiu i terapèutic.

Tan els espais, com els continguts curriculars, i la metodologia de treball que utilitzem, aniran provocant diàriament en l'alumne una reacció (o no), que a l'hora serà interpretada per nosaltres i retornada d'una forma més comprensible i funcional a l'infant.

Són eines que l'ajudaran a:

- establir vinculacions amb l'entorn i els adults que tenen cura d'ell.
- descobrir progressivament els seus sentiments, les seves emocions, els seus gustos i preferències;
- posar-lo en contacte, mica a mica, amb les seves capacitats, per petites que siguin, i com utilitzar-les, ampliant la seva autonomia.

Aquest camí és un procés llarg i lent. En ell és important:

- Com la família pot acceptar i entendre al seu fill i la seva problemàtica partint de la pròpia experiència i d'un assessorament terapèutic que li ofereixi suport emocional i un ajut per la seva comprensió.
- Com el/la docent es situa davant d'aquestes eines que l'escola li hauria d'oferir i de l'infant afectat; com pot entendre'l i recollir les seves manifestacions (amb producció o sense producció) davant el que se li ofereix dia a dia.
- Com l'escola i l'Administració corresponent els compren i pot fer-se'n càrrec de les seves necessitats de personal, d'espai, d'horaris, i suport al docent i les seves

famílies a través de grups de treball, assessoraments i al tres recursos professionals.

L'EDUCACIÓ ESPECIAL

En les *Orientacions i Organització General* facilitades pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, trobem un apartat que ens parla sobre *Les necessitats educatives especials*. Considera que els infants amb necessitats educatives especials són: "Aqueixos que mostren problemes en el desenvolupament i/o dificultats d'aprenentatge significativament més grans que la majoria d'alumnes de la seva edat. Aqueixos que presenten desavantatges o incapacitats que els dificulten l'ús dels recursos més generals i ordinaris, dels quals disposen les escoles de la zona per als alumnes de la seva edat. I aqueixos que per determinades condicions de risc de caire personal, familiar o social, podrien ser considerats subjectes inclosos en els apartats anteriors".

Suggereix les adequacions del currículum, tot partint d'una avaluació acurada de les dificultats, així com les *Adaptacions Curriculars Individualitzades* on s'ha de proposar *què, quan i com* ensenyar i avaluar, constituint el punt de referència la programació general del grup-classe en què participa.

L'article 9.2 del Decret 75/92 disposa: "els projectes curriculars han de permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i la singularitat de cada alumne, la qual cosa, en particular, facilitarà l'aplicació dels principis d'integració i individualització propis de l'atenció educativa als alumnes amb necessitats educatives especials".

I en el Decret 299/97, de 25 de novembre sobre l'ordenació de l'educació especial ens parla de la integració en el sistema educatiu ordinari d'aquesta, elaborant al 2003 un nou projecte anomenat Pla Director de l'educació especial a Catalunya en el que s'expressa en els principis de normalització, integració, inclusió i personalització, "*tant com es pugui*" de l'alumnat amb discapacitat.

En l'actualitat trobem un nou decret 142/2007 en el qual a l'article 11 disposa: "l'atenció educativa es regirà per el principi d'atenció a la diversitat base de l'escola inclusiva. Es posaran mecanismes organitzatius, curriculars i metodològics...Han de considerar-se les adaptacions del currículum, el suport al grup ordinari, grups flexibles o desdoblaments".

El punt de partida d'un infant autista és molt diferent del d'un infant que no ho és. Mentre que els altres infants són més o menys actius i van atribuint significats i sentit a allò que aprenen, l'infant que pateix d'autisme no pot fer-ho; *no assolix el coneixement de la realitat de la mateixa forma i amb la mateixa velocitat que ho fa un nen que no ho pateix; no aconsegueix establir relacions significatives a allò que experimenta. Es queda amb l'empremta sensorial dels objectes i experiències que viu. Té greus dificultats per recordar allò que ha conegut i per poder-ho utilitzar, així com per expressar a través d'algun llenguatge allò que pot estar sentint o interioritzant.*

Partint de tot això hem d'entendre que amb l'infant autista hem de plantejar l'aprenentatge d'una forma el més *globalitzadora possible*. El sol fet de venir a l'escola sigui ordinària o d'educació especial, ja suposa per ells un *aprenentatge significatiu*, que abasta totes les àrees de treball al temps que es creen ZDP. Donat el seu handicap, l'alumne autista (o amb greus barreres per l'aprenentatge), d'alguna forma, ja es troba immers en elles, i tot allò que li oferim tindrà la pretensió de constituir-se en un *aprenentatge funcional o significatiu*, ja que la seva intenció serà afavorir la simbolització i el desig d'autonomia i comunicació.

Per ell el moment que viu és el primer moment i pot ser-li agradable o no; després s'oblida d'aquest i immediatament pot estar immers en "un altre" moment si no està "enganxat" a una sensació. **Aquest és el seu tarannà si el mestre, de forma constant i perseverant, no el "treu" d'aquest estat i no aprofita les ZDP que de forma espontània es donen a l'escola, i d'altres que anirà proposant, oferint-li un seguit d'Activitats que el poden apropar a un contacte amb la realitat amb una major qualitat i significació.**

Tenen moltes dificultats per simbolitzar i generalitzar; és a dir per mantenir el record de l'objecte sense l'objecte.

Per l'infant autista allò que no veu es com si no existís, i el que viu en un moment donat quan ja ha passat, difícilment és un record. És un infant amb un pensament molt concret i li costa retenir i recordar allò que ha fet o experimenta. Sense el record, com pot assolir els coneixements? La nostra feina doncs, serà "*la d'ordenar, recuperar connexions, aclarir confusions i dur l'experiència no conscient a la consciència per tal de ser recordada*" (Meltzer, 1973).

El mestre ha de *repetir i recordar* el què fa, ha fet, i *anticipar* el que farà.

Establir unes rutines diàries perquè, a través d'elles i la contenció emocional que li oferirà crearan un espai mental on col·locar els petits coneixements, records i símbols que, dia a dia, amb paciència, ordre i organització el seu mestre li aportarà.

A partir d'aquí l'infant *establirà petites connexions* que lentament, a mesura que creix en experiència, i amb una *metodologia apropiada* que tingui en compte totes les peculiaritats i necessitats de les que venim parlant, augmentaran i es constituïran en *aprenentatges funcionals*.

En l'ensenyament de l'infant autista el contacte relacional, afectiu i emocional es converteix en l'aspecte principal per "viure" les Zones de Desenvolupament Proper i avançar en elles cap als aspectes més cognoscitius i intel·lectuals.

No hi ha un ús del llenguatge que ajudi a reestructurar i reorganitzar les seves experiències i coneixements com succeeix en altres alumnes. Hauré d'aguditzar *l'observació i atendre als gestos o mirades*, expressions facials, i posturals *donant significats* a totes elles, acompanyant-les de la nostra *verbalització, clarificant* el que passa. Tindrem que "imaginar" què volen dir, igual que fa una mare amb el seu nadó quan comença a plorar i li va donant un sentit al seu plor fins que aconsegueix aturar-lo a l'oferir el consol adequat. De vegades ens equivocarem i d'altres no; però mica a mica, anirem aprenent que és el que volen dir, i ens serviran per estructurar i reorganitzar les seves experiències.

Són jornades molt intenses les que viuen els alumnes autistes a l'escola, de molt treball i exigència per ells, sovint molt difícils de tolerar.

I a l'hora... com no... pel seu mestre que ha d'anar fent i saber fer "ofertes" per allunyar-lo d'aquest "desig", mal entès moltes vegades, d'aïllament, i introduir-lo en la realitat de la comunitat.

EL TREBALL A CLASSE

Hi ha cinc moments al dia dins l'escola que són punts de referència importants per l'infant i que hem d'aprofitar per fer diferents Unitats de Programació.

Aquests moments marquen una rutina que els alumnes van apre-

nent i amb la que es van orientant. Aquests moments del dia són:

1. La separació de la casa i la família, i l'arribada a l'escola.
2. La preparació per sortir de la classe i anar cap el pati (també amb el timbre o senyal que l'identifica). La torna del pati i entrada a classe.
3. La preparació per anar a dinar (també amb el seu timbre o senyal que l'identifica). L'acomiadament del mestre i el descans.
4. La retrobada amb el seu mestre i l'inici de les activitats. EL berenar.
5. La preparació per l'acomiadament del dia i la retrobada amb la casa i la família.
6. Les estones que treballa els hàbits d'higiene i alimentació.

Aquests moments, per si mateixos creen ZDP i alhora possibles UP que el mestre té que aprofitar en benefici del seu alumne. Per exemple:

- En relació a "l'arribada a l'escola" podem crear les UP: "D'ON VINC? LA CASA",... o "L'ESCOLA".
- En relació a l'espai classe; al sortir de classe i anar cap al pati o al menjador podem crear les UP: "L'ESCOLA", o "QUE HI HA FORA DE LA CLASSE?" "....."
- En relació a l'esmorzar, dinar, o berenar podem crear les UP: "L'ALIMENTACIÓ"... "LA PANXA"...
- En relació als hàbits d'higiene podem crear les UP: "TE NIM CURA DEL COS", o "ELS ESFINTERS".
- En relació al canvi del vestit per estar més còmode durant les hores que passa a l'escola podem crear les UP: "EL VESTIT." "QUIN TEMPS FA?"...

I així podríem anar fent i trobant punts de partida per treballar amb ells.

De cada un d'aquestes "blocs temàtics" i/o UP podem concretar el grau de detall i precisió dels continguts que volem treballar, així com l'objectiu didàctic que volem que assoleixi, la qual cosa no vol dir que sigui així i en el moment que nosaltres esperem.

Tot i que el Departament d'Ensenyament ara suprimeix la nomenclatura "d'objectius i continguts d'actituds, de procediment i de concepte", penso que la idea ens serveix igualment alhora de pensar i programar el "què volem aconseguir" per els nostres infants. L'ensenyar a "saber estar" (objectius i continguts d'actituds), és ensenyar a "viure", i és el fonamental en l'infant autista. Després arribarà al "saber fer" (objectius i continguts de procediments) que suposa l'autonomia; i més endavant el "saber", (objectius i continguts de concepte) que és el coneixement pròpiament dit.

Hi haurà continguts i objectius que caldrà incloure'ls en moltes Unitats de Programació: els d'actituds, valors i normes; i hi haurà programacions, que potser tinguin solament aquests tipus d'objectius i continguts a assolir i plantejar.

Cada mestre, segons el grup i l'alumne, escollirà els que cregui convenient treballar. **perquè a través d'ells és com l'infant es relaciona amb el seu mestre, posa ordre a la seva ment, i en la "forma" d' estar en la vida.**

Posem per cas: Si a l'inici de l'escolarització, necessitem 40 minuts per treballar l'arribada a l'escola, segurament després d'uns anys hi dedicarem 15 minuts. Perquè? Perquè el nostre alumne haurà assolit uns quants "saber estar" (actituds) i "saber fer" (procediments).

Pensem en aquestes dues seqüències:

Després d'un llarg període de treball

- anirà tot sol a la classe, sense tirar-se pel terra o pedrers pel camí...
- Sabrà penjar la cartera al penjador,
- trobar la seva taula i la cadira,
- i disposar-se a escoltar..."*què farem avui?*"...

Mentre que a l'inici del seu procés:

- hauria d'anar acompanyat de la mà, potser no toleraria aquesta i es llençaria pel terra,
- no podria subjectar la seva cartera,
- no podria penjar l'abric al penjador,
- s'hauria d'ubicar a la taula i a la cadira a l'hora de treballar-hi,
- insistir-hi en que seies perquè no s'hi aguantaria....

Veiem l'avançament, però al mateix temps també veiem que és una UP que no s'ha deixat de treballar en un llarg període de temps perquè és un moment important del dia per l'alumne. És el seu punt de partida i encara que hagi evolucionat favorablement i hagi assolit certa autonomia, el tutor sempre els hi haurà de recordar: *on són..., d'on venen..., si han recordat l'escola mentre no la veien..., qui hi ha a la classe..., que faran..., com es troben aquell dia...*

Continuarà estant present algun objectiu a assolir de la UP . Per exemple:

- l'entrar a l'escola amb tranquil·litat i sense córrer,
- dirigir-se al professor dient "hola",
- esperar que arribin tots els companys sense llençar res al terra...
-

Cada professor haurà d'anar "proposant" nous objectius al seu alumne.

L'absència de llenguatge o intenció comunicativa i la tendència a l'aïllament dels infants amb autisme comporten dificultats pel mestre tant a l'hora d'avaluar el què sap com per establir un punt de partida i planificar les activitats. Hem de tenir present tot un seguit d'actituds que més tard li permetran o no assolir aprenentatges acadèmics que podrem anar avaluant mica a mica. Posaré alguns exemples:

Durant un període llarg de temps potser haurem d'anar pensant en avaluar solament uns objectius i continguts d'actituds com podrien ser:

- poder-se bellugar sense estar enganxat als adults;
- tolerar l'espera a l' estar separar del tutor i compartir-lo amb un altre company;
- mantenir una actitud d'escolta i contenir la necessitat de fer sorolls constantment;
- disminuir manifestacions violentes davant frustracions...
- ...

Mes tard podrem pensar en avaluar simultàniament les actituds i algun procediment com per exemple:

- dirigir-se sol a lavabo quan li suggereix el seu tutor;
- anar a l'armari i recollir els seus estris per treballar;
- penjar la roba;
- utilitzar les dues mans per recollir objectes,...
- seure a la seva cadira i obrir tot sol el seu quadern...
- ...

I més endavant podrem demanar-li i avaluar algun concepte com per exemple

- Si ens dona el peu quan li demanem per posar-li la sabata;

- o si agafa el *color vermell* quan li demanem que pinti la pilota d'aquell color;
- o que deixi el llibre *sobre* el prestatge;
- o que ens digui *si l'ocell* de classe té *plomes* o no....
-

El mestre té que tenir clara aquesta seqüència d'aprenentatges (tot i que ara el Departament ho anomeni d'una altra manera: "actituds", "procediments", i "conceptes"), a l'hora d'estar al costat del seu alumne; de decidir els objectius que vol aconseguir per ell i a través de quins continguts; al presentar-li les activitats, i a l'hora d'avaluar-lo.

"Ha de tenir una actitud constant d'avaluació i ajustament de les activitats; d'observació autocrítica, i d'anàlisi de la interacció entre alumne i mestre com una forma d'auto supervisió del treball a l'aula" (10).

Tots aquests aspectes convé que quedin recollits en "un diari" d'observacions donat que els canvis que es van donant són petits i constants alhora i és difícil recordar avui el que ha passat fa quinze dies, o bé utilitzant un full de registre dels objectius més concrets.

Jo soc partidària de fer un diari on es plasmi la "vida" de l'aula, ja que s'ha d'avaluar igual que treballem, de forma *global* dins d'un context social i de relació que no es pot excloure.

L'avaluació, també s'ha de dur a terme en contrast amb els pares. S'ha de valorar l'actitud del seu fill a l'escola però també a casa. Veure si va generalitzant allò que aprenen i si es donen canvis en la relació familiar.

A mesura que els alumnes van avançant anem trobant interessos, i el ventall d'Unitats de Programació que podem preparar de forma globalitzadora, es va ampliant amb el pas dels anys (l'aigua, els transports, els animals, les estacions de l'any, l'hort, l'escola, la família, els oficis...); també introduïrem activitats més curriculars: jocs de taula on es treballin procediments com la percepció, l'orientació, la memòria i l'atenció; de llenguatge; lectura i creació de contes; llenguatge matemàtic, treballs plàstics; tallers; esports; sortides...

Però, d'entre tot, ... hi ha algunes *UP* que hauran d'ésser constants al llarg del procés escolar de l'alumne i que no podem oblidar. Aquestes són les que fan referència a: "Els Sentits" i "El cos"; "La cançó i La veu"; "EL joc" i "La Joguina"; "Els hàbits" i "L'Autonomia". Són tasques vertebradores de la seva quotidianitat donada la significació que per l'alumne que pateix aquest greu trastorn de la personalitat tenen.

Notes:

- (1) Angel Rivière. Pàgina Autismo Espanya (1/2). Desarrollo Normal y Autismo. Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo.
- (2) Angel Rivière. Pàgina Autismo Espanya (1/2). Desarrollo Normal y Autismo. Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo.
- (3) Pierre Ferrari, L'Autisme Infantil. Biblioteca Nueva. 2000.
- (4) Necesitats i programes d'atenció als nens autistes i psicòtics. Servei de Salut mental en els centres d'educació especial. Setembre 1997.
- (5) Pla de Formació del Professorat. Les Teories de l'aprenentatge segons la Reforma i els Acords Metodològics de Centre. Adela Gallardo. Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica Sta. Coloma de Gramanet.
- (6) El Constructivismo en el Aula. Javier Onrubia Y otros. Biblioteca de Aula.
- (7) Currículum D'educació Infantil i educació Primària. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- (8) La idea de concretar i definir cada un dels continguts amb els verbs: Saber,

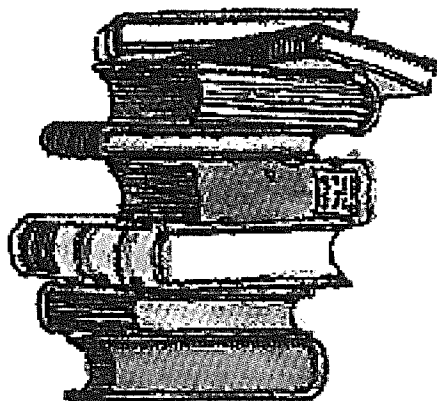
Saber Fer, i Saber Estar, m'ha sorgit després de fer una lectura al Document: CAPACITATS, presentat per en el Seminari Europeu del mes de Febrer de 1999 a Barcelona.

(9) L'enfocament Globalitzador. Antoni Zabala. Reforma Educativa.

(10) L'observació autocrítica, l'anàlisi de la interacció i l'auto-supervisió, són procediments que ens expressa D. Meltzer en relació a la situació analítica, entre l'analista i el pacient. Considero que són també elements fonamentals a tenir en compte pel mestre a l'hora de treballar amb els seus alumnes, fer-li propostes, i seguir la seva evolució. Dimensiones técnicas de la interpretación: la temperatura i la distància. (1976). Donald Meltzer

Referències Bibliogràfiques:

- ANDERSON, R. (1994) Conferencias clínicas sobre Klein y Bion. Paidós. Psicología Profunda,
- BRUN, J.M, VILLANUEVA, R. (2004) Niños con autismo. Experiencia i experiencias. Editorial Promolibro
- COROMINES, J. (1991). Psicopatología i desenvolupament arcaic.; Ed. Espaxs.
- COROMINES, J.(1985) Defenses Autístiques en nens psicòtics: Estudis i Aplicacions en psicoteràpia i psicopedagogia. Revista Catalana de Psicoanàlisi, vol. II, n°2.
- D.E.E N°12. L'alumne amb greus trastorns de la personalitat a l'escola. Què són les psicosis?
- Departament D'ensenyament. Generalitat de Catalunya. Currículum d'infantil i primària.
- FERRARI, P. (2000). L'autisme Infantil. Biblioteca Nueva,
- GALLARDO, A. (2001) Equip d'Assessorament i Orientació Psicodinàmica. Sta. Coloma de Gramenet. Pla de formació del Professorat. Les Teories de l'Aprenentatge segons la Reforma i els Acords Metodològics de Centre.
- HOFFMAN, J.M. (2001) La espontaneidad y iniciativa en bebés. 6es Jornades Internacionals Anne Fundació, Barcelona.
- MELTZER, D. (1984) Exploraciones del autismo; Ed. Paidós.
- MELTZER, D (1973) Interpretación rutinaria e interpretación inspirada. Boletín Científico de la Asociación Psicoanalítica Británica.
- MELTZER, D (1976) Dimensiones técnicas de la interpretación: la temperatura i la distància. Boletín Científico de la Asociación Psicoanalítica Británica.
- ONRUBIA, J. (1994) El constructivismo en el aula. Biblioteca de Aula.
- RIVIERE, A. Desarrollo normal i autismo. U. A. de Madrid. Pagina Autismo España.
- SEGAL, A (1984) Introducción a la obra de Melani Klein.. Hogar del Libro.
- TUSTIN, F. (1992) El cascaron protector en niños y adultos.. Amorrortu ediciones.
- Servei de Salut mental en els centres d'educació especial. (1997)Necesitats i programes d'atenció als nens autistes i psicòtics.
- ZABALA, A. (1994) L'enfocament Globalitzador. Reforma Educativa.



EL SUPORT CONDUCTUAL POSITIU. UNA PERSPECTIVA PEL TRACTAMENT DE LES CONDUCTES PROBLEMÀTIQUES

Josep Font i Roura

Director del CPT l'Estel i professor associat de la Universitat de Vic

RESUMEN

Les escoles han de fer front, cada vegada més, a determinades conductes problemàtiques que presenten alguns alumnes. Tradicionalment, el tractament d'aquestes conductes s'ha centrat en la seva disminució. No obstant això, la percepció actual que es té d'aquestes conductes exigeix nous plantejaments. El Suport Conductual Positiu representa una perspectiva diferent pel tractament de les conductes problemàtiques a l'escola. És un enfocament essencialment educatiu, sistèmic, proactiu i positiu. L'objectiu d'aquest article és presentar el que s'entén per suport conductual positiu, les seves característiques principals i els components que el defineixen.

ABSTRACT

The schools have to face, more and more, to behaviors problems that some pupils show. Traditionally, the treatment of these behaviors has focused on its reduction. However, the current perception that of these behaviors requires new approaches. The Positive Behavior Support is a different perspective for the treatment of behavior problems at school. It is an essentially educational, systemic, proactive and positive approach. The aim of this paper is to present what it is understood for positive behavior support, its main characteristics and its components.

PRESENTACIÓ

El sistema educatiu i les escoles viuen un procés de transformació important. La diversitat de característiques i necessitats que presenten els alumnes és, entre altres factors, un dels aspectes que més influeixen en els canvis que s'experimenten en l'actualitat. Certament, l'augment de la diversitat de l'alumnat posa reptes nous a la tasca docent del professorat. Aquesta diversitat, a més, exigeix un tipus de coneixement i expertesa que no sempre s'ha inclòs en la formació inicial dels mestres. D'aquesta manera, respondre a les necessitats de tots i cada un dels alumnes i garantir el seu progrés personal i social no sempre esdevé una tasca fàcil. Si bé en determinats moments es considera la diversitat com una oportunitat i una riquesa, també és cert que exigeix respostes educatives diferents i renovades.

El dilema de la diferència ha estat una contradicció continuada dels sistemes educatius. Aquesta contradicció es fonamenta en la intenció de tractar, per un costat, a tots els alumnes com si fossin iguals i, per l'altre, com si fossin diferents ((Warnock, 2005; Dyson, 2001; Norwich, 2007). D'acord a determinades circumstàncies socials, polítiques i ideològiques, els centres han posat èmfasi en un aspecte o en un altre.

Necessitem urgentment un nou enfocament per tractar la diferència a les escoles. Una perspectiva que sigui essencialment educativa i que tingui en compte les necessitats i característiques de cada alumne. Si volem avançar cap a una escola inclusiva, ens cal plantejar quin és el seu significat i quines pràctiques implica. En els últims anys, s'han desenvolupat noves perspectives per fer front a la diversitat (Haager, Klingner i Vaughn, 2007). Aquests

noves perspectives no estan interessades en determinar i avaluar les dificultats dels alumnes, sinó en definir essencialment el tipus d'ajuda que necessiten per progressar. En general, s'estableixen tres nivells d'ajuda que l'escola ha de proporcionar. L'ajuda a tots els alumnes, l'ajuda addicional a determinats alumnes i l'ajuda substancial als alumnes de més risc. Certament, una perspectiva innovadora que caldria impulsar per crear entorns educatius més comprensius i inclusius.

El suport conductual positiu (SCP) és un exemple concret d'aquest nou enfocament i que s'aplica al tractament de les conductes problemàtiques a l'escola. Es caracteritza per una perspectiva sistèmica, ecològica, proactiva i positiva. L'objectiu d'aquest article és presentar el que s'entén per suport conductual positiu, les seves característiques principals i els components que ha d'incloure la seva aplicació als centres educatius.

DEFINICIÓ I CARACTERÍSTIQUES

Tradicionalment, l'objectiu principal a l'hora de tractar les conductes problemàtiques era la seva disminució. És a dir, interessava trobar procediments que facilitessin la reducció ràpida de la conducta considerada desadaptada. En els últims anys, han sorgit i s'han experimentat una sèrie de coneixements i estratègies que, amb denominacions diverses, posen un èmfasi especial en l'aspecte contextual i educatiu tant en la comprensió com en el tractament d'aquest tipus de conductes (Bambara i Kern, 2005).

El Suport Conductual Positiu és un exemple d'un d'aquests enfocaments recents. Sugai i col. (2000) el defineixen com "un ter-

me general que es refereix a l'aplicació d'intervencions i sistemes conductuals positius per aconseguir canvis de conducta socialment importants" (p.,132). Dunlap i Carr (2007) comenten que és "una estratègia d'intervenció que es basa en les ciències de la conducta, i que centra el seu interès en la millora de la qualitat de vida individual i en la resolució de les conductes problemàtiques i altres problemes d'adaptació conductual" (p. 470). Es tracta, doncs, d'un sistema per comprendre les conductes problemàtiques i dissenyar intervencions comprensives que es corresponguin amb les intencions de la persona i les característiques del seu entorn personal, social i cultural.

Cal considerar el Suport Conductual Positiu des d'una perspectiva àmplia. Al principi, va sorgir com una alternativa als enfocaments aversius que s'utilitzaven amb les persones que presentaven discapacitats significatives. En l'actualitat, s'està aplicant amb èxit a una àmplia diversitat d'alumnes i de contextos. A més a més, ha passat de ser un enfocament d'intervenció individual a un sistema de tractament per a tota l'escola (Sugai i col., 2000).

Així doncs, quan s'aplica a nivell d'escola el Suport Conductual Positiu parteix de tres assumpcions bàsiques:

1. Cal modificar l'entorn abans que es doni la conducta problemàtica.
2. L'estratègia més efectiva per disminuir les conductes desadaptades és ensenyar habilitats adequades i/o alternatives.
3. Un entorn educatiu ric i estimulants, sensible a la diversitat de característiques, necessitats, interessos i capacitats dels alumnes és una de les millors mesures preventives pels problemes de conducta.

L'objectiu principal del SCP no és disminuir a curt termini les conductes problemàtiques, sinó crear canvis duradors que tinguin un fort impacte en la vida dels alumnes i en la cultura de les escoles. Per aquest motiu, és un enfocament essencialment educatiu, sistèmic, proactiu i basat en valors. Es tracta essencialment que les escoles proposin canvis en el seu entorn que facilitin les conductes socialment desitjades i l'ensenyament d'habilitats alternatives. Aquesta relació entre els canvis de l'entorn i l'aprenentatge dels alumnes constitueix una de les perspectives singulars del SCP.

La comprensió que és té de la conducta problemàtica, constitueix, també, una de les peculiaritats del SCP. Les conductes problemàtiques poden adoptar formes diverses. Tot i així, el que caracteritza una conducta problemàtica és l'impacta que té en l'alumne i en el sistema social on viu i aprèn. Així doncs, la conducta problemàtica es defineix com a tal per que interfereix amb el benestar social i educatiu dels alumnes i suposa un repte significatiu pels mestres, professors i famílies. Des d'aquesta perspectiva, es considera la conducta problemàtica no com quelcom que es intern a la persona; més aviat, representa una interacció dinàmica recíproca i continuada entre les respostes de l'alumne i les reaccions de l'entorn (Jackson i Veeneman Panyan, 2002). En definitiva, el que s'entén per conducta problemàtica i com tractar-la té a veure, també, amb el que els mestres i professors intenten aconseguir amb els seus alumnes.

La manera tradicional de percebre les conductes problemàtiques i els nens amb dificultats conductuals han generat una sèrie de pràctiques poc adequades:

1. El predomini d'enfocaments reactius.
2. Diverses formes d'exclusió o expulsió.
3. Emplaçament en entorns educatius més restrictius.

En contraposició, el SCP és un enfocament positiu, sistèmic i preventiu (Preciado i Sugai, 2004). Aquesta orientació preventiva s'estableix a tres nivells (veure Figura 1). El nivell primari implica intervencions educatives dirigides a tots els alumnes i professors en totes les situacions escolars. El nivell secundari, consisteix d'intervencions més intenses per als alumnes que necessiten més suport. Normalment són actuacions dirigides a grups d'alumnes concrets que presenten conductes problemàtiques de risc. El nivell terciari, representa un tipus d'intervenció intensiu per respondre a les conductes problemàtiques dels alumnes que no responen als nivells anteriors (alumnes d'alt risc).

Aproximació Preventiva
en Tres Nivells

Prevençió Terciària:
Sistemes
individualitzats
especialitzats per
alumnes amb
conductes d'alt risc

Prevençió Primària:
Sistemes que
contemplem tota
l'escola i per a tots els
alumnes, personal i
situacions

Prevençió Secundària:
Sistemes de grup
especialitzats per
alumnes amb
conductes de risc

Figura 1. Enfocament preventiu en tres nivells

Aquest enfocament preventiu i sistèmic és el que atorga al SCP una perspectiva diferent i una estratègia global per que els centres educatius puguin fer front a les conductes problemàtiques. Certament, una proposta d'aquestes característiques podria servir d'ajuda per a la millora de la convivència escolar, i per produir canvis en el clima i la cultura social de l'escola.

Com ja hem comentat, l'aplicació del SCP a nivell d'escola implica actuacions a tres nivells: l'escola, els alumnes de risc i els alumnes d'alt risc. Aquests tres nivells exigeixen realitzar propostes d'actuació diferents:

- El pla de suport a nivell d'escola
- El programa educatiu de conducta
- El pla de suport conductual individual

A continuació explicarem breument les característiques de cada una d'aquestes estratègies en l'àmbit de l'escola.

EL PLA DE SUPORT CONDUCTUAL ESCOLAR

El Pla de Suport Conductual Escolar és un sistema que serveix per augmentar la capacitat que tenen les escoles per adoptar i mantenir pràctiques i estratègies per front a les conductes problemàtiques de tots els alumnes. Tracta d'establir un sistema proactiu d'actuacions. És a dir, un sistema que anticipi les possibles dificultats i que ensenyi, per endavant, les conductes desitjades a tots els alumnes.

Suposa el primer nivell d'actuació i el seu objectiu principal és ensenyar a tots els alumnes les expectatives i rutines conductuals rellevants i establir un sistema de comunicació comú pels alumnes i els professors. S'ensenyà específicament als alumnes allò que han i no han de fer per adaptar-se a la dinàmica escolar.

Per portar a terme aquest pla, els centres han de seguir una sèrie de passos. Aquests són:

- Crear un equip coordinador de conducta escolar que sigui representatiu del professorat de l'escola.
- Un cop creat, l'equip ha d'establir un horari regular de reunions.
- L'equip ha de portar a terme una avaluació de necessitats per conèixer el que s'està fent, el que cal millorar i el que és prioritari acordar.
- Elaborar un pla d'acció que respongui a les necessitats identificades i a les prioritats de millora del centre.
- Establir les necessitats de formació del propi grup i del professorat.

De les tasques que ha de portar a terme l'equip coordinador l'avaluació de les necessitats i l'elaboració del pla d'acció són dues de les més importants. En l'actualitat, disposem d'instruments per avaluar les necessitats del centre. Un dels més interessants és "L'avaluació i planificació del suport conductual a les escoles" (Lewis i Sugai, 1999). Aquest qüestionari examina l'estat actual i la necessitat de millora de quatre sistemes escolars (l'escola, l'aula, les situacions fora de l'aula i l'alumne). Permet avaluar el que es fa a l'escola a nivell de conducta, allò que funciona i el que s'hauria de millorar. Òbviament, serveix de base per elaborar el pla d'acció.

El pla d'acció, és a dir, el pla de suport conductual positiu escolar, hauria d'incloure els següents apartats (Lewis i Sugai, 1999; Horner, Sugai, Todd, i Lewis-Palmer, 2005):

1. Compromís i acord del Claustre de professors

Abans d'iniciar el pla de suport s'aconsella que hi hagi un compromís i un acord escrit d'un nombre important del professorat.

2. Declaració de principis

Cada escola hauria de tenir una declaració de principis que descriu els seus objectius i que reflecteixi l'enfocament que orienta l'ensenyament i l'aprenentatge així com els valors que guien la seva acció educativa. Aquest conjunt de principis han de servir de fonament per a la presa de decisions educatives.

3. Expectatives escolars

D'acord amb la declaració de principis el centre ha de tenir clarament enumerades les conductes, en termes d'expectatives o normes, que s'espera dels alumnes en les diferents situacions escolars. Entenem per normes o expectatives aquell conjunt de conductes que els alumnes han de mostrar en les diverses situacions escolars i que faciliten tant el compliment de les tasques escolars com el manteniment de relacions socials adequades i respectuoses.

4. Procediments per ensenyar les expectatives establertes

Quan s'han especificat les normes, expectatives i conductes per cada context escolar, el següent pas és ensenyar les conductes a tots els alumnes. En aquest apartat és essencial que l'escola introdueixi pràc-

tiques que "expliquin" el que s'espera dels alumnes, els "mostrin" com s'han de comportar i "practiquin" les habilitats en situacions de simulació i de vida real.

5. Conjunt de procediments per fomentar les expectatives escolars

A vegades ensenyar la conducta esperada no és suficient per que els alumnes es comportin correctament. Els centres haurien de proporcionar incentius per fomentar que els alumnes utilitzin les habilitats socials adequades. Un element crític de qualsevol sistema d'incentius no és el premi o l'obtenció d'alguna avantatge. És essencialment el reconeixement social i la interacció que es manté entre l'alumne i el sistema escolar.

6. Conjunt de procediments per evitar les conductes problemàtiques

A pesar de les mesures proactives, és segur que alguns alumnes presentaran conductes problemàtiques. En aquest sentit, les escoles haurien de revisar els seus codis actuals de conducta i acordar les accions que portaran a terme quan es presentin aquestes conductes.

7. Procediments per avaluar l'impacta de l'aplicació del Pla de Suport



És essencial, per l'èxit de qualsevol pla de suport, l'ús de registres continuats de recollida de dades per tal de prendre decisions educatives. Els registres o els sistemes de recollida de dades o d'informació que utilitzen les escoles poden ser un indicador útil del clima de l'escola i del funcionament del sistema de convivència escolar.

EL PROGRAMA EDUCATIU DE CONDUCTA

El Programa educatiu de conducta (PEC) va dirigit a aquells alumnes que mostren conductes problemàtiques persistents, però que no són perilloses (Crone, Horner i Hawken, 2004). Són aquells alumnes que no responen bé a les expectatives conductuals de tota l'escola. Representa, doncs, el segon nivell d'intervenció.

Es basa en un sistema de control diari que proporciona feedback immediat a l'alumne sobre la seva conducta i que augmenta l'atenció positiva dels adults. A partir de les característiques de cada alumne, es defineixen de forma clara els objectius a assolir, i es proporciona feedback immediat i retardat per respondre a les expectatives conductuals. Una de les característiques crítiques del PEC és l'ús de dades per avaluar la seva eficàcia a l'hora de canviar la conducta de l'alumne. Es porta a terme un informe de progrés diari (IPD) que permet a l'equip coordinador de conducta prendre decisions setmanalment ja sigui per continuar, modificar o retirar les intervencions del PEC.

El PEC el dirigeix un professional que normalment és un membre de l'equip coordinador. La identificació d'un alumne per entrar en el PEC es fa a través del mestre, la família o a demanda del propi alumne. Quan es decideix que un alumne participi, s'elabora un acord entre l'alumne, la família i el coordinador del PEC, i es defineix un pla de suport. Tots els alumnes que participen en el PEC elegeixen fer-ho.

El PEC implica un cicle diari i setmanal. El cicle diari inclou els següents aspectes:

- L'alumne arriba a l'escola i es reuneix amb el coordinador del PEC. En aquesta reunió de control l'alumne rep l'informe de progrés diari (IPD).
- L'alumne manté l'IPD fins al final del dia i el dona al mestre al començament del dia (a primària) o a cada període de classe (a secundària).
- L'alumne recupera l'IPD al final de cada classe o activitat i rep feedback del mestre en relació a les conductes socials esperades.
- Al final del dia l'alumne torna l'IPD al coordinador del PEC, rep la informació corresponent i s'emporta una còpia de l'IPD de casa.
- La família rep l'IPD, dona mostres de reconeixement per el bon comportament i signa l'IPD pel coordinador del PEC.

Setmanalment, l'equip coordinador de conducta de l'escola manté una reunió del PEC per revisar les dades de cada alumne i per ajustar les opcions de suport sempre que sigui necessari.

EL PLA DE SUPORT CONDUCTUAL INDIVIDUAL

El pla de suport conductual individual és el tercer nivell d'intervenció. Va dirigit a aquells alumnes que presenten conductes problemàtiques d'alt risc i que no han respost als dos nivells anteriors. Consta de tres components (Bambara i Knoster, 1998; Corner i Horner, 2003; Font, 2001):

1. L'avaluació funcional
2. L'elaboració de les hipòtesis
3. El pla d'intervenció

L'avaluació funcional

Hem d'entendre l'avaluació funcional com un procés sistemàtic per identificar les conductes problemàtiques i aquells esdeveniments que de forma fiable prediuen l'ocurrència i no ocurrència d'aquesta conducta i que la mantenen al llarg del temps. Dins l'avaluació funcional s'han de tenir en compte dos aspectes: la descripció de les conductes problemàtiques i el que és pròpiament l'avaluació funcional. L'objectiu principal de l'avaluació funcional és determinar la funció de la conducta en relació a les característiques de l'entorn i de la persona i d'aquesta manera millorar l'eficàcia i eficiència del pla d'intervenció (Preciado i Sugai, 2007; Sugai, Horner i Sprague, 1999). Cal descriure de la manera més detallada possible la conducta o conductes problemàtiques. Ha de ser una definició clara i utilitzant termes el màxim descriptius. Per portar a terme l'avaluació funcional s'ha de recollir informació contextual àmplia i específica que expliqui les raons pròpies de la conducta o conductes problemàtiques. Per a la recollida d'informació es poden utilitzar quatre tipus de procediments: les entrevistes, les escales d'avaluació, l'observació directa i l'anàlisi funcional.

L'elaboració d'hipòtesis

Les hipòtesis resumeixen els resultats de l'avaluació. Ofereixen una explicació lògica de la conducta problemàtica i orienten el desenvolupament dels plans de suport conductual positiu. Després de la recollida d'informació, és possible que es tingui coneixement del quan, on, amb qui i perquè es dona una conducta problemàtica. Aquest és el moment de formular hipòtesis. Hi ha dos tipus d'hipòtesis:

1. Hipòtesis específiques (descriuen els antecedents i els esdeveniments situacionals que normalment estan associats a la conducta problemàtica i identifiquen la seva possible funció)
2. Hipòtesis globals (que identifiquen les influències àmplies relacionades amb les habilitats, la salut, les preferències, les rutines diàries i la qualitat de vida global d'un alumne).

Pla d'intervenció

El pla d'intervenció exigeix articular de forma precisa tres aspectes rellevants:

1. Modificacions en els antecedents i esdeveniments situacionals. Concretament, les estratègies que s'utilitzen per modificar els esdeveniments antecedents i situacionals en poden agrupar en cinc categories:
 - Treure un esdeveniment problemàtic.
 - Modificar un esdeveniment problemàtic.
 - Barrejar els esdeveniments difícils o desagradables amb esdeveniments senzills o agradables.
 - Afegir esdeveniments que faciliten les conductes desitjades.
 - Bloquejar o neutralitzar l'impacta dels esdeveniments negatius.
2. Ensenyar habilitats alternatives
 - a) Ensenyar habilitats de recanvi (habilitats que tinguin la mateixa funció que la conducta problemàtica).
 - b) Ensenyar habilitats generals (habilitats àmplies que alteren les situacions problemàtiques i eviten la necessitat que es presentin les conductes problemàtiques).
 - c) Ensenyar habilitats de fer front i de tolerància (habilitats que ensenya a l'alumne a fer front o a tolerar les situacions difícils, com poden ser tècniques de

relaxació, de desensibilització, resolució de problemes, etc.).

3. Intervencions sobre els conseqüents.

A pesar de les estratègies anteriorment enumerades cal acordar i decidir com es reforçarà l'ús de les habilitats alternatives i quines estratègies s'utilitzaran per disminuir els resultats de la conducta problemàtica. És a dir, que es farà quan es presenti la conducta problemàtica. També és important establir els procediments que se seguiran en situacions de crisis.

Dos aspectes addicionals poden millorar l'aplicació dels plans de suport conductual individuals. En primer lloc, les intervencions en l'estil de vida. És a dir, actuacions dirigides a proporcionar ajudes i suports que provoquin una millor qualitat de vida de l'alumne (relacions, oportunitats, accés a activitats preferides, etc.). En segon lloc, recollir dades sobre l'aplicació del pla per valorar la seva eficàcia. Si no es dona una avaluació continuada dels resultats que s'obtenen amb l'alumne, resulta força difícil saber si una intervenció concreta ha tingut el efectes esperats i si s'han aconseguit els canvis desitjats.

Si bé l'elaboració d'aquest conjunt de processos no resulta fàcil, la seva aplicació progressiva i, especialment, la participació i acord de totes les persones implicades, permet abordar de manera diferent i amb més garanties d'èxit les conductes problemàtiques que presenten molts alumnes.

CONCLUSIONS

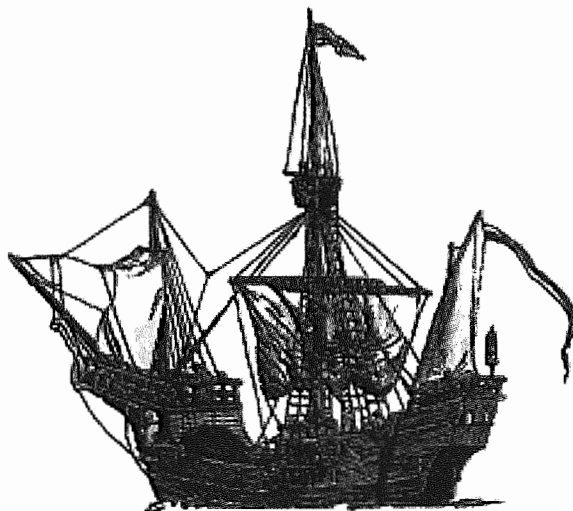
Les limitacions d'espai no ens han permès fer una exposició extensa del que suposa el suport conductual positiu escolar. No obstant això, hem intentat fer una descripció de les seves característiques principals i dels components que cal incloure quan es vol aplicar a l'escola. Hauria de quedar clar, que el SCP no és exclusivament una tecnologia. Suposa una manera concreta d'entendre la naturalesa de les conductes problemàtiques i quines són les millors estratègies per fer-hi front. En aquest sentit, podem parlar d'un enfocament essencialment educatiu, sistèmic, ecològic, proactiu i positiu. El que interessa no és tant la classificació de les conductes problemàtiques que presenten els alumnes sinó quins canvis es promouen en els entorns escolars i quins sistemes d'ajuda es proporcionen per respondre a les necessitats conductuals de tots i cada un dels alumnes. Un enfocament essencialment educatiu en el tractament de les conductes problemàtiques no ha estat i ni és una pràctica habitual. Seria poc encertat pensar que el SCP és l'estratègia per resoldre aquest tipus de problemes escolars. Cal veure'l com una proposta que pot ajudar als centres educatius en el seu trajecte de millora per impulsar noves pràctiques educatives. Com comentàvem al principi, els reptes que en l'actualitat

s'enfronten els centres educatius són importants. Respondre a les noves exigències exigeix adquirir nous coneixements, canviar de conductes i adoptar nous valors. Com molt bé comenta Schalock (2007) quan el món es mou d'un model vertical (ordre i control) a un d'horitzontal (relació i col·laboració) moltes coses es veuen afectades. Adaptar-se a les realitats canviants actuals exigeix noves maneres de pensar i operar, i desenvolupar noves capacitats per a un aprenentatge, una innovació i una adaptació continuats.

Referències bibliogràfiques:

- Bambara, L. i Kern, L. (2005). Individualized supports for students with problem behaviors. Designing positive behavior plans. New York: The Guilford Press.
- Bambara, L. i Knostr, T. (1998). Designing positive behavior supports plans. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Crone, D. i Horner, R. (2003). Building positive behavior support systems in schools. Functional behavioral assessment. New York: The Guilford Press.
- Crone, D., Horner, R. i Hawken, L. (2004). Responding to problem behavior in schools. The Behavior education program. New York: The Guilford Press.
- Dunlap, G. i Carr, E.G. (2007). Positive behavior support and developmental disabilities: a summary and analysis of research. Dins S.L. Odom, R. Horner, M. Snell i J. Blacher (editors), Handbook of developmental disabilities. New York: The Guilford Press.
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we've and where we're going. British Journal of Special Education, 28 (1), 24-29.
- Font, J. (2001). El suport conductual positiu: un model d'intervenció pel tractament de les conductes problemàtiques. Suports, 5 (1), 44-54.
- Haager, D., Klingner, J. i Vaughn, S. (2007). Evidence-based reading practices for response to intervention. Baltimore: Paul H Brookes.
- Horner, R., Sugai, G., Todd, A. i Lewis-Palmer, T. (2005). Schoolwide positive behavior support. Dins L. Bambara i L. Kern, Individualized Supports for students with problem behavior. New York: The Guilford Press.
- Jackson, L. i Veeneman Panyan, M. (2002). Positive behavioral support in the classroom. Principle and practices. Baltimore: Paul H Brookes.
- Lewis, T. i Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management. Focus on Exceptional Children, Norwich, (2007). Dilemmas of inclusion and the future of education. En R. Cigman (Ed.), Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children (pp., 69-84). London: Routledge.
- Preciado, J. i Sugai, G. (2004). Suport conductual positiu a nivell d'escola: una revisió de les seves característiques crítiques. Suports, 8 (2), 148-156.
- Preciado, J. i Sugai, G. (2007). Donar suport a l'alumnat amb problemes conductuals des d'un enfocament centrat en la funció. Suports, 11 (1), 4-11.
- Schalock, R. (2006). Resultats personals per als alumnes amb discapacitat intel·lectual. Suports, 10 (2), 60-65.
- Sugai, G., Horner, R.H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T.J., Nelson, C.M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A.P., Turnbull, H.R., Wickham, D., Wilcox, B i Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. Journal of Positive Behavior Interventions, vol. 2, nº 3, 131-143.
- Sugai, G., Horner, R.H. i Sprague, J.F. (1999). Functional-assessment-based behavior support planning: Research to practice to research. Behavioral Disorders, vol. 24, nº 3, 253-257.
- Warnock, M. (2005). Special educational needs: a new look. Londres: Philosophy and Education Society of Great Britain.

Correspondència amb l'autor: Josep Font i Roura. c/ Miramarges, 14, 08500 Vic. E-mail: j.font@santtomàs.cat



FUNDACIÓ PRIVADA AUXILIA BARCELONA

Fundació Privada Auxilia Barcelona.

c/ Anglí, 50 Barcelona

Tel 93 204 22 69 FAX 93 203 37 69

www.fundacioauxilia.org

La missió de la Fundació és l'atenció global de les persones amb discapacitat i les seves famílies.

La Fundació titula dos serveis d'atenció directa:

Escola d'Educació Especial Auxilia

Fou creada el 1972 i està concertada amb el Departament d'Educació.

El curs 2007/08 assolí una matrícula de 43 alumnes de 0 a 20 anys, afectats de pluri-discapacitats.

Taller Auxilia Barcelona (Centre Ocupacional)

Fruit de la fusió del Taller Àmfora 1981 i del Taller Arc de Sant Martí 1984.

Amb conveni amb la Conselleria d'Acció Social i Ciutadania.

La matrícula actual és de 36 alumnes majors de 20 anys afectats de diferents patologies i amb necessitat de suport extens i/o generalitzat.

La intervenció professional d'aquesta Fundació sempre s'ha caracteritzat per fer atenció i percebre les necessitats de les famílies i per proporcionar-los els recursos i/o serveis que han estat necessaris, dintre de les seves possibilitats, ja sigui per donar suport emocional, conciliar els horaris laborals amb els familiars o en altres situacions puntuals que s'hagin presentat.

No obstant, la major part dels projectes que s'han pogut desenvolupar, han estat a partir de la progressiva implicació de les Administracions que tenen competència en els nostres serveis, tant pel seu vist-i-plau com pel seu ajut econòmic i la cooperació incondicional d'altres institucions, empreses, particulars i voluntaris que han contribuït a mantenir i a fer créixer aquests serveis.

Així doncs, en funció de l'ajut a la família a continuació es detallen algunes dades significatives que els han fet possible en els darrers anys:

- **1986:** Se signa el primer Concert Educatiu amb el Departament d'Educació que possibilita poder mantenir una plantilla de professionals cada cop més adient amb els alumnes que s'atenen.
- **1981:** Es crea el Taller d'Arts Apli-

cadés L'Àmfora, per poder atendre famílies amb fills adults que no disposaven de cap servei,

- **1984:** Es crea el Taller Ocupacional L'Arc de Sant Martí per donar resposta a les necessitats de les famílies de l'Escola que es veien en la situació de no poder comptar més amb el recurs escolar.
- **1992:** S'organitza per primera vegada l'espai "Grup de Pares" per atendre, contenir i donar suport als sentiments que genera l'atenció d'un fill amb discapacitat. (espai obert també a famílies d'altres serveis)
- **1993:** Primer Casal d'Estiu a l'Escola, per tal d'afavorir la conciliació de la vida laboral amb la familiar, oferint servei lúdic el mes de juliol. (obert també a famílies d'altres serveis)
- **1999:** Es posa en marxa l'horari extraescolar: 3 hores més de servei diari per afavorir la conciliació de la vida laboral amb la familiar, ja que l'horari lectiu és curt per a les necessitats de les famílies.
- **2000:** Es fusionen els dos tallers (Àmfora i Arc de Sant Martí) en un de sol: Taller Auxilia Barcelona, considerant que, en aquest moment, les persones que s'hi atenen compten ja amb molts punts

comuns. Amb aquesta decisió s'optimitzen els recursos de què es disposa i s'ofereix a les famílies un horari més adient que el que regia fins ara.

- **2003:** S'ofereix a les famílies del Taller, l'espai de "Lleure", que significa tres hores més de servei diari sobre el que marca la normativa vigent, en la mesura que els infants es fan grans, els seus pares també se'n fan i cada vegada els costa més atendre'ls al domicili, **de fet moltes d'aquestes famílies necessiten, ja, un servei alternatiu a la llar**, ja que el cansament que suposa una discapacitat crònica, al llarg del temps, minva les forces.
- **2005:** S'ofereix el Casal d'estiu de l'Escola per a tots els espais que no cobreix el curs escolar a excepció del mes d'agost (darrera setmana de juny i primera quinzena de setembre).
- **2006:** Projecte 0-3 anys. A petició de l'Hospital de San Joan de Déu i diversos CEDIAPS i EAPS, van arribant darrerament demandes d'atenció per a nens pluridiscapacitats menors de 3 anys. Les famílies no se senten ajudades, ja que disposen només d'un servei d'estimulació precoç puntual setmanalment. Atesa la gravetat del



diagnòstic d'aquests nens, els professionals implicats (els del sector hospitalari, dels CEDIAP, EAPS i els propis) treballen conjuntament per tal d'oferir un servei complet que doni resposta a les famílies i als infants. El Departament d'Educació entén aquesta necessitat i autoritza l'Escola a acceptar aquestes sol·licituds.

Amb aquesta línia de servei i tenint en compte que amb l'atenció directa, som els primers que detectem les necessitats, la Fundació atén, fins ara, la persona amb greu discapacitat des del seu naixement fins a l'edat adulta, i fa temps que ha detectat la carència, quasi absoluta, de places residencials per als adults pluridiscapacitats a la ciutat de Barcelona.

El nostre compromís actual amb les famílies és ajudar que puguin descansar i dipositar la cura de llurs fills en un servei alternatiu a la llar, quan ells no tinguin les forces suficients, sigui per esgotament emocional, falta d'alguns dels pares o vellesa.

Ens referim al projecte SAR-AUXILIA, Servei d'Acolliment Residencial per atendre 30 adults discapacitats amb necessitat de suport extens i/o generalitzat i 12 places de Centre de Dia.

Fets rellevants que condicionen la posada en marxa d'aquest servei i la nostra voluntat de crear més places.

- **Setembre 2004:** L'Institut Municipal de persones amb discapacitat (Ajuntament de Barcelona), publica la situació del "Pla d'Equipaments de Serveis Socials per a Persones amb Discapacitat a la ciutat de Barcelona 2002-2011", amb l'objectiu d'establir un pla d'actuació per cobrir les necessitats d'equipaments detectats en aquesta ciutat.
- **Juliol 2005:** Generalitat de Catalunya - Departament de Benestar i Família i Ajuntament de Barcelona, signen un conveni de col·laboració per crear, a la

ciutat de Barcelona, 50 equipaments de serveis socials, destinats a gent gran, infància i adolescència en risc i persones amb discapacitats psíquiques, físiques i mentals.

35 d'aquests equipaments seran de titularitat pública i els construirà la Generalitat de Catalunya, la resta es promouran a través de la col·laboració amb entitats privades d'iniciativa social, amb la concertació corresponent de les places. Sis d'aquests equipaments seran residències per a persones amb gran discapacitat.

L'Ajuntament de Barcelona cedirà els solars a les entitats i la Generalitat les subvencionarà amb el 50% del cost de la construcció.

La nostra Fundació està ubicada al districte de Sarrià-Sant Gervasi i ha estat en aquest districte, concretament a la Via Augusta, 372, on l'Ajuntament de Barcelona cedeix el solar a la Fundació per a la construcció de la residència.

Hem de ressaltar que el nostre Ajuntament ha encertat de ple en aquest emplaçament, si parlem de serveis a la comunitat en general, ja que en edificis totalment independents, però a la mateixa parcel·la, per primera vegada en aquest districte, s'hi ubicaran els serveis de Salut: Dues Àrees Bàsiques de Salut, CAP en salut mental infanto juvenil i d'adults. El fet de situar tots aquests serveis en un emplaçament comú facilita la coordinació entre els serveis i els professionals, i reverteix positivament en l'atenció a l'usuari. No cal dir que, per a les persones que viuran a la nostra residència, aquest fet també facilita moltíssim l'atenció mèdica i sanitària dels residents. No obstant, aquest és un macroprojecte que requereix de tots els nostres esforços per aconseguir el finançament necessari que no cobreix la Generalitat, compartint la nostra preocupació envers aquesta qüestió amb persones properes a la Fundació, va

sorgir l'any passat la primera iniciativa per començar a aconseguir finançament. Es tracta d'un projecte engrescador, divertit, solidari i normalitzador: **"Yo cocino, tu pintas, 100 receptes de cuina solidàries"**.

A.I.S (Asociación para la infancia sin recursos) va tenir la idea. Tenint en compte que una de les àrees que treballem al Taller és la d'Arts plàstiques, destacant significativament la Pintura, per què no fer un llibre de cuina implicant dos mons tan

diferents i tan iguals a l'hora?: professionals reconeguts del món de la restauració, de l'esport, de la TV han fet una recepta de cuina i tots els alumnes de la Fundació, petits i grans, hi han posat el color.

El llibre es va publicar i presentar als mitjans de comunicació el desembre passat i ha tingut una boníssima acceptació. Tot el que es recapti amb la seva venda es destinarà bàsicament a col·laborar en la construcció del SAR-AUXILIA.

Tant les receptes com les corresponents il·lustracions estan presentades amb igual rellevància... podem fer coses junts si ens ho proposem...

Aquest projecte ha estat un exemple de solidaritat entre persones; tots els que han col·laborat en el procés ho han fet desinteressadament, aportant la seva professió i dedicació.

Per als alumnes ha significat un motiu de creixement personal i satisfacció, ja que han treballat de valent i han vist el resultat en tots els mitjans de comunicació, a més de ser part activa en la recerca de recursos econòmics per a la seva futura llar. No cal dir que per a les famílies ha estat un motiu d'alegria, reconeixement i esperança.

Aquest projecte ha estat el primer en la recerca de mitjans econòmics per a la residència i necessitem de tota la nostra imaginació, i la de tothom que hi pugui col·laborar, per portar a terme aquest recurs tan necessari per a les famílies.

Hem d'agrair a tots els professionals i col·laboradors dels diferents serveis amb els que treballem coordinadament, la seva implicació i dedicació a favor dels projectes que portem a terme, és un plaer constatar que tots treballem amb un objectiu comú, en benefici del col·lectiu que atenem i per tant el que cada institució aconsegueix és gràcies a l'aportació de tots plegats.

Barcelona, maig 2008

M. Rosa Campillo
As. Social

mrcampillo@fundacioauxilia.org



CINTRA. UN PROJECTE DE RECONSTRUCCIÓ AMB ADOLESCENTS DEL QUART MÓN

CINTRA

Cintra és una escola concertada amb el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya que imparteix l'Educació Secundària Obligatòria (ESO); aquesta etapa educativa comprèn dels 12 als 16 anys.

És un centre concertat ordinari amb una adaptació curricular segons les necessitats educatives específiques de cada alumne. Aquest centre està situat en el barri del Raval de Barcelona. El projecte educatiu està dissenyat per a adolescents amb un risc social considerable. La majoria provenen de famílies desestructurades i sofreixen les conseqüències de la marginació social.

L'Associació CINTRA és la titular de l'escola CINTRA. Els socis de l'Associació són superiors o superiors majors de diferents congregacions que tenen seu a Catalunya.

Tots els alumnes s'incorporen a l'escola amb el dictamen de l'E.A.P. per necessitats socioeducatives específiques. (NEE)

JUSTIFICACIÓ

L'anomenem "Projecte de Reconstrucció" perquè no es tracta de construir res nou, sinó de RECUPERAR el que ja habita en l'interior de cada adolescent, però que les circumstàncies socials i la desestructuració familiar han anat relegant al fons del seu ésser.

Cintra vol ser una oportunitat per a despertar el més genuí de cadascú, i aconseguir, així, una integració personal i social, evitant, si és possible, la reproducció del sistema.

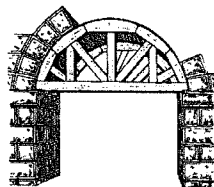
Cintra vol ser un espai per a Comprendre's i "Créixer".

QUÈ SIGNIFICA CINTRA?

Cintra és un terme usat en arquitectura i ingenieria. Es tracta de l'armadura que sosté un arc fins que es posa la pedra central.

Simbòlicament, Cintra vol ser aquesta armadura que ajudi a consolidar "l'arc" interior de la identitat de cada alumne. Totes les persones que formem part del Projecte Educatiu volem ser una CINTRA per als adolescents durant els quatre anys que cursen la ESO.

El nostre objectiu fonamental és oferir un futur digne a uns joves i poder trencar el cicle de la marginació. Com el cec que estava al marge del camí, al qual Jesús no sols li retorna la vista, sinó que el treu d'aquest marge, posant-lo de nou en el camí (Mc. 10, 46-52), Cintra també vol treure de la marginalitat social a aquests adolescents i posar-los en el camí de la integració personal i social, equipant-los de valors, de coneixements, de vivències positives, de nous interessos, de noves fites.



ORIGEN DE CINTRA

Cintra té el seu origen en una iniciativa intercongregacional. Vol donar resposta a uns adolescents que viuen una dura realitat. La degradació social del barri, el fracàs escolar i la greu desestructuració familiar impel·leixen a molts adolescents a l'absentisme escolar. Un grup de religiosos/es es plantegen una resposta a aquesta necessitat que es concretarà en la creació d'un centre d'ESO adaptat a aquests adolescents. El 22 de Març de 1996 nou Congregacions Religioses erigeixen l'associació Cintra per tal donar personalitat jurídica a tots els projectes que puguin sorgir en el camp de la pobresa i la marginació. Actualment integren l'Associació 38 Congregacions.

EL BARRI

En el barri del Raval es troba un nombrós col·lectiu humà en greu situació de marginació i un nombre cada vegada més gran d'immigrants de diferents països i cultures. Aquests col·lectius viuen en una realitat molt difícil que els aboca, en ocasions, a la prostitució, a la drogadoaddicció, a la violència, als robatoris... acreixent els problemes de desestructuració ja existents.

PERFIL DELS ALUMNES

- La majoria dels alumnes provenen del fracàs escolar i de famílies desestructurades. Conseqüència d'això són els greus desequilibris afectius, psicològics, educatius i conductuals.
- Molts d'ells han experimentat l'abandonament físic o emocional.
- Les vivències que han anat acumulant els obliguen a cercar recursos per a continuar endavant. I un d'aquests recursos és tornar-se "durs" amb el seu entorn.
- Necessiten encobrir llur sensibilitat i llur debilitat perquè resulten perilloses per a la seva subsistència al barri.
- Aquests adolescents estan mancats de referents afectius i d'una autoritat adulta. Molts "gaudeixen" d'una llibertat extrema, tant de dia com de nit. Per això rebutgen els límits, vinguin d'on vinguin.
- Uns pocs es veuen obligats a assumir dins de la "família" responsabilitats pròpies dels adults.
- La majoria dels alumnes provenen de l'escola Pública. Quan arriben a Cintra, ens trobem amb dues grans tipologies:

A) Molts d'ells experimenten ganes de canviar, de ser ajudats, de SIGNIFICAR quelcom per a algú. En ells descobrim les bases adequades per a la Intervenció Educativa.

B) D'altres, en canvi, arriben massa "cremats", amb problemes mentals gravíssims que Cintra no pot atendre. En aquest cas, se'ls deriva a Hospitals de Dia, a tractaments psiquiàtrics, a centres de desintoxicació, a centres d'acollida, centre educatiu mèdic...

EQUIP PEDAGÒGIC

- Un Director.
 - Vuit tutors.
 - Dos professors de reforç.
 - Professors específics per a C.V. (Crèdits Variables)
 - Voluntaris.
- Atenem a 50 alumnes.

Perfil dels professors

Els professors/es són els artífexs principals de tot el procés educatiu. Paraules clau en el nostre vocabulari son: **DIÀLEG, RESPECTE, PROCÉS i CREURE EN ELS ALUMNES**. Per això, es necessiten unes disposicions personals específiques:

- **Capacitat d'educar en valors a través de la pròpia actitud.** La relació professor/alumne és tan estreta i propera que els alumnes capten el moment vital de cada professor, la veracitat de les seves posicions personals, de les seves paraules, de les seves actuacions. D'aquí la importància de la coherència personal.
- **Capacitat de suggerir amb cert convenciment,** imposant-se sols en els moments crítics, quan s'atempta al Respecte cap a alguna persona del centre o de fora d'ell. Això implica una capacitat per al diàleg i una exigència combinada amb la flexibilitat.
- **Capacitat de sentir empatia.** No solament amb l'alumne, sinó amb el fons de cada situació que ell viu. En aquest sentit, han de ser persones que **CREGUIN** que l'alumne **POT CANVIAR**.
- **Capacitat de reflexionar els fets que van succeint.** No ens podem quedar en "l'exterioritat" dels successos, sinó que s'han de comprendre des de dins.
- **Capacitat de treballar en equip** i de sentir-se integrat en el claustre de professors. És imprescindible experimentar que el grup recolza i sosté activament a cada membre, especialment en els moments de frustració i d'impotència.
- **Capacitat psicològica d'aguantar les pressions** que es deriven del contacte amb persones danyades i amb realitats dures.

Voluntaris

Format per un grup de persones voluntàries, religioses i laics, sensibles amb tot el que tingui a veure amb el món de l'exclusió. Atenem a diferents necessitats: reforç escolar, secretaria, acompanyament a hospitals i a psicòlegs, recerca de nous locals i de subvencions en Fundacions, bancs, caixes i empreses, acompanyament d'antics alumnes, participant en l'escola de pares, visi-

tant als familiars dels alumnes en les seves cases, interessant-se pels seus problemes i implicant-se, alhora, en la possible solució d'aquests...

JUSTIFICACIÓ DE LA NOSTRA OPCIÓ EDUCATIVA

En el moment de començar el Projecte, vam prioritzar el principi de la **PERSONALITZACIÓ**. No volíem convertir-nos en una escola més del barri, que repetís els mateixos esquemes i provoqués les mateixes conseqüències. Desitjàvem presentar una alternativa: que cada alumne/a estigués totalment tutoritzat.

Proposta Educativa de CINTRA*Adaptació Curricular Específica:*

Cintra conta amb uns programes adaptats a les necessitats individuals de cada alumne/a, de manera que acabin la ESO amb una capacitat suficient que els possibiliti la integració i la inserció en el món laboral.

A) Els Crèdits Comuns són idèntics als que imparteix qualsevol centre d'ESO. L'específic és el nivell de concreció per a cada alumne. Els professors elaboren gran part dels materials que l'alumne utilitzarà per al seu aprenentatge,

B) Els Crèdits Variables ofereixen una visió general d'alguns oficis, desenvolupen interessos i capacitats que els facilitin poder escollir un treball, uns estudis de grau mig o la inserció laboral. Alguns dels crèdits variables són: Fusteria, Electricitat, Mecànica de motos, Mecànica de bicicletes, Lampisteria, Hoteleria, Ceràmica, Multimèdia, Perruqueria...

Fonamentació de la Intervenció Educativa de CINTRA:

García Roca argumenta que "Educar és Ensenyar a Viure, anteposant la relació, perquè l'exclusió copeja el més íntim de la persona, la seva confiança, el seu desig. Per això, hem d'apostar pels nínxols afectius, els espais de tendresa. Perquè per a Arribar A Ser Raonable, Cal Despertar Sentiments."

Des d'aquesta perspectiva, Cintra opta per:

- una intervenció individualitzada que s'adapti a les necessitats i aptituds de cada alumne/a perquè tingui les mateixes oportunitats que els altres;
- una socialització com base d'una integració a la convivència humana;
- una educació en llibertat i responsabilitat que potenciï la seva capacitat d'autonomia;
- una participació que els possibiliti arribar a ser agents actius del seu propi creixement.

LA TUTORIA: CONCEPTE

Entenem que la **TUTORITZACIÓ** és la capacitat que té el professor de posar-se al costat de l'alumne, de viure amb ell els processos personals, d'ajudar-lo a resoldre els seus problemes conductuals, d'aprenentatge, de relació... Implica saber arribar a la Sensibilitat de cada alumne, i proporcionar-li els recursos per a viure més feliç i centrat.

El tutor ha de ser capaç d'ACOMPANYAR els alumnes en el SEU camí, elaborant Objectius Tutorials que afavoreixin el creixement integral de cadascú.

El tutor posarà especial èmfasi en crear una relació **Propera, Càlida, Afectiva**, perquè



aquesta trenca l'anonimat en el que sempre han viscut, regenerant la seva dignitat i les seves ganes de canviar. S'inicia el PROCÉS.

Es procura que la relació tutor/alumne ajudi a aquest a sentir que Significa molt per a algú. Quan sorgeix aquesta Vivència, neix una imatge molt més positiva i motivadora de si mateixos.

La Tutoria Individual

En la pràctica, cada tutor/a és responsable de sis alumnes durant el curs escolar. Es pot donar el cas, i es dona, que algun tutor/a intervén en el procés tutorial amb alumnes d'altre curs per diversos motius. L'important és que TOTS els alumnes se sentin atesos en les seves necessitats de creixement i maduració. Cada tutor compte amb una hora i mitja setmanal per a atendre personalment a cada alumne de la seva classe. A més, el tutor/a atén als alumnes en qualsevol altre moment que emergeixen dificultats greus, perquè és important afrontar els problemes quan sorgeixen i solucionar-

los. En aquest cas, els altres professors es fan càrrec de la classe que deixa el tutor.

8.2. La Tutoria Grupal

A) **Grup Base:** Iniciem la jornada reunint-nos les dues classes que conformen un curs amb els dos tutors i els voluntaris que intervenen aquell dia. Aquesta reunió li diem Grup Base. Sol durar de trenta a quaranta-cinc minuts. És un temps informal que genera motivació.

Els seus objectius són:

- Crear un ambient adequat abans de començar la jornada de treball.
- Afavorir una bona relació entre tots.
- Dialogar sobre l'evolució del dia anterior.
- Predisposar-los a una actitud positiva per a la resta del nou dia.

B) **Tutoria Grupal** de classe: Cada tutor compte amb una hora setmanal per a la tutoria grupal. És un temps de diàleg, de confrontació positiva, d'escolta dels altres, de participació, de reflexió sobre temes di-

versos.

• A l'inici de curs, les hores de tutoria són senzilles, perquè els costa estar bé amb els altres i amb ells mateixos. Més endavant, desitgen aquesta hora. Aquestes experiències els van reforçant la seva inclusió en Cintra.

• A partir d'aquí es pot "forçar" una mica més el procés de cadascun.

• Quan el grup ja està consolidat, la sinceritat de tots ajuda a afrontar alguns conflictes, individuals o grupals. Aprenen a analitzar-lo amb respecte i a resoldre'l. Aquestes experiències relacionals, repetides, acaben per conformar una manera diferent de ser, de sentir-se i de comportar-se.

Barcelona, maig 2008.

Joan Lluís Casanovas i Mañà, Director de CINTRA
Anna Mascaró i Picó, tutora de CINTRA



L'AUDITORI APROPA

L'Auditori Apropa es el programa social d'assistència a concerts de L'Auditori (situat a Barcelona a la zona de Les Glories, al carrer Llephant 150).

Des de L'Auditori creiem en fer un Auditori per a tothom i érem conscients de que alguna cosa calia fer per acostar la música als col·lectius socials menys afavorits de tot Catalunya.

La Directora de L'Auditori Educa, Assumpció Malagarriga, amb la seva experiència de 8 anys portant milers de nens de totes les edats a L'Auditori va ser la primera persona en crear un projecte per a que això fos possible. Tot i que el projecte inicial no es va poder desenvolupar, la seves reflexions i coneixement del sector social van fer néixer L'Auditori Apropa, com a programa específic d'assistència a concerts de L'Auditori.

Les associacions o centres de col·lectius en risc social a qui s'adreça el projecte són bàsicament de discapacitats físics, intel·lectuals i mentals, drogodependències, sida, justícia, sense llar, pobresa, immigració, dona, infància i gent gran.

Aquest programa no s'adreça a les escoles especials perquè aquestes com les ordinàries ja poden adreçar-se directament a l'oferta de concerts del Servei Educatiu de

L'Auditori.

La idea es que assisteixin a la major part dels concerts que es programen habitualment a L'Auditori resultant una experiència d'integració a partir d'una convivència natural gaudint de la música. Al mateix temps es tracta de posar al seu abast tot el poder mobilitzador i transformador de la música en un espai com L'Auditori.

Reservem un nombre d'entrades per aquests col·lectius que oscil·la entre 15 o 40 segons si el concert està programat a la sala 1, 2 o 3. Parlem prèviament amb els programadors dels diferents tipus de música que es programa a L'Auditori per a garantir que sigui un concert accessible.

Hi ha molt tipus de música i horaris per escollir. Música simfònica, de banda, de cambra, moderna, tradicional, antiga, del món, flamenc, i concerts educatius i familiars.

Aquesta programació es pot escoltar en horari escolar, de nit entre setmana i de cap de setmana.

El preu social es de 3 euros per persona assistent al concert amb la possibilitat de demanar beca. I les reserves de concerts es fan 3 cops l'any de forma que poden planificar les sortides trimestrals amb antelació.

L'educador social, com el mestre són els

responsables d'acompanyar les persones en el seu creixement. El seu paper a la sortida musical és molt important. Per això, de la mateixa manera que es fan sessions de formacions per a mestres per a preparar els concerts, ens varem plantejar fer sessions trimestrals preparatòries als concerts adreçades als educadors social. En aquestes sessions els diferents programadors de L'Auditori expliquen els concerts del trimestre i la directora del Servei Educatiu fa una xerrada de com escoltar la música que sempre resulta de un gran interès per als educadors assistents.

El curs 2006-2007 van assistir més de 4.000 persones a la programació de concerts de L'Auditori. Entre els comentaris que ens han fet arribar hi ha de ben bonics: "els ha agradat no sentir-se observats", "experimentar el plaer de la música i saber que està al seu abast", per alguns "emocionar-se per primera vegada", "adonar-se que la vida no es només curro i buscar on viure", o simplement "passar tot aquell dia molt més content",.... I molts més comentaris que no sabem, i moltes coses que encara volem fer des de L'Auditori Apropa.

Sònia Gainza Bernal



“BENVINGUTS AL PLANETA RETT”

La Gina té 5 anys i uns ulls blau turquesa meravellosos que parlen tot allò que no podríem traduir en paraules, però comuniquen sentiments, sensacions, benestar i picardia. Aquest matí la tenia a la falda després d'esmorzar, té l'esperit d'un nadó i el cos d'una nena i busca la protecció dels meus braços. Ha esmorzat un suc de taronja amb xeringa perquè li cau el líquid de la boca, i un iogurt de cereals; el seu cos no dóna l'ordre d'eliminar residus i l'hem d'ajudar. I malgrat tot la miro i em concilio amb el món, el seu cos tremola una mica i s'aguanta assegut amb moltes dificultats, en qualsevol moment pot caure. La Gina és una nena molt diferent, que ens ha ajudat a veure el món d'un altra manera, potser amb més tendresa i humanitat. Un dia em va preguntar el seu germà, el Pol, de 3 anys i mig, quan es curaria la Gina i li vaig respondre “- *si no es cura mai, Pol, oi que la seguirem estimant?*” i ell va respondre un sí claríssim. La Gina hem après a estimar-la tal com és, però ha calgut un procés de dol en el que va morir la filla que sense adonar-nos havíem “imaginat” i va aparèixer algú diferent. Després d'esmorzar la portem a l'autocar blau de l'escola, gairebé cada matí l'acompanyen el Pol i el seu pare, el Roger; cadascú ha fet el seu procés. La Gina pateix una de les malalties anomenades de baixa incidència, rares, que afecta 1 de cada 10.000 nenes, i és la causa de retard mental més important en nenes després de la síndrome de down. El director d'orquestra de la Gina –el gen *Mcp2* està mutat- i a efectes pràctics la Gina no té cap control sobre el seu cos. Això vol dir que, tot i que els seus òrgans estiguin sans, no pot caminar, no pot parlar, no té cap mena d'autonomia, no pot fer servir les mans perquè fa estereotípies (uns moviments repetitius que les inhabiliten), no et pot dir les coses bàsiques “com tinc set o fred”, té escoliosis, crisis epilèptiques, trastorns del son i unes fortes apnees. La Gina havia nascut “aparentment” bé, només que a l'any va aturar el desenvolupament i fins i tot va començar a anar enrere, i va deixar per exemple d'agafar el biberó amb les mans. Trobar el diagnòstic de la malaltia va ser un viacrucis, una ruta de metge en metge i de centre en centre. Arribat a aquest punt un incís: estaria bé que en aquests ca-

sos hi hagués un protocol, i que un equip de persones es posés al costat d'uns pares desorientats que pateixen davant la incertesa de la seva filla/fill: metges, psicòlegs, pedagogs, fisioterapeutes, assistents socials podrien treballar plegats per ajudar i acompanyar la família. Quan es va confirmar que la Gina tenia la Síndrome de Rett, pels volts de l'any, vam creure que era la fi del món, ens enviaven a casa amb una nena que desconeixiem, i que ens havien dit que no podria fer res. *¿Què seria de nosaltres?*. La primera cosa va ser plorar, molta tristesa, ràbia, sentit d'injustícia i molt de dolor. La Gina necessitaria una persona les 24 hores del dia, si no es desconnectava i llavors fins i tot s'autolesionava, i la inclusió a l'escola ordinària era impossible. La segona cosa va ser portar la Gina a un centre especialitzat, Nexe Fundació, l'única llar d'infants a tota Catalunya per nens amb pluridiscapacitat. Allí hi vam entrar dolguts i confosos i poc a poc es van anar curant les nostres ferides, i vam podem reconèixer en la nostra filla molt més que una malaltia, una persona pluricapacitada per sentir, per expressar sentiments i per gaudir de la vida. A l'escola treballen per evitar el deteriorament del cos de la Gina a causa de la malaltia, i per aconseguir que la Gina estigui el màxim de connectada amb el món, i ho han aconseguit força. Juguen amb la llum, amb la veu, amb el tacte, amb l'aigua, amb les olors, amb el menjar, amb la música, però també amb els hàbits més quotidians per donar punts de referència a la Gina. La Gina torna de l'escola amb l'autocar blau, i l'esperem amb el Pol i el seu pare, per fer-li petons i donar-li el berenar.

La Gina adora els petons, les abraçades i que li diguis “guapa”, li agraden molt els teletubies perquè parlen un llenguatge que ella entén, i a casa només quan li poses aquests estranys éssers de coloraines i d'un altre planeta és que ella aguanta a l'estanding. Cada tarda la posem una estona a l'estanding, un aparell que l'agafa per la cintura i les cames i que la permet estar de peu una estona. Com que té un bon to muscular, la posem dreta i li fem moure les cames, com si caminés, per mantenir una mínima higiene postural. I malgrat tot l'escoliosi va cada dia a més, i sovint la Gina acumula mucositats. Però el nostre

lema amb la Gina és que cada vegada que hi ha un problema el que hem de fer és buscar una solució, no aturar-nos. Aquest principi l'hem aplicat amb tot. La Síndrome de Rett, per ser una malaltia minoritària (es calcula que hi ha 350 casos a Catalunya, 2100 a Espanya i 300.000 al món) no s'investiga gaire. Quan vam saber que hi havia un projecte, dirigit per la doctora Mercè Pineda, una eminència mundial en el coneixement de la malaltia, que no s'estava tirant endavant per falta de recursos vam entendre que ens havíem de posar les piles i buscar una solució. Però quan vam començar a trucar a les portes vam veure que no seria fàcil trobar suport.

Durant la tarda també sortim al pati, vam anar a buscar una casa amb ascensor i pati després de saber que li Gina tenia la síndrome de Rett. La tarda ens passa depressa, fins que arriba l'hora dels banys, posar i treure la Gina de la banyera comença a ser complicat, però com que ella disfruta a l'aigua no hi ha res a dir. Durant el bany li donem aigua amb la xeringa, a la Gina el que més li costa és prendre líquid. Li rentem les dents, li fem una neteja del nas amb suero fisiològic, i una vegada banyada un massatge amb una crema perfumada, per indicació de l'Alejandro Jodorowsky. El Pol sovint s'enfada perquè la Gina necessita tanta atenció i ell en canvi s'ha d'espavilar. Ara l'apunt reivindicatiu: hem demanat ajuda per la llei de la dependència, però a hores d'ara encara no s'han fet al càrrec de la nostra situació i no hem rebut ni un euro. La promesa que tenim és rebre 480 euros, quan el que teníem fins ara eren 240 euros (la Gina no té cap altre ingrés). Una quantitat ridícula si tenim un compte un informe de l'Ajuntament sobre la discapacitat, en el que expliquen que el greuge comparatiu d'una persona normal i una amb discapacitat és de més de 30 mil euros anuals, si calculem el transport adaptat, escola especial, atencions especialitzades, estris especialitzats, ortopèdia, adaptar la casa etc...

A l'hora de sopar la Gina està cansada, a la vegada que té força gana, i és freqüent que faci alguna apnea, es queda cianòtica: pell blanca, llavis liles i ullerosa i pateixes que

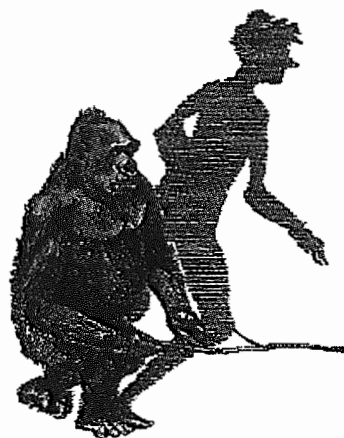
no quedi sense respirar i faci una aturada cardíaca. A causa de les apnees vam passar 22 dies a l'hospital, tres d'ells a la UCI, creïem que la perdíem. Un dels dies que era a la UCI es va fer la presentació del llibre que he escrit per explicar la seva malaltia "Criatures d'un altre planeta" i aconseguir recursos per la investigació de Sant Joan de Déu. Aquell dia va venir molta gent, dubtava d'anar-hi, però finalment ho vaig fer perquè entenia –més que mai– que calia visibilitzar la història de la Gina. Per sort, la Gina va evolucionar bé i ha tornat a casa.

Per sopar, igual que a la resta d'àpats, li combinem el menjar –molt sa– amb lli per aquella dificultat que us deia que ella té per eliminar residus. I acabat el sopar arriba el còctel de medicaments: pipamperone, noiafren, melatonina, depakine, aerored. Res no la cura, perquè encara no hi ha curació, només són petits pal·liatius per millorar la seva qualitat de vida. Només la investigació genètica pot aportar un dia aquesta curació, si no li arriba a la Gina haurem començat el camí.

I de medicament en medicament, la Gina va tancant una miqueta els ulls, i li va agafant una soneta dolça, i es fon el dia als seus ulls. Benvinguts al Planeta Rett! perquè ara sou més a prop de la realitat de la Gina, i potser també la podreu ajudar, a ella i a totes les criatures d'un altre planeta que us trobeu a la vida.

Gràcies i una abraçada.

Elisabet, la mare de la Gina.



UN ANTROPÓLOGO EN MARTE

Oliver Sacks
Barcelona: Anagrama. 2006

L'autor de *Despertares*, *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero* i altres publicacions d'extraordinari interès, va escriure aquesta selecció de casos el 1995. L'he tornat a llegir aquest curs perquè m'adonava que sovint em referia a ella quan compartia les necessitats educatives d'alguns alumnes i intentàvem comprendre'ls o respondre a les preguntes de: com aprenen? i com ajudar-los?.

Un antropólogo en Marte és la metàfora que emprà Temple Grandin, protagonista de la setena narració, autista, llicenciada en Zoologia i professora de la Universitat de Colorado, per intentar explicar a en Oliver Sacks lamanera com se sent quan intenta comprendre a la gent que l'envolta.

Un antropólogo en Marte, també és com se sent empès l'autor, quan intenta comprendre l'adaptació i les formes d'aprenentatge diferents (a les que suposem) que han hagut de realitzar els protagonistes de les set narracions que ens presenta i als quals dedica el llibre, per sobreviure a: la ceguesa al color, a la síndrome de la Tourette, a l'autisme, a la pèrdua de memòria i a la recuperació de la vista després de molts anys.

Un antropólogo en Marte és, finalment, com m'he sentit convidada per l'autor i com crec que ens convida cada vegada que ens les hem de veure amb algú diferent, en particular algun alumne de qui desconexem com apren, amb quines competències compta i les barreres a l'aprenentatge amb les que es pot trobar, les quals hem d'ajudar-li a superar o eliminar-li.

Des del paradigma ecològic, una malaltia o deficiència no té perquè ser la causa linial de successives discapacitats o minusvàlues, sinó el motiu de desenvolupament de competències i de l'estudi de les variables que hi poden intervenir per participar en les diverses activitats dels entorns de la vida. És per aquest motiu que aquest llibre, escrit ja fa més d'una dècada, es renova com actual especialment en el món educatiu, on ens hem de sentir compromesos en la programació i el desenvolupament de les competències de l'alumnat

Imma Camús
Psicòloga i Llicenciada en Filosofia i
Ciències de l'Educació
EAP Nou Barris. Barcelona

CRIATURES D'UN ALTRE PLANETA

Elisabet Pedrosa
Barcelona: La Magrana. 2008.

La Gina és una nena amb una malaltia molt greu, la Síndrome de Rett, que la seva mare ens presenta en aquest llibre. La Gina és clarament la protagonista de la història, i la seva mare ens ajuda a posar-nos a la pell –si això és possible– de les persones que comparteixen la vida amb una persona amb pluridiscapacitat. Tot el relat està ple d'emocions, de sentiments, i de pensaments en relació a què significa educar una nena amb una greu discapacitat. L'autora ens transmet tot tipus d'emocions: desesperació, resignació, esperança, tristesa, por, alegria, felicitat, que són el que senten les persones que estan al voltant de la Gina. També ens fa posar en el que pot sentir la nena, quan explica que a través del seu plor i els seus crits, expressa un "dolor intern que angosta", i que de vegades els és difícil de calmar. L'autora explica que les abraçades durant les crisis, representen les propietats pal·liatives de l'amor. Es per això que, continuant parlant d'emocions, ens mostra la necessitat que la Gina té d'ésser estimada i tinguda en compte.

La primera part de la història està plena de dolor per la pèrdua d'allò que no varen poder tenir: una nena sana. Aviat, hi ha un canvi personal que li permet lluitar per aconseguir fer la vida de la Gina tant feliç com pugui. La primera lluita, és la de que els nens i nenes com ella puguin ser visibles, que surtin al carrer i la gent vegi que també existeixen. Una altra lluita, sempre present i inacabada, és transmetre'ns la inquietud de la família en enfrontar-se a tantes dificultats, i a poder buscar maneres d'alleugerir i/o combatre la Síndrome de Rett.

Us recomano la lectura d'aquesta història per dos motius: perquè podreu intentar situar-vos en el lloc de les persones que conviuen en el dia a dia amb greus discapacitats, i també perquè col·laborareu a recollir financiació per la recerca sobre aquesta Síndrome que es duu a terme per part d'un equip de l'Hospital de Sant Joan de Déu.

Bona lectura

Eulàlia Bassedas

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. Necessitareu factura?:

Preu subscripció 2008: 13'50 euros corresponent als números 22,23 i 24.

Preus de números endarrerits: 5 € + 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 meva subscripció a Àmbits de Psicopedagogia. Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació.

Signatura

Data

Enviar a: ambitsacpeap@gmail.com

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. C/ Collserola, 89. 08290 CERDANYOLA