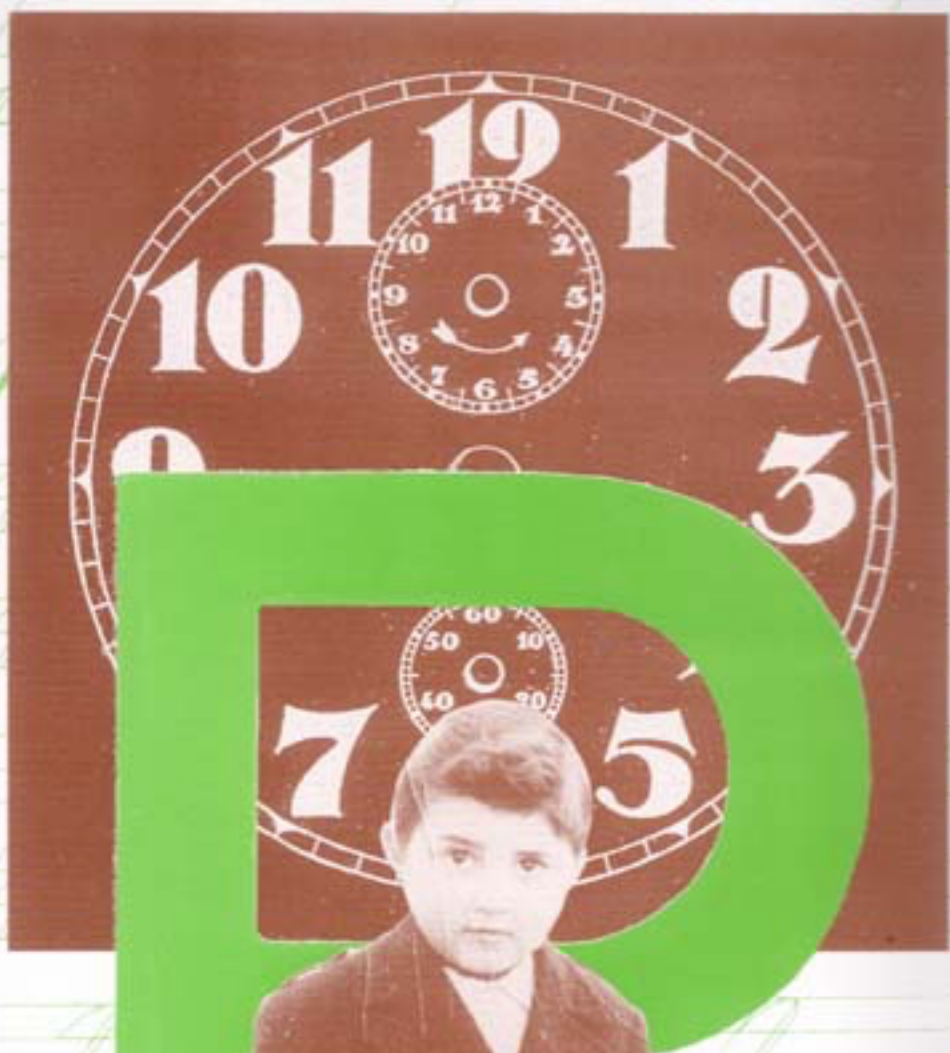


À

MBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ



22

HIVERN 2008

ÀMBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

SUMARI

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.co
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

Vicens Edu

Portada

Quim Domene

Il·lustracions

Shaun Tan

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

ISSN 1885-6365

Preu: 4,30 €

HIVERN 2008

ENTORNS D'ACTUALITAT

- 4 • Notícies ACPEAP

OPINIÓ

- 6 • Llegir, una vegada més. **Isabel Solé**
- 7 • Les potencialitats de l'entorn en educació.

Jordi Collet, Ricard Benito, Joan Subirats

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

- 08 • Integración escolar de alumnos con discapacidad intelectual en IES de la comunidad de Madrid. **Doris Jiménez, Gerardo Echeita**
- 16 • Fracàs? quin fracàs? **Ramon Coma i Dosrius**
- 19 • Les necessitats bàsiques dels infants autistes. **Pilar Vilagut Macià**
- 25 • Interxarxes: Una experiència de treball en xarxa al dte. d'Horta-Guinardó. **Teresa Abril, José Ramón Ubieta**
- 31 • Les dificultats en la lectura. Té alguna cosa a veure el text? **Mercè Company, Tessa Julià**
- 35 • Una experiència d'adaptació de l'àrea de socials. **Enric Cama**
- 38 • L'atenció a la diversitat a secundària amb el suport de Moodle. **Àlex Letosa Porta**
- 42 • Promotors escolars, un recurs per a l'escolarització dels nens/nos gitanos/es. **Tatiana Font, Cristina Vall**

PRESENTACIÓ D'UNA ASSOCIACIÓ

- 45 • ACIDH. Associació Catalana d'Integració i Desenvolupament Humà.

Carme Gisbert

CRÒNICA DE ...

- 45 • Les pràctiques d'integració social. **Anna Martín**

LLIBRES

- 46 • Pornografia i vestits de núvia.
Per què he dit blanc si volia dir negre? Tècniques assertives per al professorat i els formadors.

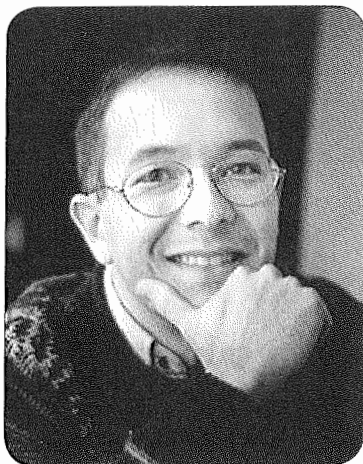
Amb la col·laboració:



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

IL·LUSTRACIONS
n.22

SHAUN TAN



Amb un estil deutor dels àlbums de fotografies de colors sèpia, Shaun Tan és l'autor d' "Emigrantes", una premiadíssima novel·la gràfica silenciosa. És també autor i il·lustrador de "La cosa perduda" i "El árbol rojo", les dues galadornades també amb premis internacionals, com una menció d'honor en el premi Bologna Ragazzi. Entre els llibres il·lustrats per Shaun anteriors a aquests hi figuren "The Rabbits", de John Marsden (llibre il·lustrat de l'any de la CBCA), i dos més amb en Gary Crew: "Memorial" (llibre d'honor de la CBCA) i "The Viewer" (guanyador del premi Crichton d'il·lustració). L'any 2001, Shaun va rebre el World Fantasy Best Artist Award pel conjunt de la seva obra.

NOTÍCIES ACPEAP

De l'Assemblea General Extraordinària de l'Associació celebrada el propassat 24 d'octubre de 2007 va sorgir una nova **Junta provisional**, amb la intenció de donar un impuls ferm a l'associació i iniciar un nou procés que ens condueixi a un projecte de futur com a associació professional. Hi ha moltes ganes i il·lusió de fer bona feina plegats. Queda doncs, constituïda la junta provisional amb les següents persones:

Membres de l'anterior Junta:

Ferran Sentís (*president*)
Roser Reverter (*vice-presidenta*)
Gemma Pérez (*tresorera*)
Montserrat Casas (*secretària*)

Membres nous:

Vocals:
Eliana Anguera
Anna de Jesús
Beni Feligreras
M^a Dolors Gómez
Joana Perdigón
Isabel Sánchez
Joan Serra
Jaume Francesch Subirana

Es ratificarà la Junta definitiva a l'Assemblea General de socis aquesta primavera en el marc de les VII Jornades de Formació de l'ACPEAP. La intenció es fer la Jornada fora de Barcelona, ubicar-la a la Catalunya central i que estigui ben comunicat per a tots els socis.

Per aquest curs ens hem proposat realitzar les següents tasques:

- a) preparació de la propera Jornada de formació
- b) disseny i proposta del projecte de futur de l'ACPEAP
- c) accions de difusió i promoció de l'associació
- d) participació en diversos fòrums i debats:
 - projecte de reconeixement i divulgació de bones pràctiques inclusives d'alumnes amb discapacitats
 - seguiment i aportacions en relació al Decret de SE i el seu desplegament
 - bases de la nova Llei Catalana d'Educació...

Continuem participant, com a entitat promotora, en el **"Projecte de reconeixement i divulgació de bones pràctiques inclusives d'alumnes amb discapacitat"**

S'han realitzat dues jornades de treball:

- el 15 de desembre de 2007, al voltant del tema: "Els suports: dins o fora de l'aula ordinària"
- i el 26 de gener de 2008, amb el títol: "Estratègies útils per aconseguir actituds favorables a la inclusió per part de docents i alumnes"

Les dues jornades han estat caracteritzades per una gran participació de pares, mares i professionals de l'educació. La valoració és altament positiva pel debat que s'hi ha generat i la

multiplicitat d'aportacions que s'han recollit. Es farà la divulgació d'algunes bones practiques seleccionades, probablement amb una publicació editada per Graó. També se'n farà difusió en diferents mitjans de comunicació, per exemple, en el programa "el cafè de la república" – la pissarra- de Catalunya Radio; *La nit al dia*, programa dirigit per Mònica Tarribas a TV3, i altres encara no acabats de concretar.

_ El passat 18 de gener es realitzà una trobada informativa i de consulta amb el Sr. Jesús Viñas sobre la convocatòria del Departament d'Educació per a l'**accés als cossos de catedràtics** dels docents de l'ensenyament secundari.

Hi va haver una gran participació de professionals dels EAP i també dels CRP, interessats en aquesta convocatòria. Nombroses preguntes i dubtes van ser contestades pel Sr. Jesús Viñas. Van quedar paleses les dificultats del nostre col·lectiu per tal de poder acreditar en nombrosos apartats referits als mèrits, donat que no exercim docència. En relació al projecte, es va comentar la conveniència de vincular-lo amb la nostra intervenció i assessorament en els centres educatius.

_ El Servei de Coordinació de SE va convocar en el mes de gener una reunió amb els representants dels directors dels EAP i l'Associació per informar sobre el **Decret de SE** un cop fet públic el dictamen del Consell Escolar de Catalunya. Recordem que aquest dictamen del CEC recomana tot un seguit de concrecions i orientacions jurídic-administratives, i que en tot cas, no són vinculants pel document final del Decret.

El Sr. Jesús Viñas informà que concretaran alguns aspectes de l'articulat seguint part de les orientacions del CEC i que tenen "previst" que el Decret surti publicat en aquest proper mes de març.

Els representants dels EAP hem continuat insistint en la necessitat de mantenir, dins de l'organització interna del SE, un espai de treball propi dels assessors psicopedagògics amb una direcció tècnica que coordini a aquest equip i el representi davant les institucions i serveis directament implicats en la nostra intervenció amb l'alumnat amb NEE: visats de dictàmens, serveis públics i privats de salut ...

Creiem que la nostra participació –el conjunt dels EAP- en el desplegament del Decret s'esdevé un moment clau per assegurar la nostra funció com assessors psicopedagògics i la construcció qualitativa, conjuntament amb els professionals dels altres equips, del SE.

_ Com a darrera notícia i just abans de tancar l'edició d'aquest número de la revista, informar-vos que el darrer dia de gener i a iniciativa del Conseller d'Educació Sr. Ernest Maragall, s'ha tingut una reunió de treball amb la presència del Conseller, el Director General d'Innovació Sr. Joan Badia i el Coordinador del SCSE Sr. Jesús Viñas amb representants dels EAP dels diferents territoris i l'ACPEAP.

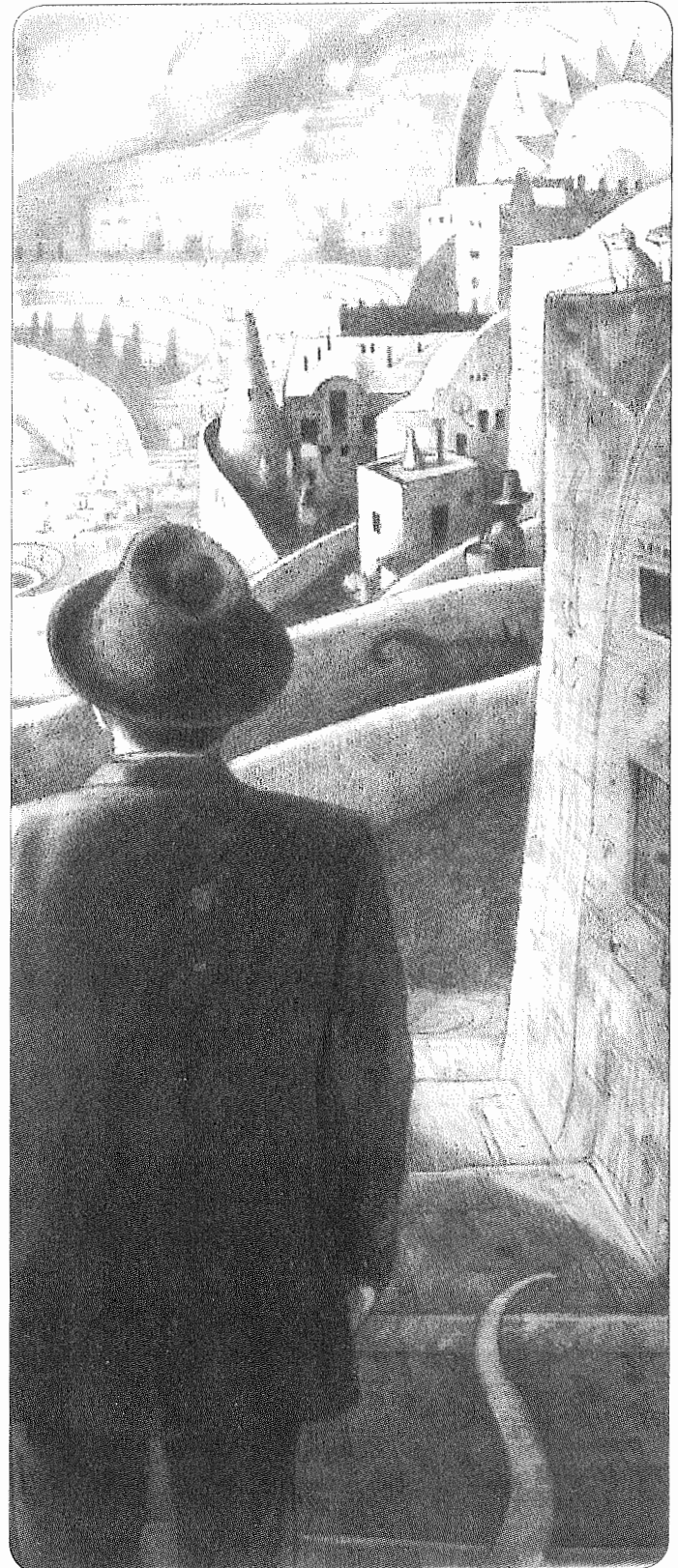
És una bona notícia per la iniciativa en si mateix, i especialment, per l'interès i comprensió de la nostra feina i funció dins del sistema educatiu, que va mostrar en tot moment en la llarga trobada.

En un ambient distès i a l'hora professional vam tenir l'oportunitat, intencionada per ambdues parts, d'explicar-li el que fem en els diferents àmbits de la nostra intervenció i també les dificultats i les necessitats que genera la complexitat del nostre treball. Una de les idees clau que va quedar clarament

palesa, és la nostra funció, pel coneixement que tenim del sector i per la nostra presència continuada en els centres, de construir i articular processos educatius positius en els centres i en el territori, mitjançant intervencions en col·laboració amb altres agents que apuntin a qualificar i millorar els contextos educatius, del propi centre i de l'entorn.

Enhorabona a tothom i fins la propera

Junta de l'ACPEAP



LLEGIR, UNA VEGADA MÉS

Novament els resultats de PISA, al menys durant uns dies, han portat l'educació al cor de l'actualitat. Què passa amb els nostres estudiants, que de manera inexorable baixen el seu nivell global de rendiment en lectura? Les respostes, per tots els gustos, han oscil·lat entre el "desparpajo" irresponsable i el catastrofisme interessat. Considerar que el problema té la seva explicació en el baix nivell educatiu de les famílies, constitueix una aproximació parcial i frívola, quan qui emet aquesta opinió és ni més ni menys que la responsable del Ministeri d'Educació: alguna cosa hi deuen de tenir a veure els centres docents d'educació primària i secundària, que tenen encomenada, a través de les disposicions curriculars, l'alfabetització del estudiants. Assegurar que el nostre sistema educatiu està pitjor que mai i que ens encaminem amb alegria cap a la catàstrofe, és desmemoriat i irresponsable. O és que ja hem oblidat les tasses d'abandonament i de fracàs escolar que tenia el nostre país als anys 80 amb una població molt més homogènia, en tots els sentits, que la que tenim ara?

Els nivells de rendiment en lectura dels nostres estudiants són conseqüència de la confluència i interacció de nombroses variables, algunes de les quals tenen a veure amb el nostre particular context sociocultural i la nostra història; d'altres es vinculen més a l'àmbit familiar en el sentit més ampli que poguem atribuir a aquest sistema (estructura, cultura, funcionament, paper en l'engranatge social, valors...). I òbviament, un conjunt important d'aquestes variables remetent directament a les característiques del sistema educatiu, també considerat en termes amplis. La competència en lectura, l'adquisició de coneixements, la cultura de cadascú i la d'una societat en general no és atribuïble a un únic factor, sinó a la convergència, de vegades feliç i de vegades desgraciada, de factors de naturalesa diversa, alguns modificables i d'altres no tant, que afecten el sistema social en conjunt. Això passa aquí i a tot arreu; passa també a Finlàndia, país vers el qual sectors molts diversos dirigeixen la seva mirada, atesa la seva capacitat per assolir en les avaluacions comparades resultats positius i creixents de manera sostinguda. En un treball recent, Melgarejo (2006)[1] considera que la formació dels docents és la variable que més contribueix a explicar l'excel·lent rendiment dels estudiants de secundària d'aquest país, tant qual se'l compara amb el rendiment mig dels països que participen de l'avaluació, com quan la comparació es fa amb els seus veïns nòrdics, amb els quals Finlàndia comparteix més similituds que amb els països centreeuropeus o meridionals. Certament, la distància aparent entre els processos de selecció i formació inicial del professorat finlandès i els espanyols és tan gran que resulta temptador, i fins un cert punt lògic, atribuir-ne els bons resultats en lectura, en ciències i en matemàtiques que assoleixen els estudiants d'aquell país. No tinc cap dubte que la formació dels docents és una variable clau per explicar l'excel·lència d'un sistema educatiu, en general, i l'assoliment de la competència lectora, en particular.

Però no oblidem que formar lectors és un projecte social, que requereix d'actuacions diverses a molts nivells i d'uns valors compartits. Per continuar amb la comparació, la societat finlandesa és en molts i molt importants factors, diferent a la

nostra. Reprodueixo algunes dades reportades per l'article citat per il·lustrar aquestes diferències: el nombre de volums per mil habitants de les biblioteques finlandeses és quatre vegades superior al d'Espanya; la xarxa de biblioteques compta amb personal molt qualificat, i duu a terme una política de lliure accés a tots els ciutadans; a Finlàndia no existeix el doblatge: les pel·lícules i els programes de TV -inclosos els dibuixos animats- es subtítulen; una de cada dues persones a Finlàndia compra el diari; l'escolaritat obligatòria comença als 7 anys, i abans les famílies poden optar per deixar al seu fill a una "guarderia" depenent del Ministeri d'Assumptes Socials, portar-lo a una cuidadora que s'encarregarà de quatre o cinc criatures, sota la supervisió del municipi, o bé la mare rebrà una subvenció per ocupar-se'n; les famílies amb fills -i especialment les dones- compten amb nombroses ajudes, que proporcionen estabilitat i possibilitats de conciliació de la vida familiar amb la laboral (més del 90% de dones amb fills treballen); ser docent és considerat un honor. A aquests i molts altres factors cal afegir un substrat cultural entreteixit de luteranisme, el qual s'ha de suposar que ha tingut conseqüències importants en la valoració de la lectura, doncs com és sabut el protestantisme luterà vincula la religiositat a la lectura directa de la Bíblia.

Què podem treure de tot plegat? En primer lloc, que a Espanya tenim un problema seriós amb l'educació i amb la lectura, problema que no es circumscriu a les escoles i instituts, sinó que com tothom pot comprovar està instal·lat en sectors i capes molt diverses de la nostra societat. Llegeixen molt els conductors i participants en la majoria de programes de TV i de ràdio? I els polítics? Quanta gent de la que va a les biblioteques ho fa per llegir? I què llegim? Pensem-hi una mica: cada cop coses més digeribles i simples. De fet, també els nois i noies llegeixen, com ho mostra el darrer informe PISA, només que els seus nivells de lectura els capaciten per solucionar tasques de lectura fàcils en textos senzills, mentre que tenen moltes més dificultats per assolir una lectura crítica, en textos complexos -com ja posava de manifest l'informe anterior-.

En segon lloc, que donat que es tracta d'un problema complex, no és una bona estratègia buscar la solució en mesures ben intencionades però simples i discutibles, com l'hora de lectura obligatòria. Si volem una societat més culta i més feliç, més cohesionada, cal prendre's amb seriositat l'assumpte de la lectura, i portar a terme polítiques que la promoguin. I a les escoles i als instituts, ensenyar a llegir, per llegir i per aprendre a totes les matèries. Hi ha algú, en un centre docent, que no estigui preocupat per la lectura?

Notes:

[1] Melgarejo, J. (2006) La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 237-262.

Isabel Solé

Universitat de Barcelona

LES POTENCIALITATS DE L'ENTORN EN EDUCACIÓ

Des de fa alguns anys, tant des de la pràctica educativa concreta com des de les diferents ciències de l'educació, es va reconeixent la significativitat d'allò que succeeix més enllà de l'escola en el procés educatiu global. D'alguna manera, la hipòtesi implícita que hi ha al darrera d'aquesta idea és que, al costat dels diferents professionals de l'ensenyament, hi ha altres agents i entorns educatius que, amb la seva major o menor implicació, poden ser decisius en els processos de socialització i d'aprenentatge dels infants, adolescents i joves. Aquesta perspectiva inclou la convicció que, sense una connexió i una complicitat del sistema educatiu reglat amb les famílies, la comunitat, les entitats ... és a dir, amb l'entorn social que l'envolta, la capacitat de resposta de l'escola davant dels nous reptes i demandes sorgides de la important transformació social que estem vivint, esdevé més complexa, més fràgil i més infructuosa.

És des d'aquesta perspectiva que podem entendre alguns dels projectes educatius més innovadors dels darrers anys (Projectes Educatius de Ciutat, Plans d'Entorn, Comunitats d'Aprenentatge, etc.). La intuïció és comuna: el sistema educatiu reglat no pot entomar sol i de manera aïllada els reptes, les transformacions i les dificultats educatives que sorgeixen d'un context social, productiu, familiar..., que en només 20 anys s'ha modificat de manera molt substantiva. Però aquests canvis, a parer nostre, ni haurien de deixar a l'educació un regust d'enyorança per un passat potser més simple però també menys obert, ni tampoc deixar-la indiferent. És allò que passa tant sovint; malgrat saber que tot ha canviat, és més senzill seguir amb el camí de sempre. Un camí conegut i segur.

Per això, quan parlem d'educació socialment contextualitzada, de treball en xarxa, de treball integrat..., senyalem una via en la qual sigui possible recuperar el sentit de les professions lligades a l'escola i recuperar el mateix sentit d'educar, i fer-ho plegats, en complicitat amb altres agents, professionals, ciutadania ... que, de manera més o menys explícita, comparteixen la mateixa tasca: educar persones responsables, autònomes i solidàries. Això, en el dia a dia, implica treballar colze a colze amb aquells agents del territori que, d'una o altra manera, comparteixen la intuïció que l'educació és la clau. Famílies, entitats, lleure educatiu, ajuntament, religions, comerç..., tothom educa (o deseduca) i pot esdevenir un aliat o un entrebanc per anar teixint una trama educativa que ofereixi als infants i joves un projecte educatiu més coherent, més global, més proper i més significatiu. Així, creiem que cal entendre el procés educatiu com un camí compartit i, cada vegada més, ple d'elements que contenen alhora grans potencialitats i grans riscos: el mòbil, internet, el *messenger*, la publicitat i el consum, les consoles... Determinar de quin cantó cauen en la balança educativa aquests elements no és només cosa de les famílies, o de l'escola, o de l'esplai, o de l'esport...

Aquesta perspectiva, aquest model i aquesta pràctica "d'escola comunitat", de treball en xarxa, de projecte educatiu coherent i de sentit educatiu compartit, també ha anat arribant en els darrers

anys a les universitats i les seves formacions educatives: magisteri, pedagogia, psicopedagogia... D'una concepció molt "clínica" del treball educatiu que agafava per unitat l'infant de manera aïllada, sembla que es va avançant cap a una perspectiva de treball més global, més contextualitzada, més social. Així, apareix tant en els currículums universitaris com en la pràctica de molts/es professionals un nou horitzó de sentit educatiu que treballa aquest procés amb una mirada que va més enllà del pupitre o de l'aula. Una mirada que, de manera imprescindible si vol ser eficaç, incorpora el context escolar, familiar, comunitari, territorial..., com a part de la solució en aquelles dificultats i problemes educatius dels infants i joves.

Així doncs, sembla que des de molts dels àmbits que intervenen, d'una o altra manera, en el sistema educatiu reglat, una nova perspectiva es va incorporant com a pròpia: aquella que entén i practica l'educació en i des del seu context familiar, social, comunitari i territorial. Aquesta perspectiva sorgeix de la necessitat de fer més pertinents els instruments educatius en relació a les noves realitats socials, productives, familiars... Com dèiem, la sensació de vertigen, de manca de sentit i de desorientació davant dels canvis esdevinguts i de les seves repercussions a l'escola sembla perfectament comprensible. Alhora, la intuïció que busca en la complicitat social i de l'entorn la via per abordar les noves complexitats i reptes ens sembla la més pertinent. Una via que encara no ha estat explorada en la seva totalitat en les pràctiques educatives del context escolar. Per tant, una via que, més que un projecte concret, és una invitació a pensar i practicar una educació socialment i significativament contextualitzada.

Jordi Collet, Ricard Benito, Joan Subirat

IGOP-UAB



INTEGRACIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN IES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Doris Jiménez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

Gerardo Echeita

Universidad Autónoma de Madrid (España)

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación

RESUMEN

Este trabajo complementa y refuerza los resultados y conclusiones del estudio llevado a cabo para conocer la situación académica, emocional y relacional de alumnos considerados con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual e integrados en IES de la Comunidad de Madrid, publicado en Echeita y Jiménez (2007). En esta ocasión se presenta de forma detallada uno de los casos objeto de estudio. De todo ello se deriva que, seguramente en muchas ocasiones, la escolarización de los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones de discapacidad intelectual escolarizados en IES, está lejos de ser la que debería corresponderse con los principios declarados de una educación de calidad para ellos, en igualdad de condiciones que sus compañeros sin necesidades especiales. La primera medida para que tal discriminación no se produzca es la hacer visible esta situación y junto con ello generar espacios para poner en cuestión las concepciones explícitas e implícitas de los agentes educativos implicados, en las que aquella se sustenta.

ABSTRACT

This paper complete the contents shows in Echeita & Jimenez (2007) regarding a multiple case study about the social, academic and relational outcomes of pupils with special educational needs, related with intellectual disability and integrated into upper secondary schools in Madrid (Spain). In this work we present one detail case study and the conclusions. The main results shows that quite frequently we are far away from offer to pupils with intellectual disability "integrated" in secondary school the quality education they need and have right to. The first step to avoid this discriminatory attitude it's to make visible this state of the art, and afterwards to set up places, moments and conditions among school stakeholders to review the conceptions and barriers which hold this non inclusive school cultures, polices and practices.

PRESENTACIÓN

LOE: "Principios y fines de la educación. Artículo 1. Principios.

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios: a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación".

(Ley Orgánica de Educación, MEC, 2006)

Cómo puede apreciarse por la cita precedente, el principio de la **inclusión educativa** es un referente básico en la orientación y en la ordenación legislativa de nuestro sistema educativo, principio que se vincula a la gran meta de comprometer a la acción escolar en la tarea de ayudar a superar las discriminaciones y contribuir a la compensación de las desigualdades de distinto tipo. Ahora bien como ya estableció con claridad nuestra propia Constitución, así como otras instancias legislativas nacionales e internacionales, los derechos solamente dejan de ser simple retórica cuando se comprometen los recursos y las acciones que permiten eliminar las barreras o los obstáculos que impiden su disfrute

efectivo. En este sentido, el derecho a una educación inclusiva, como establece la LOE, y a no ser discriminado por razones de discapacidad, entre otras, sólo se podrá ir consiguiendo cuando, entre otras acciones, se reconozcan y se eliminen las barreras escolares de distinto tipo y en distintos planos (*macro, meso y micro*) todavía existentes en nuestro sistema educativo y en las culturas escolares, que condicionan negativamente su avance.

En este sentido la existencia de planes de **evaluación** de las políticas y de las prácticas educativas existentes en esta materia que nos ocupa es una actividad imprescindible para poner de manifiesto donde deben concentrarse los planes de acción que puedan tornar tales barreras en condiciones favorables para la inclusión educativa. El presente trabajo da cuenta parcial de un proyecto de investigación evaluativa que se enmarca en las anteriores intenciones, otra parte del cual ha sido difundido anteriormente en el trabajo de Echeita y Jiménez (2007). En este sentido este artículo viene a complementar los análisis y los resultados allí presentados, por lo que, en aras al aprovechamiento del espacio disponible, prescindimos de los detalles relativos al diseño y metodología del proyecto así como de los resultados globales encontrados que, como indicamos, pueden analizarse con detalle en el mencionado trabajo. Nos centraremos, sin embargo, en la descripción amplia de uno de los casos estudiados – lo que conlleva describir tanto algunos elementos fundamentales de la cultura escolar del centro, como la situación de uno de los estudiantes considerado con discapacidad intelectual integrado en el mismo–, con la intención de que ello promueva en el lector una "*generalización naturalista*" en el sentido que defiende Stake (1998), esto es, que el lector se pregunte así mismo si cree lo que está descrito, y de ser así, como evalúa crítica y éticamente los hechos y procesos que se muestran, de forma que

sea su propia reflexión la que le permita “aprender de lo que se cuenta”.

JANO EN SU CONTEXTO

El caso que presentamos se refiere al centro o que hemos denominado 2B, uno de los cuatro IES analizados en profundidad y que estaba categorizado como un “buen instituto” en lo tocante al desarrollo del programa de integración, en opinión del orientador del mismo. Como alumno con *necesidades educativas especiales* se ha seleccionado a “Jano” (nombre ficticio). Los análisis se presentan, en ocasiones, acompañados de referencias textuales de las afirmaciones de los sujetos (profesores, alumnos, familiares, etc.) sobre los temas en cuestión, afirmaciones que en el texto aparecen siempre entrecomilladas y en cursiva.

El Centro. Contexto y cultura

El centro en cuestión se ubica en el distrito noroeste de Madrid en el contexto urbanístico de una zona residencial. Con respecto al nivel de formación de la población encontramos que el 61% tiene el nivel de la ESO o Formación Profesional, el 24% tiene estudios universitarios, cuenta con primaria el 13% y sin estudios el 2%. En esta zona se encuentran dos colegios públicos, uno privado y dos institutos públicos. El nivel sociocultural del alumnado correspondería a un nivel socioeconómico medio alto.

La población de alumnos que alberga este instituto es de 1200 alumnos aproximadamente, de los que 881 cursan educación secundaria obligatoria (ESO). De ellos, 5 alumnos son considerados con *necesidades educativas especiales* asociadas a discapacidad intelectual.

El claustro del centro está constituido por 102 profesores de los cuales el 90 % son definitivos y el 10% interinos. Los profesores de la ESO son 48. La jefa de estudios ocupa este puesto desde hace dos años en este centro y antes estuvo en otro, que no era *de integración*, realizando las mismas funciones por tres años. El director lleva un año ejerciendo esta función.

El centro tiene como oferta educativa estudios de la ESO y de bachillerato. El instituto tiene dos “programas” específicos, el de integración y el de compensatoria. El centro cuenta con 17 años de antigüedad aproximadamente, siendo un centro de espacios abiertos a partir de los cuales se conectan los diferentes edificios. Se percibe como un centro amplio, acogedor y tranquilo. En el momento de realizar este trabajo el centro llevaba dos años en el programa de integración. En cuanto a la forma de incorporación ésta fue impuesta, lo que provocó cierto desconcierto al inicio, sobretudo en el caso específico de la incorporación de un alumno con Síndrome de Down. Ante tal situación se buscó dentro del personal, a quien ya hubiera tenido contacto con el programa en el nivel de Primaria para poder cubrir la tutoría.

El Departamento de Orientación está integrado por dos orientadores (definitivo e interino), una profesora de pedagogía

terapéutica (PT), una profesora de audición y lenguaje (AL) (interina, a tiempo parcial) y ocho profesores de ámbito para el programa de diversificación curricular.

La orientadora responsable del departamento es licenciada en Psicología, y tiene una experiencia docente de más de 20 años, los últimos 6 años en este centro. Tiene experiencia práctica en el trabajo con los *alumnos con necesidades educativas especiales* de 6 años.

La orientadora interina es licenciada en Pedagogía, cuenta con una experiencia docente y en intervención psicopedagógica de menos de 5 años, adquirida esta última en el nivel de educación infantil. Su experiencia con alumnos con *n.e.e.* es también de menos de 5 años y la adquirió en los EOEPs. El profesor de pedagogía terapéutica posee menos de 2 años de experiencia con alumnos con *n.e.e.*, adquirida en secundaria. De los 4 tutores que trabajan con los alumnos con *n.e.e.* en este instituto, 3 tienen más de 20 años de experiencia adquirida en educación primaria y en la ESO, y sólo 1 tiene menos de 5 años en secundaria y bachiller, siendo éste su primer año en este instituto.

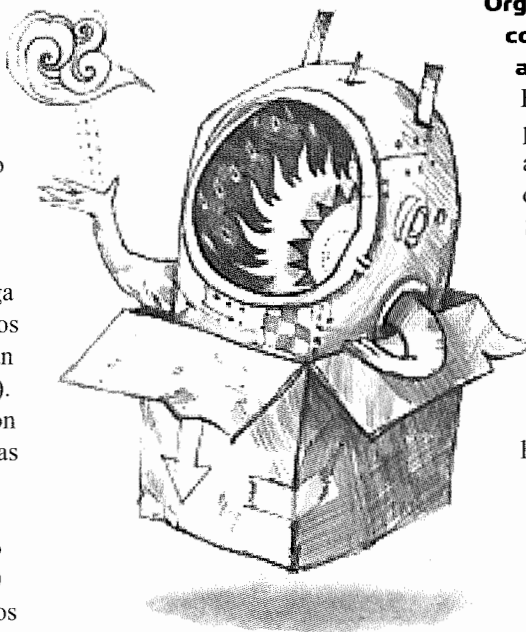
Organización y funcionamiento del centro con respecto a la atención que se da a los alumnos con n.e.e.

En este centro se desconoce “donde está” el proyecto educativo, aun cuando el director actual sostiene que sí existe pues el equipo directivo anterior estuvo trabajando en él. Sin embargo, no se encontró el documento físico, debido a que salida del anterior director se dio de manera inesperada.

A este respecto la orientadora interina, indica que es este su primer año en el centro y que no sabe nada del mismo ni ha visto que otros profesores “pregunten por él”. Reconocen que cuando se elaboró, no fue tomada en cuenta de manera explícita en él la incorporación de los alumnos con *n.e.e.* y posteriormente la mayoría del profesorado no ha mostrado interés en reflexionar sobre esta cuestión. La profesora de pedagogía terapéutica declara que sí el proyecto de centro hubiera surgido como

producto de la reflexión de la mayoría de los profesores: “Se notaría un clima de cierta aceptación en la toma de decisiones acerca de la intervención con los *a.c.n.e.e.* y esto es algo que no existe”. La carencia del mismo se refleja en el funcionamiento del programa de integración. No se percibe que haya claridad en los objetivos a perseguir, ni una estrategia clara de acogida e intervención para con los *alumnos con n.e.e.*

El equipo directivo señala que “os problemas fundamentales a los que se enfrenta el centro con mayor frecuencia son la falta de motivación del conjunto de alumnos y el atender a la diversidad del alumnado, situaciones ambas que les generan una gran preocupación “porque no sabemos hacerlo”. La dirección y el departamento de orientación coinciden en afirmar que atender a la diversidad no es algo que tenga tanta importancia para la mayoría de los profesores, quienes fundamentalmente relegan esta tarea en aquellos profesores que directamente están más implicados con los *alumnos con n.e.e.*: “Los demás son testigos mudos”, según la opinión de la jefatura de estudios. Lo



mismo ocurre con algunos de sus tutores, según lo comenta la orientadora, a pesar de estar involucrados de manera más directa con los alumnos.

Las diversas perspectivas que encontramos acerca del *programa de integración* parecen apuntar hacia una percepción de “tolerancia resignada” más que de aceptación. El jefe de estudios nos menciona que: “*en el programa de integración de este centro no ha habido muchos progresos, pero el programa se mantiene*”. Por su parte las orientadoras consideran que seguirá funcionando sin ser la mejor respuesta a las necesidades especiales de los alumnos. Dos tutoras juzgan que el *programa* ha ido mejorando cada año y que seguirá funcionando pero sin ser la mejor respuesta a las *necesidades especiales* de los alumnos, coincidiendo en esto con las orientadoras. Es interesante resaltar que, en un primer momento, otro de los tutores, se mostró reacio a dar su opinión al respecto, considerando que tal valoración competía, solamente, al departamento de orientación. Posteriormente sostuvo que “*las perspectivas del programa de integración son poco favorables, pues se requiere de mucho más apoyo y un trabajo diferente para que se puedan ver avances en casos como el del alumno con síndrome Down, que en este tipo de centros no tiene muchas posibilidades de avanzar*”. La tutora con menos experiencia trabajando con los *alumnos con n.e.e.* en el instituto, advierte que su inexperiencia le hace difícil valorarlo porque apenas está intentando conocer en que consiste, pero siente que “*la experiencia la ha abrumado y la tiene confundida porque no sabe que hacer con el alumno que le tocó*”.

Las expectativas más optimistas las expresa la profesora de pedagogía terapéutica, quien asegura que el programa es la mejor respuesta para las *necesidades especiales* de algunos alumnos y que se irá consolidando poco a poco con los años, actitud que parece corresponderse más con su concepción personal, que con su experiencia en el centro, ya que se acaba de incorporar este año sin tener la experiencia previa de haber trabajado en secundaria. La orientadora, por su parte, aduce que: “*es necesario revisar la Ley de Integración (suponemos que se refiere a las leyes educativas que la amparan); esto es algo de lo que nadie habla y este silencio ocurre porque esta población de niños no hace ruido, pero se les está afectando*”. Los beneficios del programa que se aprecian lo son con relación a cierto progreso en cuanto al aspecto académico en el caso de algunos alumnos, pero no en la mayoría. Para ella esto se nota en este centro en el caso del chico con Síndrome Down (“*Jano*”), quien tiene un desfase de más de dos años, que cada vez se hace más grande: “*ha llegado a su techo*”. Esta misma orientadora considera que, “*no se puede trabajar en el aula atendiendo prácticamente a dos poblaciones, quitándole 15 minutos de cada clase, como puede ser matemáticas, para atender a un individuo solamente, ya que la metodología actual no está avanzada como para tener la posibilidad de colocar un programa de ordenador para el que va con contenidos de primaria y otro para el que va incluso más avanzado que sus compañeros*”. En su opinión este proceso requiere de algo con lo que ni los profesores ni ella misma cuentan, que es la posibilidad de manejar nuevas metodologías que permitan dar la clase y, al mismo tiempo, en los espacios y horarios que tienen, lograr hacer un trabajo para los alumnos tan marcadamente diferentes en su nivel.

La jefatura de estudios, desde lo que parece ser una “postura institucional”, asevera que se ha conseguido una enseñanza más

adaptativa, mejor comprensión y actitudes más positivas hacia la diversidad entre los profesores y los alumnos, opinión que, sin embargo, no es compartida por las orientadoras. La titular menciona lo siguiente: “*Podríamos decir que ningún cambio significativo se ha dado que implique una mejor comprensión y actitudes positivas hacia la diversidad ni en los profesores, ni en los padres y muy poco en los alumnos*”.

Es unánime entre los tutores la idea de que mejoraría la atención a los *alumnos con n.e.e.*, si se aumentara el número de personal de apoyo especializado para la atención individual de los alumnos fuera del aula, así como mejorar la formación del profesorado, reducir el número de alumnos por clase, diseñar un currículo especial para ellos, estimular e incrementar la colaboración de la familia y, en el caso concreto del alumno con Síndrome de Down, contar con una cuidadora para que le vigile.

Planificación y coordinación de las actividades que tiene que ver con la atención de los alumnos con n.e.e.

No parece que existan objetivos generales en la intervención educativa con este alumnado, sino que son más bien los objetivos particulares de cada alumno y en cada situación los que guían el trabajo del profesorado. Por ejemplo, en opinión de la jefatura de estudios, en dos casos lo que se pretende es que los alumnos alcancen los objetivos mínimos pero, en el caso del alumno con Síndrome Down, se pretende que logre, antes que nada, ser autónomo y “*que se socialice*”.

Estos objetivos particulares se establecen en reuniones periódicas que tiene la orientadora con el tutor, en donde se plantean las necesidades percibidas y se decide sobre lo que hay que trabajar. Más adelante transmiten estos análisis a la profesora de pedagogía terapéutica para que apoye con la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas (A.C.I.), que se les darán a los tutores, tarea que muchas veces se realiza sin un conocimiento preciso del trabajo que se lleva a cabo en el aula regular por parte de su profesorado. En todo el proceso son poco frecuentes las reuniones con el conjunto de profesores y los padres. Al mismo tiempo parece que en el centro se estima que la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), no tiene por qué entrar en estas cuestiones.

Una de las principales barreras que afectan a los procesos que demandan una adecuada coordinación entre el profesorado, es la estructura horaria existente en los IES, pues como señala una de las orientadoras, “*en el esquema actual, no hay manera de hacer coincidir a los implicados, pues sus respectivos horarios no tienen huecos en común, y tampoco puedo obligarles a tener reuniones en un horario que no les corresponde*”. Nos encontramos, por lo tanto, que no todos los involucrados participan activamente en la programación de las actividades de estos alumnos, ni dicha actividad se vive como algo que compete a los órganos de coordinación general del centro. Por lo tanto, no es de extrañar, como manifiesta la jefatura de estudios que, “*en este instituto no se vive la integración como un problema colectivo, como también ocurre con la compensatoria, sino como algo que afecta a unos pocos alumnos*”.

La planificación de horarios de los *alumnos con n.e.e.* y los tiempos de apoyo es responsabilidad de la orientadora, la PT y la jefa de estudios, buscando, por lo general, que los apoyos coincidan con los horarios de las materias en las que los alumnos

tienen mayores desfases con respecto a su grupo de referencia. Para la asignación de los tutores y según relata la jefa de estudios, “*se parte de lo que se tiene*” y, dentro de eso, se busca que sea gente cooperativa, que no se ponga nerviosa y que lo pueda llevar mejor.

Se ha realizado un cierto seguimiento y evaluación de las acciones emprendidas para la integración de los *alumnos con n.e.e.*, pero no formalmente ni de manera reglamentada. Son la PT y la orientadora las responsables de esta tarea que se realiza de manera particular para cada alumno.

Evaluación psicopedagógica del alumnado con n.e.e.

Para poder llevar a cabo esta tarea la orientadora menciona que se coordina, en lo posible, con los profesores; considerando que “*una cosa es que logren reunirse y otra que se trabaje en la misma dirección*”. Esto se da de diferente manera de acuerdo a la disposición de los profesores. Los contenidos de la evaluación psicopedagógica corresponden al modelo oficial propuesto por la Consejería de Educación. Formalmente todos los implicados deben participar en la elaboración de esta evaluación psicopedagógica y las mismas se deben revisar al finalizar el primer ciclo de la ESO y siempre que se necesite cambiar la escolarización del alumno.

Sin embargo, en la mayoría de los *alumnos con n.e.e.* del centro la principal “*información diagnóstica*” que se tiene de ellos proviene de la evaluación psicopedagógica previa realizada por el equipo de orientación psicopedagógica (EOEP), así como del expediente de alumno de la primaria de procedencia. Para complementar dicha evaluación la orientadora ha trabajado con cuestionarios en los que incorpora los puntos de vista de los profesores acerca del desarrollo social de estos alumnos. Todo se encuentra en orden y expresado con claridad en el expediente que existe de este alumnado en el departamento de orientación, aunque la información va con retraso ya que incorpora datos del curso anterior y hasta el último trimestre no se empezó a ver información sobre el año en curso. La realidad es que para la mayoría de los implicados, incluida la propia orientadora, la utilidad de la evaluación psicopedagógica disponible es muy limitada.

Modalidad de apoyo predominante

La orientadora señala que la modalidad de apoyo que existe en este centro, para los que tienen un “*retraso mental ligero*”, es la de permanencia en el aula regular la mayor parte del tiempo, equilibrando este tiempo con las adaptaciones curriculares individuales y las horas de apoyo fuera del aula (con 3, 4, 5, y 6 horas de apoyo con la PT). Y para los alumnos con “*retraso mental profundo*”, la modalidad predominante es el apoyo especial por parte de la PT fuera del aula ordinaria la mayor parte del tiempo, con atención individualizada cuando están dentro del aula ordinaria (tiempo de apoyo a la semana; 11 horas, 9hs. con la PT y 2 horas, con la orientadora).

Las orientadoras y los tutores concuerdan en que el centro no cuenta con los suficientes “*recursos humanos*” como para poder cumplir con las tareas requeridas para la integración educativa de los *alumnos con n.e.e.*

Relaciones con las familias

La coordinación que la jefatura de estudios tiene con los padres es poco frecuente, sólo en un caso la insistencia de los padres ha hecho que se tengan más entrevistas con ellos. Los tutores aceptan que dentro de sus funciones se encuentra el informar a las familias acerca del avance de los alumnos, pero en el caso de los alumnos del *programa de integración* lo que ocurre es que casi siempre es la orientadora o la profesora de pedagogía terapéutica quienes les informan. No deja de ser contradictorio que, al mismo tiempo, planteen que para mejorar la atención de estos alumnos en el instituto sea necesario incrementar la colaboración de la familia.

La orientadora menciona que el vínculo del departamento de orientación con la familia se realiza a través de la profesora de pedagogía terapéutica o de ella y, sólo en dos ocasiones se ha realizado a través del tutor. Poco es lo que participan los padres en la coordinación de las actividades de sus hijos. Lo más que ocurre, en algunos casos, es ofrecerles la información de lo que está pasando.

Valoración global del programa de integración y expectativas

Al profesorado del Instituto se le preguntó que si en el caso de tener un hijo con *necesidades educativas especiales* lo llevarían a su centro, buscando de esta forma una valoración global sobre el desarrollo del programa de integración en el mismo. Sólo la jefatura de estudios supone que lo haría; pero que también vería otras opciones en otros tipos de centros. Las orientadoras y los tutores manifiestan que si tuvieran un hijo con *n.e.e.*, **no lo llevaría a un instituto de integración como el suyo.**

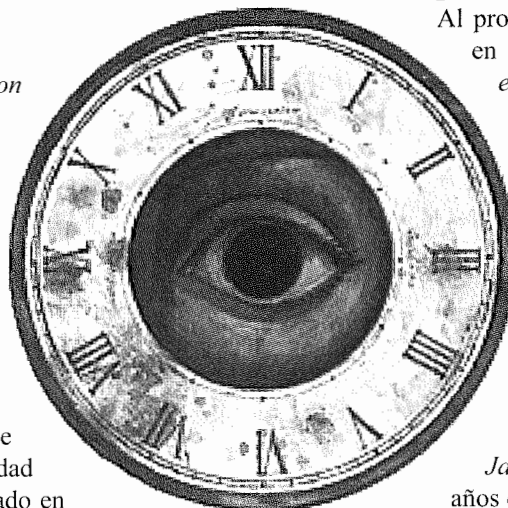
JANO

Jano cursa el 2º curso de la ESO y tiene 14 años de edad. Es un alumno con síndrome Down, de complexión gruesa y de baja estatura. En su trato es afable pero muy absorbente en la búsqueda de atención y del contacto físico. Es cariñoso, impetuoso y muestra cierta facilidad en el manejo de las relaciones con los adultos, mostrándose atento con ellos.

Diagnóstico formal e informal

En cuanto a las condiciones físicas y de salud, de acuerdo a los informes de su expediente escolar, muestra un retraso significativo en el desarrollo psicomotor, por lo que muestra lentitud en la coordinación dinámica general y en la actividad oculo-manual. Los problemas de lenguaje que presenta dan lugar a un proceso expresivo lentificado y con muy mala vocalización. Se considera que estos aspectos están vinculados a un diagnóstico de “*retraso mental ligero por Síndrome de Down*”, que en su caso ha sido reconocido por el IMSERSO.

De acuerdo a la Evaluación Psicopedagógica elaborada para el cambio de etapa a la secundaria *Jano* es un alumno con “*retraso mental ligero*” que se manifiesta con déficit de atención, con persistencia y con falta de motivación y autocontrol de sus emociones. En la valoración psicológica y social se menciona que hay incumplimiento de límites y normas por no obedecer a reglas ni mandatos. En el funcionamiento intelectual tiene



puntuaciones en tests estandarizados muy por debajo a lo que corresponde a su edad, presentando cansancio, poca motivación y escasa elaboración en el procesamiento de las pruebas. En cuanto a los aspectos positivos a los que se hace referencia, encontramos que se destaca el proceso de verbalización, observando que es capaz de ampliar su vocabulario, así como su orientación y la estructura espacial, además de ser persistente en tareas mecánicas. En cuanto a su capacidad social llega a utilizar formas de cortesía para relacionarse con los adultos, teniendo un comportamiento verbalmente aceptable.

Historia familiar y escolar

Jano es el menor de tres hijos varones en una familia nuclear que se encuentra en la etapa de formación de hijos adultos jóvenes y adolescente con discapacidad. El padre es informático y tiene 51 años; la madre tiene 49 años y es profesora, aunque decidió no ejercer su profesión para quedarse en casa cuando nació *Jano*. De sus 2 dos hermanos, uno de ellos es ingeniero y tiene 26 años, el otro es estudiante universitario y tiene 20 años. Forman una familia muy cohesionada, lo que favorece la autoestima de *Jano*, pero que en este caso también propicie la dependencia y la escasa autonomía que muestra. La relación que *Jano* percibe de su padre es de apoyo y afectuosa. La madre es quien le asiste en todas las actividades de la vida diaria, y quien al atender sus necesidades básicas establece también la relación más estrecha con él. Los padres manifestaron que lo difícil para ellos ha venido con el tiempo, en términos de una lucha continua para mantener las expectativas positivas que ellos tenían respecto a una buena calidad de vida para su hijo, así como con relación al acceso a la escuela regular, pelea que en esos momentos continuaba para que dejaran a su hijo en el instituto y no lo mandaran a un centro específico.

Su escolaridad transcurrió en centros de educación ordinaria en donde recibió desde la escuela infantil estimulación adicional en psicomotricidad y logopedia. La etapa de educación primaria, según recuerdan los padres, transcurrió sin mayor conflicto, por lo que ellos dejaron en manos del colegio mucha responsabilidad y confianza acerca del desarrollo de *Jano*. Sin embargo, al finalizarla los empezaron a presionar con respecto a las carencias que su hijo tenía, haciéndoles esperar que era difícil que pasara de etapa y que pudiera continuar en un instituto.

Los padres convienen que se perdió mucho tiempo importante en esta etapa en la cual le debieron trabajar, desde el principio y de manera más intensiva, varios aspectos que sirvieran para desarrollarle ciertas habilidades. La madre se culpa de no haberse dado cuenta a tiempo de esta situación y relata que para ella era como un descanso de la etapa anterior, en la que la atención de *Jano* fue agotadora por la gran cantidad de necesidades que, siendo más pequeño, había que atender. Dice que esto es algo que no va a permitir que le suceda en esta etapa, por lo que se han convertido en vigilantes de la educación de su hijo exigiendo al centro que den más atención y aprendizajes para su hijo: “y no sólo los mínimos con los que los profesores se conforman para mantenerlo sin que les de problemas en el centro”.

Ingresó a este instituto después de mucha presión que el padre tuvo que ejercer, según menciona, para que lo aceptaran. Este año cursa 2º, de la ESO presentando un nivel de competencia curricular con un desfase de 4 años de acuerdo a su expediente.

Rutina escolar

Jano tiene a la semana 13 horas de apoyo fuera del aula, 9 con la profesora de pedagogía terapéutica, 2 de logopedia y 2 con la orientadora. Con la profesora de pedagogía terapéutica trabajaba con lengua castellana y matemáticas, con la segunda orientadora aspectos más prácticos de lo mismo. Después de la reunión que tuvieron con los padres de *Jano* se incorporaron actividades de expresión, como ir a la cafetería del centro para manejar el pago y el cambio de algún producto. En dos de las sesiones con la profesora de pedagogía terapéutica trabaja con otros dos compañeros. La profesora sostiene que así *Jano* está más contento, aunque para ella es más difícil trabajarle los contenidos, porque son muy diferentes a los de los otros chicos.

Regresa al aula ordinaria en las clases de lengua con su tutora. En el recreo se pasea con su balón para encontrar con quién jugar fútbol o se queda hablando con algunas compañeras, quienes siempre están pendientes de él. Otro chico del *programa de integración* ha tomado la tarea de buscar en el recreo a *Jano* para ver qué hace y para que no se meta en problemas. Reconocen que en el curso anterior se salía de clases o no llegaba a educación física porque no le gustaba; se iba a cualquier lado del centro y luego se perdía o también se ponía a sacar los balones o a hacer cosas que se le ocurrían hasta que lo encontraban. Los profesores se quejaban porque no era posible estar vigilándolo todo el tiempo.

Competencias

Aprendizajes y habilidades académicas

Jano dice que en el instituto ahora está más atento con sus cosas y puede moverse de un espacio a otro con más facilidad que en el curso pasado en donde se perdía con frecuencia. Sin embargo, la orientadora y la tutora recalcan que sigue siendo un chico sin la autonomía necesaria para desarrollar sus actividades. Con respecto al nivel de integración en el Instituto, su tutora acepta que “se encuentra en un nivel regular de integración”, pues se relaciona bien; no obstante la demanda constante de ayuda, la falta de tiempo para atenderle y el que no sea fácil que siga las indicaciones de los maestros hace que se le tenga que reñir de manera regular y que sea difícil tenerlo en clase.

En cuanto a sus aprendizajes, *Jano* lleva una programación adaptada a sus necesidades educativas y sobre el cual se le evalúa. En los grupos ordinarios no se han producido cambios significativos para adaptar el currículo a su nivel de desarrollo y es en el aula de apoyo donde se llevan a cabo la mayoría de los objetivos propuestos para él. Con respecto a su desempeño académico *Jano* nos dice que “le va bien”, pero que no le gusta la lengua, aun cuando en esa clase se siente bien porque está su tutora. A él le agrada más estar en clases de apoyo porque ve a la profesora de pedagogía terapéutica a quien considera: “guapa, simpática y alegre” y también porque está con otros compañeros que le agradan. Dice que con la profesora de pedagogía terapéutica va a trabajar y que, “trabajar es bueno para aprender”, aunque le gustaría que en la clase de apoyo hubiera más compañeros.

El nivel de competencia curricular de *Jano*, de acuerdo a su tutora, es de 2º o 3º de primaria. Por esta razón, lo que ella le da de lengua, “nada tiene que ver con lo que les da a los demás alumnos”. Él tiene que hacer algunos trabajos manera individual que no corresponden al nivel de la ESO y la única posibilidad de incluirlo en alguna actividad con los demás es que trabaje en lectura.

A la vista de los informes de evaluación parciales puede decirse que *Jano* progresa en casi todas las materias; aunque, lógicamente, en muchos contenidos todavía tenga “insuficiente”. Con respecto a los aprendizajes, la orientadora interina declara que lograr los aprendizajes que los padres de *Jano* quieren que obtenga en el instituto es imposible: “*Eso solo se les puede trabajar en centros especializados, no en el instituto, primero porque en el instituto no se pueden abordar aprendizajes por debajo de 2 niveles curriculares y en segundo lugar porque lo que quieren son aprendizajes cotidianos como manejar dinero y hacerlo autosuficiente, lo que está lejos de los contenidos de la ESO*”.

Bienestar emocional

Con respecto a las condiciones de bienestar emocional *Jano* manifiesta un nivel medio de “autoconcepto positivo” y de autoestima” (obtenida en la Escala de Autoconcepto de Matorell et, al, 1993) lo que se ve como positivo. Acerca de la percepción que *Jano* tiene de sí mismo, confiesa que él es: “*tranquilo*” y subraya que “*me porto bien*”. Le gusta ser alegre y plantea que a la gente le gusta como es, porque: “*soy caballero y no soy ágil*”, lo que nos permite apreciar que reconoce, al menos en parte, sus posibilidades y sus carencias. Él dice que se siente “*muy feliz*” (según la escala utilizada para evaluar “Felicidad”), y que esto ocurre, sobre todo, cuando está con su familia. Sin embargo, la necesidad de expresar felicidad la cubre también con fantasías, pues afirma que tiene una novia y que eso lo hace ser feliz también. La existencia de la novia no es real, según contradicen la orientadora y los padres: lo que sí es real, de acuerdo a la orientadora, es el hecho de que: “*ha creado cierto nivel de tensión entre las compañeras que interactúan más con él, porque en realidad él está buscando una novia*”. No obstante también hay momentos en los no se siente feliz, como ocurre cuando algunos de sus compañeros de clase le pegan por “*hacer el tonto*”.

Relaciones interpersonales y comunicación

En cuanto a las relaciones interpersonales, para *Jano* todos sus compañeros pueden ser sus amigos porque le caen bien, sin embargo, la realidad es que no mantiene ninguna relación afectiva permanente con ellos. *Jano* menciona como amigo a José, un compañero con el que dice llevarse mejor y con quien sale por la tarde cuando sus padres le dan permiso. Esta es, en realidad, una “amistad virtual”, que expresa su necesidad de compañía y de una relación más estrecha con chicos de su edad, pues en realidad es una fantasía, como así lo confirman los padres. Los padres dicen que “*él no tiene amigos fuera del instituto*” y lo que ellos saben de sus compañías en el centro es que son algunas compañeras de clase con las que se lleva bien y que, a veces, lo chicos le invitan a jugar al fútbol (ambos aspectos los confirmamos en las observaciones del recreo).

Otra información complementaria acerca del nivel de socialización de *Jano* y la percepción que de él tienen sus compañeros y su tutora la obtuvimos a través de la *Batería de Socialización: Bas-3* (Martorell et al, 1993), con aplicaciones a él mismo, a sus compañeros y a sus tutores (en la misma versión, pero para profesores). La información que obtuvimos a través de este instrumento es que, de acuerdo a sus compañeros, *Jano* es un chico con un bajo nivel de consideración por los demás y de bajo autocontrol en las relaciones sociales, lo que sugiere conductas de terquedad, indisciplina o impositivas por su parte. Tiene un alto nivel de retraimiento social, comportamiento que

hace referencia a un alejamiento activo o pasivo de los demás, sin llegar a mostrar un nivel alto de ansiedad social y timidez en las relaciones sociales.

Asimismo, su tutora lo evalúa muy bajo en cuanto a socialización, pues tiene, en su opinión, un “*bajo nivel de consideración por los demás*”, “*de autocontrol de las relaciones sociales*” y de “*liderazgo*”, pero a diferencia de lo que opinan los compañeros de *Jano*, ella valora que no muestra ni retraimiento social, ni ansiedad o timidez. *Jano* tiene muy poca relación con sus compañeros del aula ordinaria y lo que se pudo observar en el recreo es que él interactúa con un grupo reducido de cuatro compañeras de su clase, los mismos que el año anterior le apoyaban cuando llegaba a perderse en el recreo o para ir a determinadas clases; ahora lo que hacen, fundamentalmente, es hablar con él.

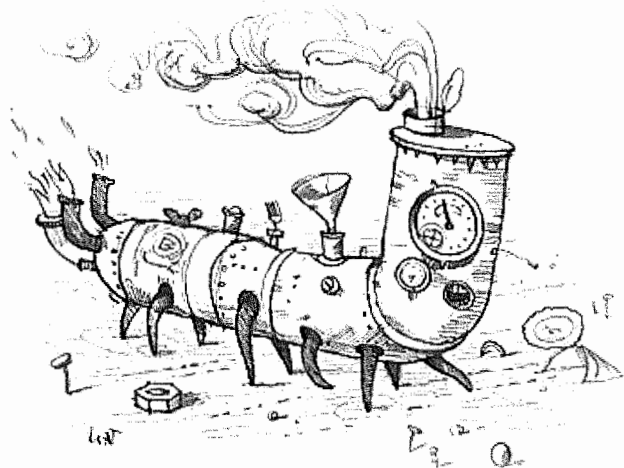
Jano también se relaciona en el instituto con un compañero que, como él, asiste a clases de apoyo y que está en su mismo grupo. Este alumno se ha tomado la tarea, según comenta la orientadora, de: “*ver que no se meta en problemas Jano y si lo hace, avisar a los profesores*”. En otras ocasiones *Jano* lleva un balón de fútbol y son unos chicos del *programa de compensatoria* los que se acercan a jugar con él. La tutora considera que los compañeros no lo tratan mal ni lo rechazan, pero “*tampoco lo tratan con normalidad*”.

Los padres dicen que no tiene amigos porque no sale, ya que no tiene actividades fuera de casa, con respecto a lo cual la madre explica: “*Yo me siento culpable de eso, creo que debo de buscarle algo, quizá en la piscina que van a abrir. Él quería fútbol, pero yo no lo dejé porque le cuesta mucho trabajo y lo podían lastimar o molestar y ahora ya no lo quiere*”. En ocasiones baja a jugar con algunos vecinos que son siempre niños más pequeños. Asegura la madre que no ha sentido que rechacen a su hijo, sino que no ha encontrado actividades en la comunidad que él pueda realizar. Ambos padres concuerdan que en el instituto su hijo se relaciona poco con los compañeros, pero que aun así ellos esperan que continúe allí con compañeros “*normales*” para que aprenda a crear recursos propios para sentirse bien con ellos.

Expectativas vinculadas a las posibilidades de desarrollo en el futuro y opiniones sobre su situación actual. Del alumno, la familia y sus profesores

En la exploración de las expectativas encontramos que *Jano* lo que quiere hacer cuando salga del instituto es, “*trabajar en un bar y atender a la gente*”, ya que de mayor le gustaría ser camarero y acentúa que esto mismo es lo que les gustaría a sus padres que él hiciera. Sus padres tienen expectativas más ambiciosas para él, desean que al terminar el instituto logre: “*leer y escribir bien, entender el lenguaje escrito y hablado, que sepa de matemáticas básicas que le permitan por lo menos el manejo de dinero, que tenga autonomía y que se relacione con diferentes personas, que se motive para tener conocimientos, aunque sean generales, en diferentes áreas*”. Aun cuando ellos manifiestan que no les agrada plantearse expectativas ambiciosas, también saben que lo que tienen claro es que no desean marginarlo mandándolo con chicos que sean de “*educación especial*”: “*por lo que nunca optaríamos sería por un centro específico...aun después de terminar el instituto como nos lo han sugerido algunos profesores*”.

En el contexto del instituto lo que formula su tutora es que lo que *Jano* puede lograr en el instituto es, “Una mejora en el nivel de desarrollo social porque los institutos no están organizados para trabajar más que contenidos”; no estima que al salir del instituto logre más de lo que ha avanzado, por lo que en un futuro de 10 años lo ve igual que como está en este momento, con dependencia de los mayores y con poca autonomía.. Al igual que la orientadora y la jefa de estudios, la tutora considera que *Jano* debería estar en un centro de educación especial.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es necesario reconocer, al menos en los casos concretos de nuestro estudio, que estamos muy lejos de alcanzar las metas que en un inicio se previeron deseables con respecto a la política de integración escolar de *los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas* a discapacidad intelectual. El avance que se logró, en un primer momento, en la implantación del programa de integración en el nivel de educación infantil y primaria viene enfrentándose a un fuerte choque al llegar a la etapa de la educación secundaria que se traducen en múltiples problemas y dificultades. Éste choque se produce entre la aspiración de lo que sería deseable alcanzar para escolarizar adecuadamente a dichos alumnos (un respeto a sus condiciones particulares de desarrollo y una respuesta educativa con equidad que favorezca el bienestar integral de los mismos alumnos) y una *cultura escolar* claramente inadecuada para ese fin, que es la que tienen buena parte de los centros de educación secundaria estudiados.

Lo contradictorio de la situación es que lo esencial de estas dificultades, tanto como de los *remedios* necesarios (más formación, mejor coordinación, nuevos materiales, etc.), son conocidas por la administración, el profesorado y las direcciones de los centros que, sin embargo parecen vivir en una suerte de *fatalidad* ante ello, resultado seguramente de una explosiva combinación entre falta de recursos, de estímulos y apoyos para el cambio, pero también de determinación y responsabilidad individual ante los principios que nos hemos dado libremente, como es el de la inclusión (Escudero, 2006). Todo ello confluye en que muchos centros se perciben así mismos con una especie de “*capacidad limitada, X*” para hacer frente a esta cuestión de la atención a la diversidad, de forma que cuando las necesidades específicas de algunos alumnos *sobrepasan* esa capacidad, no encuentran la vía o la forma para superarse e incrementar o variar su trabajo con objeto de dar una mejor respuesta ante la

misma. Ello vendría a reflejar, como han señalado Farrel et al (2007), la existencia de un *ecología de la inclusión* que debe tenerme muy presente. Ello nos hace pensar, por otra parte, que el grado de incertidumbre y la capacidad de “*transformar las dificultades en retos*”, como diría Paulo Freire, es, cuando menos, limitada y, en todo caso, escasa en los centros que hemos estudiado. El panorama se vuelve más confuso e intrincado a los análisis cuando al tiempo se conoce que las actitudes sociales que la mayoría del profesorado manifiesta ante la integración son por lo general y mayoritariamente positivas (Marchesi, Martín, Echeita, Babío, Galán y Pérez, 2003). Este hecho no habla de la notable incongruencia entre las actitudes y creencias explícitas y los comportamientos y prácticas reales que se observan en muchos de los implicados en este proceso de la integración escolar (las concepciones implícitas en la acción), un hecho para el que deberíamos buscar luz entre los especialistas en el estudio de cómo son y cambian nuestras concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pozo, Scheuer, Pérez Echevarría, Mateos, Martín y De la Cruz, 2006).

En el estado actual de la cuestión existe el grave riesgo de generar la percepción de que como dijo un profesor “*era un error y no es correcto ni adecuado el aspirar a que estos alumnos* (en su caso un alumno con Síndrome de Down) *estén en la secundaria*”, de forma que nos demos por satisfechos con que, en el mejor de los casos, estos alumnos asistan a los IES, o bien que se cuestione a fondo esta política educativa y se pongan en marcha procesos regresivos hacia propuestas “*razonables*” o “*sensatas*”. Si a ello se le une la falsa creencia de que no se pueden cambiar las condiciones en las que se desenvuelven los centros escolares, la combinación puede resultar muy negativa para estos y otros alumnos en situaciones de desventaja, y, en cualquier caso, conduce a reforzar una triste injusticia, pues aquellos alumnos que precisan de más apoyos son siempre, por su vulnerabilidad, doble o triplemente discriminados. Sostenemos, por otro lado, que es en los centros educativos donde se puede abordar el apoyo a esta realidad compleja del alumno, intentando modificar la interacción entre los diversos sistemas contextuales y generando nuevas condiciones para el desarrollo de los alumnos. Los “*orientadores*” pueden tener, a este respecto, un papel destacado que jugar en esta tarea relativa a facilitar los procesos de innovación y mejora de las culturas escolares al uso (Echeita y Rodríguez, 2007).

Creemos que es imprescindible sacar a la luz y debatir la situación de los alumnos que nosotros hemos estudiado en este trabajo (y la de otros en situaciones similares), pues sólo al hacerla explícita y pública se puede iniciar el proceso de cambio y mejora que la misma necesita. Es cierto que se han producido cambios y transformaciones que podrían verse como impensables unos años atrás y que, seguramente, muchos alumnos con *necesidades especiales* asociadas a discapacidad intelectual estén teniendo experiencias educativas satisfactorias en cuanto a su desarrollo académico, social y emocional. Ciertamente queda mucho por hacer, pero también hay que decir que se avanza...., desesperadamente lentos y haciendo recaer continuamente sobre “*las víctimas*” de este proceso las negativas consecuencias que el mismo tiene para ellos. En este marco la resistencia a la frustración es una de las emociones que debemos aprender a controlar si queremos que los procesos de cambio que se precisan avancen significativamente, porque en no pocas ocasiones, como nos ha enseñado el profesor

Booth (2006), maniatados por concepciones deterministas respecto al aprendizaje y la enseñanza y por enfoques de gestión burocráticos de los centros y de la vida institucional, muchos de nuestros intentos de cambio guiados por nuestros principios declarados consiguen pocos resultados. Pero a este respecto no conviene olvidar que:

Cuando se ven frustrados nuestros esfuerzos por realizar cambio de acuerdo con nuestros valores, la acción con principios es nuestra propia recompensa y, de esa forma, la laboriosa tarea de poner en relación los valores de la inclusión con las acciones, mantiene vivo un recurso para actuar de forma diferente.

Booth (2006 p.217)

Referències bibliogràfiques:

Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urries (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* pp. 211-217) Salamanca: Amarú.

Carrión, J.J. (2001). *Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?* Archidona: Aljibe.

Escudero, J. M. (2006) Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42

Echeita, G., Jiménez, D., (2007). Estudio de casos sobre la situación académica, emocional y relacional de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual integrados en IES. *Siglo Cero*, 38(2), 222, 17-44

Echeita, G. & Rodríguez, V. (2007) Colaborando desde el asesoramiento psicopedagógico al desarrollo de una educación escolar más inclusiva En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Coords.) *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp21-42) Barcelona: Graó

Farell, P.; Dyson, A.; Polat, F.; Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007) Inclusion and achievement in mainstreaming schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, (2), 131-146

Marchesi, A.; Martín, E.; Echeita, G.; Babío, M.; Galán, M.; Aguilera, M.J. & Pérez, E. (2003) *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (www.dmenor-mad.es)

Martorell, M. C., Aloy, M., Gómez, O., & Silva, F. (1993). ASB. Escala de autoconcepto. En F. Silva y M. C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* pp. 25-53. Madrid: MEPSA

Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echevarría, M.P., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M., (Eds.), (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Stake, R.E. (1998) *La investigación con estudio de casos* Madrid: Morata

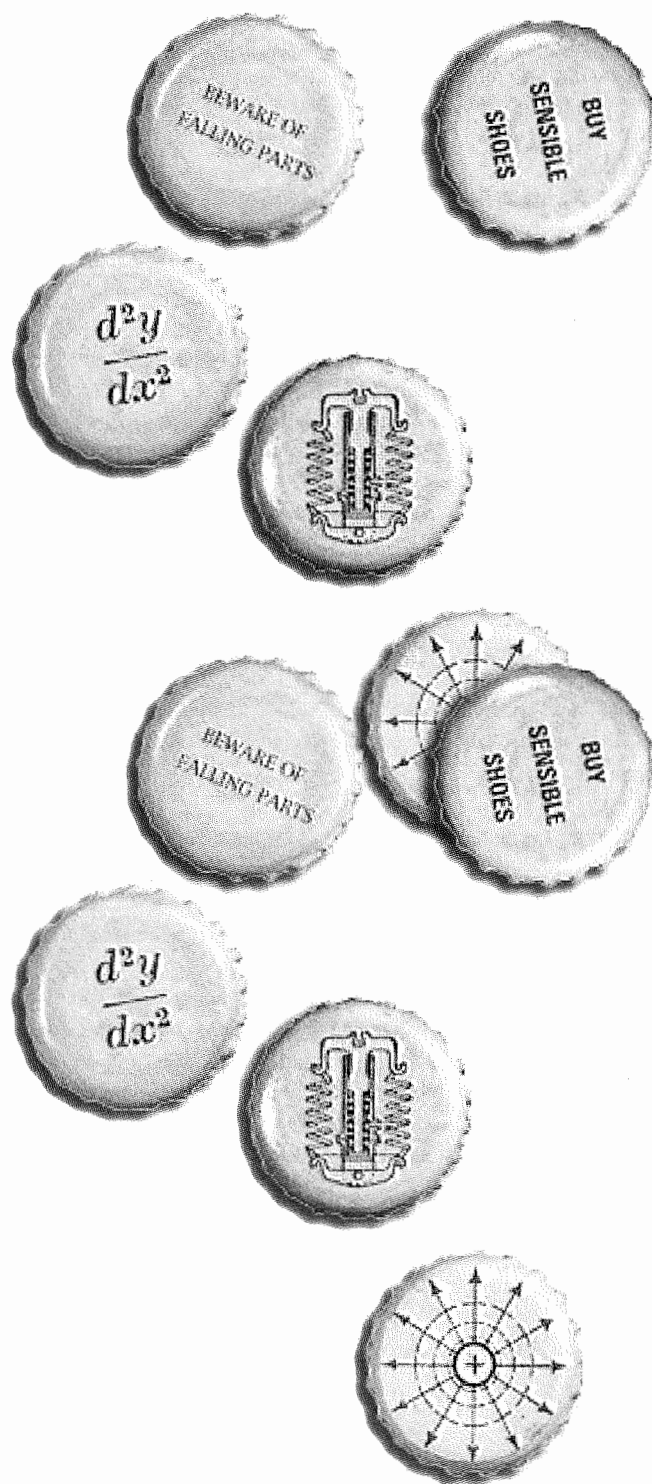
Nota:

[1] Al hilo del análisis sobre lo difícil que resulta para el profesorado en general, acometer los procesos de inclusión de los *alumnos con n.e.e.* asociadas a problemas emocionales y de conducta, los autores plantean la idea de que el éxito de la inclusión, como el de otros procesos, esta ligado al contexto, al *equilibrio ecológico*, en el que se desarrolla. Y si es cierto que, por ejemplo, algunos centros y profesores se han mostrado significativamente exitosos a la hora de trabajar con ese grupo de alumnos, no hay que pensar que dicha capacidad sea permanente o insensible a los cambios en su realidad, de forma que el equilibrio ecológico que en un momento determinado pueden estar manteniendo entre necesidades de los alumnos y respuestas educativas, se pueda perder rápidamente a cuenta de, por ejemplo, la retirada de un asistente escolar dedicado a este alumnado, o a cuenta de la incorporación de un alumno mas problemático o por el aumento de la presión sobre los resultados de la escuela. Esta perspectiva ecológica sobre

la inclusión debería de estar particularmente presente en los responsables de tomar decisiones; directivos, asesores psicopedagógicos, autoridades locales y nacionales.

Correspondència amb els autors:

Doris Jiménez, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México).
E-mail: dorisari@hotmail.com.
Gerardo Echeita, Universidad Autónoma de Madrid.
E-mail: gerardo.echeita@uam.es



FRACÀS? QUIN FRACÀS?

Ramon Coma i Dosrius

Director de l'IES Marta Mata

Montornès del Vallès

RESUMEN

El autor, reivindicando optimismo e iniciativa, expone algunos datos de un trabajo más extenso, realizado con una licencia de estudios, sobre inserción social de los ex alumnos de algunas experiencias para alumnado de secundaria con inadaptación, llevadas a cabo en diversos institutos de Catalunya. También, recoge la opinión del profesorado y otros profesionales del sistema educativo. Además de observarse una incidencia directa con el éxito escolar se concluye, de los datos y opiniones de los ex alumnos, que previenen positivamente la futura inserción laboral y social de este alumnado. Los profesionales coinciden en la eficacia de estas experiencias como revulsivo al fracaso escolar.

ABSTRACT

The author, vindicating optimism and initiative, exposes some data of a more extensive work, made with a grant of studies, on social insertion of former students of some experiences for pupils of secondary with maladjustment, carried out in many secondary schools of Catalunya. Also he gathers the opinion of the teaching staff and others professionals of the educational system. Besides to be observed a direct incidence with the scholastic success, it can be concluded on the data and opinions of the former students, that they prevent positively on the future labour and social insertion of these students. The professionals agree in the effectiveness of these experiences as a revulsive to the scholastic failure

És palesa la necessitat imperiosa d'atendre una franja d'alumnat de secundària amb inadaptació escolar, que per les seves característiques, requereix d'actuacions molt específiques.

Aquesta necessitat és observable en dos àmbits:

- En el propi alumnat, en la demanda d'atenció que expressa amb la seva conducta inadaptada.
- En els instituts d'educació secundària, en la demanda d'ajuda que fan els seus professionals davant d'aquesta situació.

La incertesa, la inseguretat, la impotència i la sensació de solitud del professorat davant situacions molt difícils, genera demandes impulsives de segregació pura i dura, entesa com la foragitació a centres d'educació especial o específics. Solen ser el producte de la solitud real de molts centres davant els problemes que han d'afrontar, de l'aïllament i la manca d'ajuda suficient per part de les institucions, però també de la incapacitat de reconèixer que també hi ha coses que cal canviar des de dins del propi institut per atendre la diversitat de la nostra realitat social reflexada a les aules.

Tot i l'alarmisme que a vegades es genera al voltant d'aquestes circumstàncies, creiem que hi ha prou fets que demostren que la majoria dels centres públics mantenen en el seu ideari i en les seves accions, una voluntat d'atendre aquest alumnat en un marc el més inclusiu possible.

Ho podem argumentar amb quatre fets clars:

1. Les experiències pioneres i reixides sorgides de centres públics de Catalunya. Al seu moment[1] vam demostrar amb dades objectives que els projectes singulars que s'han dut a terme en alguns instituts de Catalunya per lluitar contra el fracàs escolar han donat molt bons resultats. Concretament, els projectes singulars del Vallès Oriental han aconseguit després d'uns quants anys d'experiència acumulada, més acreditació i menys abandonament de l'ESO, una millora clara de la convivència en els centres, reducció de l'absentisme escolar i un augment significatiu de la continuïtat formativa. També han evitat que alguns alumnes anessin a parar a entorns segregadors fora del sistema educatiu i en aquest sentit, no es pot negar que han estat una oportunitat inclusiva, que a més a més, la majoria d'alumnat que s'hi ha acollit, l'ha aprofitat.

2. El continuat interès de molts centres per informar-se, conèixer i aprendre de les experiències que han estat pioneres.

Això ha permès que els darrers anys molts centres hagin iniciat noves experiències, amb més tolerància que suport explícit per part del

Departament d'Educació, que també s'estan desenvolupant amb èxit en la majoria de casos.

3. La darrera institucionalització i reconeixement d'aquestes experiències. Sota la terminologia d'Aules Obertes, a partir del moment en què el Departament d'Educació decideix superar el silenci existent fins aleshores i donar-hi un suport explícit, lògicament amb tots els criteris de qualitat que vulgui considerar. Això ha fet possible que actualment molts més centres puguin tirar endavant les seves pròpies iniciatives al voltant de les aules obertes.

4. L'impuls institucional dels plans territorials d'entorn. De fet els projectes singulars són experiències completament relacionades i vinculades amb els tant necessaris plans d'entorn, que també estan tenint un impuls darrerament. En el cas dels projectes singulars estudiats resulta evident que ajuden a mobilitzar a diferents agents del territori i institucions i que sorgeixen de centres educatius que s'obren al seu entorn. És evident també l'esforç de tots els agents implicats a més dels instituts, que no opten per la passivitat contemplativa i inútil davant el fracàs escolar, ni per polítiques segmentades, sinó per accions educatives globals i preventives conjuntes, que comparteixen objectius de cohesió i justícia social. Així, hem de contemplar una altra referència, que es desprèn dels projectes singulars i la seva inclusió en el marc dels plans d'entorn: la descentralització administrativa. La diversificació de les necessitats educatives de cada territori i la necessitat de trobar respostes educatives contextualitzades fa necessària la participació de les administracions directament vinculades a cada territori, perquè són les que coneixen millor les necessitats reals.

La lluita contra el fracàs escolar i el camí d'una societat socialment cohesionada demana que tots aquest aspectes siguin seriosament considerats ja que tenen una relació directa amb la posterior inserció laboral i social dels joves. Són una eina de millora de la cohesió social perquè aconsegueixen més èxit escolar de l'alumnat de risc, més capacitat d'adaptació escolar i social i de convivència, més formació i, en definitiva, més oportunitats futures d'inserció laboral i social.

Durant el curs 2005-2006, mitjançant una llicència d'estudis concedida pel Departament d'Educació, vaig tenir l'oportunitat de contactar amb una mostra important d'ex-alumnes dels projectes singulars (N=262), que m'ha permès corroborar dades i aportar-ne de noves. Explicaré les relacionades directament amb la inserció social d'aquest nois i noies. Després aportaré algunes dades sobre l'opinió del professorat que ha viscut aquestes experiències. Al marge de resultats esperançadors, crec

que hi ha una aportació de llum a la foscor que impera quan es parla del fracàs del nostre sistema educatiu. També il·lustra l'actitud d'una bona part del professorat que no vol caure en el desànim generalitzat, que pensa i que actua.

He estructurat els resultats observats en tres grans blocs:

- Problemes principals dels ex-alumnes dels projectes singulars
- Dades de convivència actual
- Record respecte el marc escolar

Aquestes dades, juntament amb les d'inserció laboral, apunten clarament cap un procés de normalització progressiva d'aquests joves als quals el seu institut els ha donat una oportunitat. Els costums, tendències, problemes, etc que els afecten són els mateixos que afecten als joves en general i no pas a un col·lectiu més marginal, per la qual cosa, la nostra conclusió és d'optimisme.

A continuació, detallem alguns dels punts analitzats.

Problemes principals dels ex-alumnes dels projectes singulars

Cal assenyalar que cap ex-alumne ens ha dit que no tenia "cap problema", cosa que trobem molt interessant i que per nosaltres és una mostra de maduresa i afrontament de la realitat a diferència d'etapes anteriors on es tendeix a amagar els problemes. El "passotisme" que sovint es vincula socialment als joves d'aquests col·lectius de risc, aquí es mostra clarament descartat.

D'una llista oberta de possibles problemes, ells havien d'ordenar-los en funció del seu criteri. El resultat és que apareixen tres grans problemes dels joves actuals: la manca suficient de diners, el treball i la vivenda.

Altres problemes com, les relacions amoroses i d'amistat, les dependències respecte les drogues legals i il·legals, les relacions sexuals segures, etc queden completament allunyats dels tres primers citats.

Si demanem de prioritzar aquests tres problemes principals, trobem que no hi ha unanimitat i pràcticament la mostra queda dividida en tres grups que prioritzen cadascun un dels tres: Per a un 41,5% el principal són els diners i el que costa arribar a disposar-ne de suficients. Per un 29,2 % el principal problema és tenir un bon treball, per tant prioritzen aconseguir "un bon treball", en contraposició al treball-escombraries que citen i denuncien en força ocasions. Per un altre col·lectiu, el 27,8%, el principal problema és l'accés a la vivenda. En aquesta resposta, vinculada als més grans d'edat, hi trobem d'una banda la inclusió en els mateixos problemes generals dels joves, l'accés a la vivenda és un problema claríssim en la nostra societat especialment per als joves, però de l'altra una mostra clara que en l'imaginari d'una bona part dels nois i noies dels projectes singulars es contempla la possibilitat d'emancipar-se, el que torna a ser una mostra més de maduresa i afrontament de la realitat.

Tenint en compte que parlem de nois i noies que en un principi eren considerats de risc, cal veure que altres possibles situacions conflictives que es vinculen habitualment als joves, queden en una posició marginal. D'una banda, el tema de les drogues. Si més no, no es viu com "un problema" i només per un 1,5% del col·lectiu hi ha la inquietud de fer-ho constar així. Fent una interpretació agosarada, podria ser que aquesta inexistència pràctica del problema formés part del sentiment sovint generalitzat entre els joves de que ells controlen bé la situació, ara bé les dades obtingudes no ens permeten afirmar-ho de cap manera.

En el tema de les relacions sexuals segures, que tampoc s'observa com un problema, sembla clar que aquests nois i noies tenen una educació sexual

suficient tant per tenir relacions segures, com per controlar la natalitat.

Família i convivència

Respecte la convivència, es reproduceix, en la nostra mostra d'ex-alumnes, la generalització de la dependència de les famílies. El mateix que afecta avui en dia a tots els joves.

Molt pocs s'han pogut independitzar i la majoria viuen amb els pares, 94,6%. Els que viuen sols, en parella o en colla, són pocs, però tampoc és un nombre menyspreable, tenint en compte les condicions actuals, un 5% aproximadament.

D'aquest petit percentatge que viuen en parella o colla, només el 0,2% han establert una relació de matrimoni legal. Es tracta d'una dada més que es confirma en la tendència general dels joves actuals.

Més d'un terç de la mostra afirma tenir xicot o xicotona i pràcticament la totalitat té un àmbit de relacions en la colla d'amics i amigues, 97,4%. Observem, per tant, una normalització dels marcs de convivència també propis de la majoria dels joves, apart de la família.

Una altra dada curiosa que suposa una tendència positiva, al nostre parer, en la cultura del benestar social i que aquest col·lectiu de joves també incorpora: quasi un 25% fan esport habitualment.

Sentiments envers el marc escolar

Respecte el record i el sentiment que tenen envers el seu ex institut i projecte observem, en general, un bon record, que es matisa, en funció que es parli del projecte concret o de l'institut en general, així com dels professors i professores vinculats als projectes o el professorat de l'IES en general.

Tenint en compte que es tracta d'alumnat que va tenir problemes d'adaptació escolar a l'institut, les respostes són en general positives i benivolents cap el marc escolar. Sembla haver-hi un procés intern de consciència de les pròpies dificultats en l'escolarització, superant la immaduresa d'atribuir als altres els conflictes escolars viscuts.

El bon record dels projectes està una mica per damunt del bon record de l'IES, però igualment, ambdues dades són molt elevades en el sentit positiu: 98,7% i 97,8% respectivament.

Només un 2,2 % dels enquestats continuen afirmant el seu mal record de l'IES, i un 1,3% també del projecte. Són dades prou eloqüents, si considerem que el pas d'aquest alumne pels instituts, sense les possibilitats que els van oferir els projectes singulars, hagués estat, en la majoria de casos de fracàs previsible i males relacions conjuntes.

També cal dir que els ex-alumnes afirmen tenir un millor record de determinats professors i professores, posant una nota més alta sempre al professorat vinculat als projectes singulars, que al col·lectiu general de professorat de l'IES. Per tant, sembla que hi ha un agraïment clar al professorat que els va dedicar temps i paciència a atendre les seves necessitats educatives.

El meu treball recull també l'opinió del professorat dels projectes singulars i altres professionals vinculats, que fossin coneixedors de la problemàtica dels nois i noies amb inadaptació i d'algunes de les experiències estudiades. Ens interessava recollir l'opinió de persones que des de diverses mirades i responsabilitats, disposaven d'informació prou contrastada i d'un coneixement clar de les experiències portades a terme amb els projectes singulars. Així, al treball s'inclou l'opinió de persones i professionals diferents com són: professorat participant en

els projectes, altres professors i professores no vinculats directament, però amb coneixement sobre el seu funcionament i desenvolupament, membres dels equips directius, tècnics dels serveis educatius, tècnics municipals, inspectors, algun regidor d'ajuntament, etc.

Resumiré les opinions més generalitzades entre els diferents professionals, ja que sobretot ens interessa saber allò que tothom comparteix, malgrat les múltiples procedències, formacions i experiències individuals.

Com a observació general, ens trobem davant una coincidència generalitzada entre els diferents professionals sobre la validesa dels projectes singulars. Es tracta d'una dada a tenir molt en compte ja que sovint el professorat té la sensació que el seu pensament vinculat a la pràctica no té a veure res amb els altres professionals no docents del sistema educatiu, els anomenats "teòrics".

La incidència general dels projectes en els instituts

Els dos fets que més destaquen, per l'alta puntuació que obtenen en una escala de 0 a 10, són en primer lloc, que els projectes es consideren la clau que ha fet possible l'èxit de l'alumnat dels projectes singulars (9,7 sobre 10) i, en segon, que han permès millorar una de les preocupacions més grans després de la prevenció de l'èxit escolar, com és la relació entre els centres i les famílies (9,2).

Els professionals també opinen que els projectes han incidit clarament en la millora de l'atenció general als alumnes amb NEE (8,8), en les relacions entre els alumnes i els professors i professores (8,8) i en la convivència general del centre (8,6).

Una bona part dels professionals creuen que l'èxit d'aquest alumnat incideix en la millora del nivell general d'èxit escolar del centre (7,2).

On es presenta major dubte és en la incidència dels projectes en la millora dels alumnes amb més capacitat, però malgrat això, un 50,4%, la meitat dels professionals, creu que els projectes ajuden d'alguna manera a atendre millor també a aquests alumnes.

Creiem que és prou significatiu que professionals amb mirades i responsabilitats diferents coincideixin en una opinió positiva prou generalitzada i amb puntuacions dominants per sobre del notable.

La necessitat d'alternatives com els projectes singulars

Un 95,2% dels enquestats opinen que calen alternatives com els projectes singulars i un 4,5% afirma no saber-ho. Una altra vegada, s'observa una opinió majoritària i coincident, malgrat provenir de diferents mirades i responsabilitats professionals.

Queda clar que hi ha una necessitat en el sistema educatiu de trobar maneres de donar resposta a les necessitats educatives d'aquests nois i noies. Els diferents professionals, tots bons coneixedors del tema, ho assenyalen de manera comuna. Ignorar-ho seria una irresponsabilitat.

Prevenció de l'exclusió social

L'opinió dels professionals ens confirma altra vegada la consideració majoritària que els projectes singulars actuen com a preventius davant el risc d'exclusió social. Ho afirmen el 85,7% dels professionals coneixedors de la problemàtica, malgrat que un 14,3% no s'atreveix a fer aquesta afirmació. Tot i això, no és una resposta de negació ni d'indiferència, atès que simplement afirmen no saber-ho.

Com a conclusió diria, que els alumnes que han seguit aquestes experiències s'han convertit en ciutadans com els altres. Malgrat que

tenien molts riscos, els han anat superant. S'han integrat laboralment i, socialment, van fent el seu camí, construint nous projectes personals de vida - i ja en algun cas noves famílies -, i afrontant noves responsabilitats.

Hem pogut veure que els nois i noies dels projectes singulars viuen amb els mateixos problemes que han d'encarar la majoria dels joves, la precarietat laboral, l'alt cost de la vida, les dificultats per accedir a una vivenda digna i independitzar-se, etc. Hem vist que els afronten com la majoria. No són diferents dels altres ni inadaptats socials: S'estan adaptant com els altres. Van superar el fracàs escolar i lluiten pel dret a la inclusió social. Han trencat definitivament, en la majoria de casos, els símptomes d'inadaptació que es van manifestar a la seva etapa d'escolarització secundària.

En alguns casos hem pogut veure que la seva ràpida inclusió al mercat laboral, encara que inicialment hagi estat des de llocs laboralment poc remunerats, els ha permès, amb el temps, una certa especialització i millora del seu estatus laboral i social.

Podem concloure també que el professorat valora positivament aquestes experiències i les vincula tant amb la inclusió i l'èxit escolar com amb la necessària prevenció i inserció social d'aquest nois i noies.

Un sistema inclusiu no és aquell que simplement ajunta joves amb diferents necessitats educatives i espera miracles, sinó aquell que crea oportunitats per a tots amb les estratègies necessàries. Els centres educatius i els professionals que han fet possible aquestes experiències en poden estar orgullosos i a més tenen el reconeixement dels seus ex alumnes.

Davant aquest ambient actual de pessimisme, aquests temps de notícies fosques..., un somriure i fets.

Referències bibliogràfiques:

- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G.; WEST, M. (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos directivos*. Madrid. Narcea.
- BADIA PUJOL, JOAN (2007): "La innovació i els límits", Escola catalana, nº 440
- COMA DOSRIUS, RAMON (2005) coordinador: *Projectes singulars a l'educació secundària obligatòria*. Barcelona. Consell Comarcal del Vallès Oriental. Departament d'Educació.
- COMA DOSRIUS, RAMON (2006): *Incidència dels projectes singulars de secundària en l'èxit escolar i en la inclusió social dels adolescents amb dificultats d'adaptació*. Departament d'Educació. Llicències 2005-2006. Generalitat de Catalunya.
- COMA DOSRIUS, RAMON (2006): "Una oportunitat merecida" Cuadernos de Pedagogia nº 354.
- FERRER FÀBREGAS, Ma T. (2005): *Experiències educatives compartides entre centres de secundària i altres institucions per donar resposta a les necessitats educatives d'alumnes amb risc d'exclusió en el tram final de la seva escolarització obligatòria*. Departament d'Educació i Universitats. Llicències 2004-2005. Generalitat de Catalunya.
- SUBIRATS, J. (2004) "Responsabilitats socials i responsabilitats educatives", VI Trobada Pedagògica de professorat de secundària 7-9-2004, CRP Vallès Oriental I

Nota:

[1] COMA, R. (2005), coordinador: *Projectes singulars a l'educació secundària obligatòria*. Barcelona. Consell Comarcal del Vallès Oriental, Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

LES NECESSITATS BÀSIQUES DELS INFANTS AUTISTES

Pilar Vilagut Macià

Professora de Pedagogia Terapèutica

RESUMEN

“Las necesidades básicas de los niños autistas”

Desde la practica docente y bajo una visión psicodinámica, l'autora nos acerca a la comprensión del “ mundo” del autista y nos ofrece propuestas de intervenció, útils tanto en el marco de la escuela especial como ordinaria. Con ellas los alumnos favorecen su vinculació con el entorno, el re-conocimiento de sus emociones y la incorporació de nuevos aprendizajes. La confianza, la perseverancia, la firmeza, y la comprensión de que se está ante un proceso gradual son algunas de las “herramientas” que propone para promover el cambio en estos alumnos especiales.

ABSTRACT

“Basic needs of autistic children”

From a teaching and psychodynamic perspective, the author brings us closer to understanding the world of the autistic child. She offers strategies for intervention that are practical both in special and normal school settings. These strategies help the students to relate to their environment, to recognize their emotions and to incorporate new skills. Some of the “tools” that the author proposes to promote change in these special pupils are confidence, perseverance, firmness and awareness that you are faced with a gradual process.

QUINES SÓN LES NECESSITATS D'UN INFANT AUTISTA?

Aquesta és una pregunta difícil de contestar. Per que el que veiem quan estem davant d'ell i des del seu punt de vista es que no necessita res i de ningú, però alhora des del nostre ho necessita tot i de tothom.

Dic “res” perquè en el seu funcionament mental “màgic” (J. Coromines, 1991) i omnipotent, ell sòl i en sí mateix viu que ho té tot, i “ningú” per què... on són els altres ... si viu “desconnectat” del seu entorn?

Per altre banda necessita de tot *allò que el faci sentir més humà, li permeti vincular-se a la realitat que l'envolta, i el protegeixi dels perills que ignora.*

Per tant, atendre les seves necessitats es converteix en quelcom també terapèutic per a l'infant. És a dir al temps que parlem de necessitats també parlarem de metodologia.

Hem d'entendre que l'infants autistes tenen unes necessitats fonamentals i bàsiques com són: el *ser escoltats...*, *mirats...*, *tocats...* i *parlats...*; necessiten *d'un entorn segur i amb límits clars; d'un referent personal constant i sòlid; d'una contenció emocional i física que els permeti entendre que els passa i els ajudi a aguantar el cos si de vegades es lesionen; unes propostes de treball i activitats ajustades a les seves necessitats i possibilitats; sentir que tenim confiança en ells; que creiem en ells.*

Aquestes ens plantegen preguntes també importants: com pot ser escoltat qui no té “res” a dir? Com podem mirar qui “vol” estar sol i aïllat? Com podem tocar a qui no es deixa agafar i vol sortir fugint? Com podem confiar en qui està “desconnectat”?...

SER MIRATS. SER ESCOLTATS. SER TOCATS. SER PARLATS

A partir d'aquest “mirar” del seu mestre, pot començar a percebre's i a l'hora a sentir la companyia.

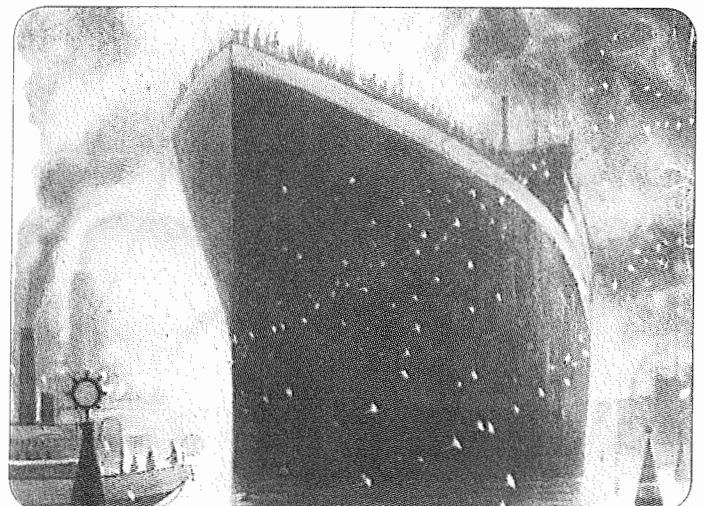
Quan els mirem, els fem sentir la seva forma, el seu cos, els seus límits. La nostra mirada els pot acaronar, “embolicar” i fer-

los sentir segurs i protegits. Quan estem treballant a la classe amb un d'ells i hem d'allunyar-nos d'un altre, li expliquem “... *no estic al teu costat, ... però t'estic mirant i això et pot ajudar a esperar una mica i a sentir-te acompanyat*”.

Però també veiem com de vegades la rebutja i la pot viure com alguna cosa que li fa mal o insuportable. Veiem com quan ens posem davant d'ells es giren i ens donen l'esquena; abaixen el cap o es tiren al terra per no veure'ns i per no adonar-se'n de la nostra mirada. Si ens veuen o es senten mirats poden anar prenent consciència que no som iguals, que som dos i que funcionem separats, la qual cosa els fa pànic, i potser es troben en un moment en el qual encara no poden suportar aquesta diferenciació i en el que hem de “funcionar” per ells.

Alguna cosa semblant succeeix amb el ser escoltat. Molts d'ells no parlen o bé verbalitzen molt poc. Però... hi ha un altre llenguatge que també comunica, igual que el nadó que encara no en sap de parlar i també ens va dient alguna cosa.

El seu llenguatge està de vegades en el seu silenci, en la postura del seu cos, de les seves mans, amb l'expressió de la seva cara, amb la seva boca i el que deixa sortir per ella, en els seus crits o sospirs, en les seves rialles, el moviment dels braços o les mans...



Tot això és el que hem d'aprendre a escoltar de l'infant autista.

Recollir els seus gestos i donar-li un significat. Observar-lo i anar aprenent què ens voldria dir: "...estàs tranquil", "...estàs enfadat o... cansat", "...estàs enrabiat o ...espantat", "...content i il·lusionat"...

Quan ell no pot, és a nosaltres als qui ens toca posar les paraules i clarificar-li què és el que pot estar sentint o s'està trobant, però a l'igual que amb "el mirar", *anirem aprenent fins a on pot tolerar les nostres intervencions, què és convenient dir-li i que no segons el moment en el que es troba. No sempre podem dir tot el que veiem o sabem perquè ho podrien viure de forma dolorosa.*

De vegades ser mirat i ser tocat ho poden viure de la mateixa forma. Quan els toquem, de nou els hi ensenyem els seus límits, la seva forma; els fem assabentar que estan "aquí" i "ara"; els hi ensenyem els seus espais corporals que poden contenir coses a dins, des de "records dins del cap", a "menjar dins la panxa".

Alhora es van trobant sostinguts físicament, recollits en un altre cos en el qual inicialment es poden confondre, per anar-se separant d'ell a mesura que van creixent.

Aquest altre cos que els pot contenir entre les seves mans o els seus braços, els va fent sentir la seva energia i la minsa fortalesa interna de que disposen i que mica a mica anirà creixent.

La nostra veu pot tranquil·litzar, donar vitalitat, força, consol, o enrabiar i adolorir.

Amb la nostra veu podem anar creant una "atmosfera de la comunicació" (Meltzer, 1994), en la que cal tenir present la seva textura i temperatura: si és forta o suau, càlida o freda; la distància de la comunicació: si és directa o indirecta, o bé dirigida a una o altre part de l'infant.

Escoltar l'altre li ofereix una companyia i un acolliment. Sentir la veu del seu tutor que els acompanya, els proporciona una sensació de tranquil·litat, confiança i seguretat.

A través de totes aquestes actituds: el mirar, el tocar, l'escoltar i el parlar, el tutor i els seus alumnes van creant una interacció única i especial que serà la que permetrà que l'alumne autista vagi obrint-se.

Haurem d'anar trobant el punt mig i anar coneixent, a poc a poc, la mesura de la nostra intervenció, de manera que pugui ser-li útil i ajudar-lo a créixer. En la mesura que les pugui anar acceptant, *desitjarà* relacionar-se amb el món de fora.

Nosaltres som el pont entre el seu món interior caòtic i la realitat exterior.

A l'inici l'alumne no se'n adona que rep el missatge, té dificultats per comprendre les paraules, sobretot si està molt afectat; el nostre vocabulari no té gaire significat, però sí el té la nostra actitud, que afavoreix un clima del qual se'n treu profit després de moltes jornades de treball.

Això, ens ho demostra després d'un temps; ens permet veure que tot el que s'ha treballat ha fet el seu sediment i va cobrant forma dins d'ell i en la relació amb els altres; llavors el llenguatge

comença a tenir sentit tant pel que fa al seu significat com significat.

UN ENTORN SEGUR I AMB LÍMITS CLARS. UN ESPAI DE CONVIVÈNCIA

Fa referència a un espai clar i acollidor; ni massa gran, ni massa petit. Si és massa gran pot fer sentir als nostres alumnes perduts i poc acollits; si massa petit els pot fer sentir envaïts i atacats... Un espai ideal?... No existeix. *El que és important és que el docent sigui conscient d'aquests possibles sentiments o sensacions del seu alumne i se'n faci càrrec, fent de pont, una vegada més, entre ell, l'espai i el que hi hagi a dins.*

Què vol dir fer-se'n càrrec?

J. Coromines[1] ens explica, com en la relació entre la mare (o qui fa la funció) i el nadó, el que importa és "...que visqui per al nen ansietats o il·lusions que el bebè no pot contenir, i que s'anticipi amb la seva comprensió als progressos del nen. El que primer té significat per a la mare després en tindrà per a l'infant..."

Poder verbalitzar aquests sentiments, aguantar física i emocionalment les manifestacions que provoquen recordar-li que "...no estàs sol...", que "...t'estic acompanyant...", que "...no et passarà res dolent..."... es fer-se'n càrrec d'ells.

No existeix l'espai ideal; i a més, l'escola, està plena d'espais que l'alumne ha d'utilitzar: la classe, el principal i el punt de partida; els passadissos, els lavabos, el menjador, altres classes, el gimnàs, el pati, els tallers, la piscina, el rebedor, les escales, les rampes... Tots ells provoquen reaccions diverses en els alumnes i nosaltres els hi hem d'anar aclarint.

Uns espais poden afavorir la tranquil·litat i seguretat, mentre d'altres poden afavorir la por, la tensió i el descontrol. De vegades tampoc es tracta d'un espai solament sinó del què i qui hi ha a dins d'aquest: si hi ha massa gent, si hi ha soroll, si hi ha objectes llunyans a l'alumne, si queda interrompuda una sessió de treball, si està buit.....

Dins del seu "espai - aula" hem de tenir present l'estètica; és important tenir claredat i ordre; ha de ser desembarassada i lleugera, on els alumnes puguin bellugar-se còmodament; que no hi hagin més coses que les necessàries, amb el material suficient i col·locat de manera clara, que permeti la seva identificació quan fem una demanda a l'alumne.

La classe ha d'ésser un espai de convivència i d'experiència; de relació amb el seu tutor i mica a mica amb el grup, a més d'un "estar" segur. És important que els alumnes puguin "fer seu" aquell espai; l'investeixin dia a dia dels seus afectes i emocions (J.M. Brun, 2001); que hi col·loquin les seves "coses". En la mesura que "l'impregnen" d'ells, va prenent significat i en conseqüència els hi aporta tot un seguit de sentiments i sensacions agradables; un conjunt de bones experiències que els permetrà més tard obrir-se cap a d'altres amb més tranquil·litat.

Sabem que als alumnes autistes no els hi agrada canviar; cada vegada que han de fer un canvi el viuen com una cosa important que es trenca i desapareix. *El "seu" espai es converteix en un*

espai vital "que els dona sensacions que els proporcionen seguretat o tranquil·litat" a l'igual que succeeix amb els objectes autistes (Tustin 1985); si perden aquest espai, és com perdre una part d'ells.

És per això important, que se'n adonin, a través de la verbalització del seu tutor que quan "el deixen", no el perden, sinó que més tard el recuperaran.

El mestre, poc a poc, segons vagi veient l'evolució que fan els seus alumnes els hi anirà oferint espais nous i diversos; assabentat dels sentiments que li poden provocar els hi anirà expressant perquè poc o molt els puguin comprendre, i viure els canvis amb més tranquil·litat.

És després de molts mesos de sentir l'orientació, la contenció i l'acolliment que la seva aula els ofereix, quan podran accedir a fer treballs en altres espais i persones.

Cada vegada que els alumnes hagin de canviar d'espai, convé que els hi anticipem i els hi expliquem com serà el lloc on aniran, amb qui es trobaran i què faran. Si ja ho coneixen, recordar que no és la primera vegada que hi van.

També és important *avisar del final de l'activitat i del nou canvi d'espai.*

Potser no li agradi i necessiti que se li aganti el cos una estona, que se li agafin les mans i se li parli amb calma i tendresa; segurament després d'una estona se li passi.

Cal deixar "espai" a totes aquestes manifestacions i imprevistos alhora de programar les activitats i contar amb el temps que es disposa. Deixar un "espai" mental i físic que a més d'afavorir el seu creixement, és un senyal de respecte a la seva sensibilitat i necessitat.

Més tard podem parlar sobre el que han fet, com s'ha trobat, i com ha anat...

UN REFERENT PERSONAL CONSTANT I SÒLID

De vegades a les escoles escoltem les següents frases "...és important que estigui amb persones diferents...s'ha d'anar acostumant a estar amb els altres...", o "...si està sempre amb el mateix mestre...no podrà separar-se ...no podrà fer altres coses...". L'experiència m'ha ensenyat que això no és cert.

Com venim dient, perquè un infant pugui arribar a tolerar els canvis que la vida li presenta necessita tenir una organització mental i cert sentiment de confiança i seguretat entre d'altres, força integrats en ell.

També hem parlat de les dificultats que té per establir un contacte amb la realitat, persones, espais, activitats...

Com podrà assolir sentiments de confiança si va variant de persones assíduament? Com podrà sentir-se segur i tranquil si li oferim diverses activitats amb diverses persones, cada una amb les seves peculiaritats i les seves maneres de fer?

És un error demanar-li allò per el que no està preparat. L'infant autista "és com un nadó que necessita créixer" (J.M. Brun, 2001).

El nen i la nena autista no "s'acostuma"; precisament a ells no els podem acostumar, ells s'aïllen, "desconnecten" i "passen" de nosaltres. Es fiquen dins la seva "closca", i allà pot estar amb les seves estereotípies, impertèrrit davant d'aquests canvis que nosaltres li oferim perquè "s'acostumi a estar amb els altres", sense treure'n cap profit; també el podem veure actuar com una mena de robot, sense comprendre què fa o què passa.

Si li demanem una exigència per la que no està preparat i no la pot suportar anem cultivant en ell les *ansietats catastròfiques* (Bion 1962). Aquestes són com una amenaça constant en tots els canvis; canvis que alhora són indispensables al llarg de la vida i en el pensament[2].

Els infants autistes podran arribar a tolerar i viure més o menys amb pau el contacte amb altres persones, espais i activitats, després d':

1. establir un llaç emocional amb el seu mestre, que els aportarà una mica de seguretat i confiança personal;
2. d'haver viscut intenses jornades de treball a la seva classe, i gaudit d'activitats rutinàries, repetides vegades;
3. alhora que la seva orientació en l'espai classe i després a l'escola és més gran;
4. quan podem percebre cert sentiment de curiositat en ells.

Quan podem saber quin és el millor moment per introduir canvis? A més de tenir present els aspectes que he anomenat, ells ens van donant la resposta. Escoltem-los! Observem-los! Aquests s'hauran d'anar fent de forma progressiva, a poc a poc i amb tranquil·litat.

"...un referent constant i sòlid"...

Què vol dir sòlid? *Vol dir que el mestre ha de tenir una actitud ferma i alhora acollidora. Ha de tenir clar que és el pont entre el món intern, caòtic del seu alumne i la realitat externa de la que no vol saber res o ben poc.* Ha d'estar al mig, oferint principalment seguretat i confiança, ajudant-lo a trobar-se amb el naixent sentiment de "ser-hi". (Tenir un cos i estar en un lloc).

Ha d'intentar que sentin, mica a mica, que la seva angoixa és "recollida", que es mantindrà al seu costat, contenint-los sempre que sigui necessari i en la mesura de les seves possibilitats.

No vol dir que hàgim de fer allò que els alumnes vulguin. Com ens diu F. Tustin "cal que fem complir de forma adequada les disposicions fetes per nosaltres sense que aquestes hagin d'ésser invalidades per ells".

Vol dir que sense espantar-nos de totes les seves conductes estranyes i incomprensibles i de vegades agressives, anirem posant ordre en el seu desordre, aportant una mica de sentit comú al seu pensament i comportament.

Però...hem de tenir present que davant de dificultats tant greus no ho podem fer tot sols sinó que *necessitarem d'un suport professional que ens vagi acompanyant durant el temps que romanguem amb ells i en alguns moments suport personal per tal de poder contenir totes les angoixes i sentiments que aquests alumnes amb les seves greus dificultats provoquen en les persones que estem al seu voltant.* També haurem de contar amb **el suport d'un "educador" dins l'aula** en diversos moments del dia o permanentment.

De vegades "els canvis" de personal són inevitables, poden venir de forma inesperada. Llavors cal comprendre el sentiment que pot provocar en el nen o la nena aquesta separació i recollir-li el seu dolor per la pèrdua i la seva por per allò desconegut que té que arribar que no sabem com serà, i la confusió que genera; ajudar-lo a recordar aquell referent, recollint la seva història, allò que ha viscut i ha après amb la persona que ha marxat, però que es pot continuar amb la persona que ve.

S'ha *d'estimular el record* del que ja és dins la ment per petit que sigui, i que sembla esfumar-se quan desapareix de la vista, dels sentits, el record d'aquella persona amb la qui ha establert la seva relació principal, que li ha anat oferint uns continguts emocionals al llarg del temps.

Per l'infant autista és important la persona que veu cada dia, ja que s'organitza dins la ment com un referent visual quasi bé imprescindible, però ho és més el contingut emocional que li ofereix. Si l'infant es troba amb una altre persona que li pot oferir una continuïtat, una persona sòlida que pot atendre les seves necessitats, ell podrà acceptar-la, tolerar-la i continuar el seu procés de creixement. El nou docent té que donar-li el temps que necessiti per que pugui fer el seu dol, acompanyar-lo, i no pretendre que les coses vagin bé des del primer moment després de la separació, o fer com si no hagués passat res.

En cas que el canvi es pugui preveure no és convenient fer-ho de pressa i corrents, sense que el tutor que l'ha de rebre pugui continuar la tasca començada. S'ha de preparar el traspàs de professors: avisar-los dels canvis abans de l'acabament del curs; que es coneguin a través d'algunes trobades a classe o d'altres espais; que comparteixin alguna activitat; que coneguin el nou espai si també l'han de canviar; que tinguin una fotografia d'aquest dins l'aula...

UNA CONTENCIÓ EMOCIONAL I FÍSICA QUE ELS EXPLIQUI I PERMETI ENTENDRE QUÈ ELS PASSA (i que els ajudi a aguantar el en el cas de que es donin lesions)
Llúcia Viloca opina "que la necessitat més primitiva de tot ser és la de tenir l'experiència que ell és el contingut d'un continent"[3]. És a dir "sentir-se pensat".

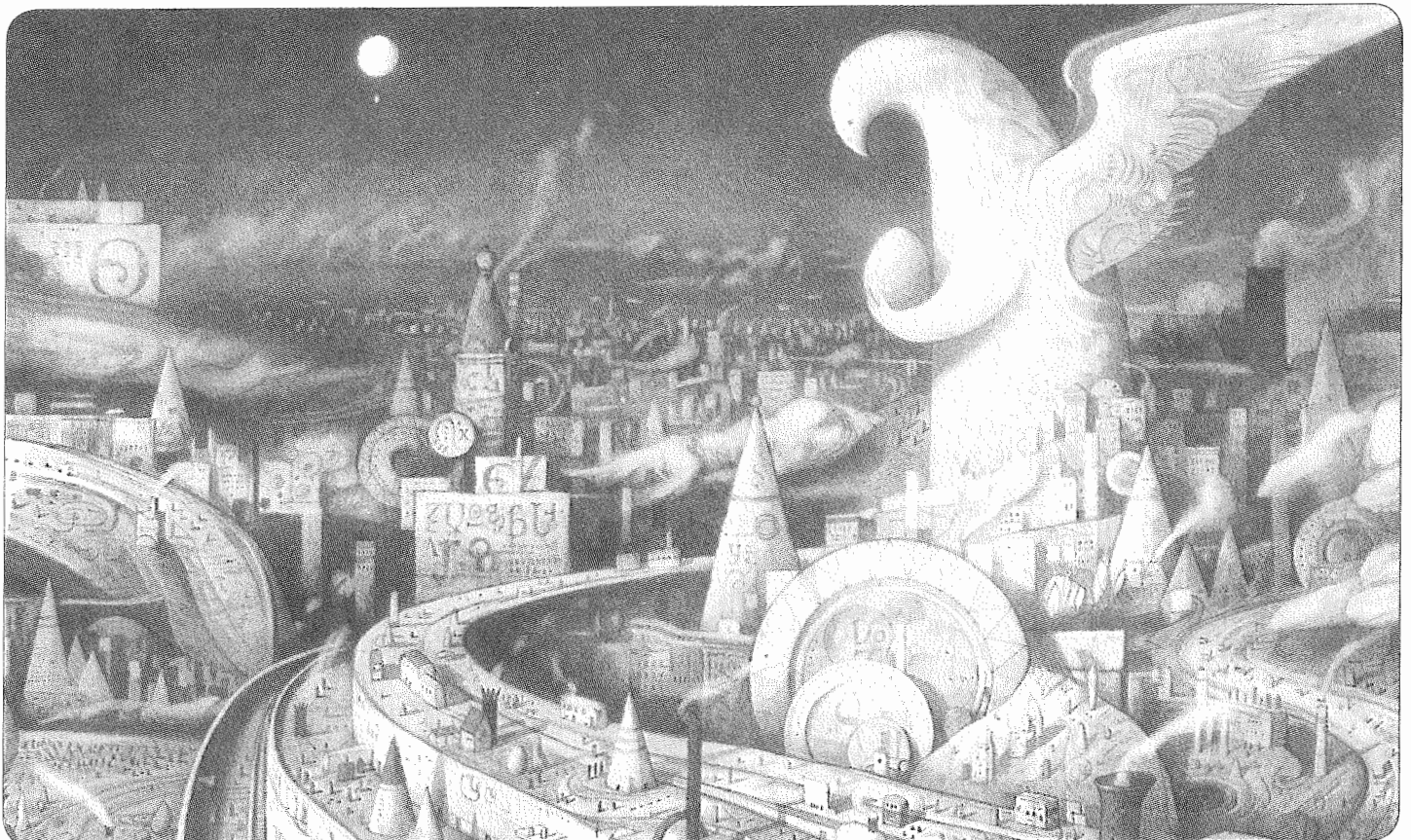
En l'àmbit escolar, el docent és el continent i l'infant el contingut.

Defineixo *la contenció* com aquella capacitat que té (o no) el docent, que li permet:

- disposar-se a escoltar i intentar entendre als seus alumnes;
- percebre el seu sofriment i la seva angoixa en un moment concret o en un període llarg de temps, i /o l'excitació en la que es troben, en moments de molt plaer, i que no poden controlar, fent-los entrar en situacions de caos i desequilibri amb comportaments estranys i de vegades agressius;
- poder verbalitzar les seves vivències de manera que puguin ser aclaridores, els faciliti la seva comprensió i els aporti tranquil·litat, confiança i seguretat.

Té dues finalitats: per un costat facilitar la comprensió dels seus sentiments, ampliar la seva capacitat de tolerar la frustració, i per un altre que sigui assolida progressivament per tal que pugin utilitzar-la en un futur, i establir-se com un recurs més que els haurà d'ajudar a viure una mica millor.

Sovint veiem que els nostres alumnes tenen descàrregues emocionals importants, que no saben com els hi arriba i no tenen força per aturar-les. Amb la nostra contenció evitem la sensació de caiguda o trencament, que els ocasiona la desesperació, la incomprensió d'alguna cosa, la frustració d'un desig important o una gran excitació. Li oferim un espai físic i un espai mental de seguretat i confiança on hi pot cabre una petita reflexió.



Al parlar de contenció física em refereixo a aguantar físicament tot el seu cos o parts d'ell per tal que no es faci mal o lesioni a altres persones, o bé per que pugui utilitzar-lo d'una forma adequada i amb tranquil·litat.

L'objecte amb el qual el "contindrem" físicament sempre serà una part del nostre cos, no pas un objecte inanimat com pot ser una corda per lligar-lo a la cadira i que deixi de bellugar-se, o per lligar-li les mans i que no se les mossegui...

Quan li oferim el nostre cos no li arriba solament això, un cos-objecte que l'aguanta i el priva de fer-se mal, o l'ajuda a fer millor una tasca, sinó que li arriba una actitud ferma d'una altre persona; algú que s'està preocupant d'ell i li ensenya què podria fer, com hauria de ser; que el protegeix, que es comunica amb ell. La diferència amb un objecte inanimat és que no comunica, no acompanya, no ensenya, no pot mai transmetre cap emoció.

De vegades n'hi ha prou utilitzant la nostra mà, d'altres hem d'utilitzar quasi bé tot el cos, braços, cames, i un suport com una cadira, o una paret on poder-lo repenjar i així oferir-li un límit clar i tangible que l'ajudi a disminuir el seu sentiment de caiguda al buit.

Potser a través d'un objecte inanimat també arribi a contenir-se ell sol algun dia i "aprehengui" certs comportaments, però hi haurà tot un component personal i humà que mai experimentarà i que és fonamental pel desenvolupament psicològic dels infants.

Així doncs, cal entendre la contenció com a metodologia de treball i com a contingut a treballar. Al temps que la utilitzem nosaltres com a tècnica, és, com ja he dit abans, un objectiu de treball a aconseguir per els nostres alumnes i per tant un contingut, ja que és una de les capacitats de les que més manquen i que alhora més necessiten per poder viure en un mitjà social: "poder tolerar", "poder aguantar", "poder esperar"... Això també és contenir. Sempre que parlem de "tolerar", "aguantar", "esperar", parlem de contenció, i treballem aquest contingut sempre que el posem en pràctica tant física com verbalment.

Després de moltes jornades de treball els hi podem començar a demanar als nostres alumnes que "aguantin" dintre seu la ràbia, la por, l'alegria, la il·lusió... que pot proporcionar-li un fet o una cosa, esperar...; per exemple si està enfadat li diem que ho digui parlant o cridant però no mossegant-se o tirant-se pel terra..., en alguns casos; en altres li demanarem més, i li direm que ens expliqui les coses a poc a poc o sense cridar...; que "contingui" la seva emoció i intenti expressar-la d'una forma socialment més acceptable del que normalment ho pot fer.

En la mesura que nosaltres l'oferim, ells podran aprendre-ho.

UNA CREDIBILITAT I CONFIANÇA EN LA SEVA PERSONA, DESENVOLUPAMENT I CAPACITAT

Sentir-se recordats i acceptats en les seves possibilitats i dificultats.

Els hem de presentar aquelles parts que tenen més sanes i positives així com les seves limitacions i dificultats, explicant-los hi en el moment oportú el perquè d'elles.

Cal ser perseverant amb la demanda que els fem o amb allò que

esperem d'ells sempre i quan ens ajustem a les seves possibilitats. De vegades és difícil saber quines són, però d'entrada hem de tenir una actitud pacient a l'hora d'esperar una resposta; cal donar-los-hi temps; també repetir les preguntes varies vegades perquè segurament, en un principi, manifestin no entendre-les. No rendir-se fàcilment davant del seu silenci o paràlisi. Ensenyar-los-hi que esperem alguna cosa d'ells; que entenen més coses de les que els/ens sembla. Si després d'un temps suficient no arriba la resposta podem convidar-los a fer-ho més tard, però no humiliar-los o fer un xantatge. De vegades el "voler" i el "poder" fer una cosa o donar una resposta es confon.

Un cop sabem que hi ha alguna cosa que són capaços de fer perquè ens ho han ensenyat, és a dir, l'han fet al menys una vegada, cal anar recordant-los-hi que ha estat així.

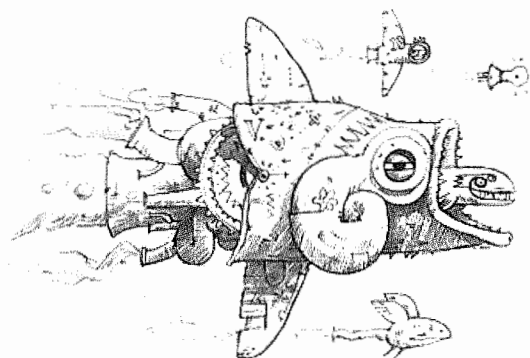
Per ells cada moment el poden viure com el primer. La seva noció espai-temporal "és circular" (Resnik, 1992). Per això cal *estimular amb la nostra parla el que ha viscut anteriorment i hem vist i compartit amb ell; convertir allò que sembla desconegut i que fa por; amb alguna cosa més familiar i coneguda, al temps que li ensenyem que pot confiar en la seva capacitat de fer-ho.*

De vegades tindrem èxit i nosaltres ens sentirem contents i satisfets pel seu guany, que també és el nostre, però d'altres es tancaran en banda i no hi haurà forma que accedeixin a la nostra demanda.

Quan alguna cosa surt malament, no es pot dur a terme, o es trenca, cal donar-li la oportunitat de reparar-ho; no deixar-lo amb el fracàs. Si en el moment donat no es pot, cal explicar que es farà més tard. És important poder disminuir al màxim el sentiment de destrucció, violència, indiferència o frustració, per tirar endavant.

Hem d'estar al seu costat quan li demanem alguna cosa nova; ensenyar-los-hi la nostra confiança en ells perquè així ells també podrà sentir-la en si mateixos. Podrem tenir la nostra por al seu fracàs, (que també seria el nostre), però no cal "ensenyar-la", sinó al contrari, hem de córrer el risc que alguna cosa no surti bé.

En la mesura que vagin creixent veurem com anem ampliant les seves dificultats perquè alhora puguin anar desenvolupant els naixents recursos i apropar-se a d'altres de nous.



PROPOSTES DE TREBALL I ACTIVITATS AJUSTADES A LES SEVES NECESSITATS I POSSIBILITATS ENCAMINADES AL CONEIXEMENT, COMPRENSIÓ I UTILITZACIÓ DEL SEU COS I PENSAMENT,

amb les que s'estimuli la percepció de si mateix i l'exterior, l'orientació en l'espai i el temps, el record i la imaginació; amb les que pugui posar ordre i donar sentit a les seves sensacions inconnexes; que li ofereixin aprenentatges significatius i la possibilitat d'interaccionar amb el docent i el seu entorn (ZDP). En la mesura que vagi avançant, o no, anirem deixant unes i afegint d'altres amb més o menys dificultat.

Quantes vegades no ens hem preguntat i "que faig jo ara durant sis hores? Per on començo?". Primer de tot hem de construir un espai mental per posteriorment poder-lo omplir. Simultàniament, posar als nens i nenes en "posició" d'aprendre. És a dir, haurem de treballar unes actituds, unes emocions, uns hàbits que sovint no trobem en els alumnes que hem d'acollir a les nostres aules. "(...)El concepte d'un espai en l'interior del self (un mateix) no pot sorgir fins que les funcions de contenció no hagin estat introjectades" (E. Bick, 1968). A aquest hi arriben en la mesura que poden sentir-se pensats i continguts d'un continent. (Viloca 1987).

Sense aquests fonaments difícilment podran aprendre algun coneixement. Hem de fer tot un treball d'arquitectura!.

El treball sensorial es converteix en una de les activitats més importants en la nostra tasca. És a partir dels sentits que els nens reben informació de l'exterior; ells no poden "ordenar-la", per tan som nosaltres, que des de fora l'anirem organitzant i l'anirem connectant amb les emocions que li provoca per tal que no es quedi sols amb una sensació sense sentit sinó que li pugui oferir un contingut emocional i un coneixement útil[4].

El joc és una altre activitat important a realitzar perquè precisament els nens amb aquestes dificultats no en saben, no poden o tenen molta dificultat per imaginar i representar, per tolerar normes i altres companys. Cal dedicar-li molt de temps a aquesta activitat i anar introduint variacions i elements nous al mateix temps que l'alumne va evolucionant. Poder començar per un joc molt senzill com pot ser manipular l'aigua, la sorra, la pilota...continuant per d'altres més elaborats com poden ser tenir cura d'una nina o anar al metge o a comprar, jocs de grup dirigits o lliures que introdueixin normes. Hem d'introduir elements que l'ajudin a simbolitzar, a imaginar, a preveure, a esperar, a tolerar la frustració...

Crear altres **activitats sistemàtiques** o rutinaries per exemple: *Qui ha vingut a l'escola? Quants som a classe? Com em trobo? Què farem avui?... Fem massatges al cos. Anem al lavabo. Anem a dinar. Anem al pati. Descansem...* Són activitats amb les que podem iniciar la interacció amb els nostres alumnes i que al repetir-les durant períodes de temps llarg els fan sentir segurs i a gust ja que els hi són conegudes i cada cop més fàcils de dur endavant. Ells ens van dient quan cal canviar-les i introduir de noves. Més endavant podem pensar en activitats una mica més "complicades" com: *Ens inventem una història. Voldria saber coses sobre. Això és... i serveix per... Anem al taller de fusta. Anem a l'hort...*

Tot plegat ens permetrà fer un treball que ajudarà a l'infant a construir un món intern més adequat i a viure amb major qualitat.

Referències bibliogràfiques

- ANDERSON, R. (1994). *Conferencias clínicas sobre Klein y Bion*. Paidós.
- COROMINES, J. (1991) *Psicopatologia i desenvolupament arcaic.*; Ed. Espaxs.
- COROMINES, J. (1985) *Defenses Autístiques en nens psicòtics: Estudi Aplicacions en psicoteràpia i psicopedagogia*. Revista Catalana de Psicoanàlisi, vol. II, nº2
- D.E.E Nº12. *L'alumne amb greus trastorns de la personalitat a l'escola. Què són les psicosis?*
- FIESCHI, H. (1997) *El cos, la representació, el joc*. Revista Catalana de Psicoanàlisi Vol. XIV nº 2
- MELTZER, D. (1984) *Exploraciones del autismo*; Ed. Paidós.
- OLIVA, V. i VILOCA, LL (1992). *De l'autosensorialitat a la representació simbòlica en el tractament dels nens autistes*. Revista Catalana de Psicoanàlisi vol nº IX, nº 1-2 1992
- RIVIERE, A. *Desarrollo normal i autismo*. Universidad Autónoma de Madrid.
- SEGAL, A. (1989) *La obra de Anna Segal*. Ed. Paidós.
- SERVEIS DE SALUT MENTAL (1998) en els centres d'educació especial. *Necessitats i programes*
- TUSTIN, F. (1992) *El cascaron protector en niños y adultos*. Amorrortu ediciones.
- VILOCA, LL. (1999). *Ansietats Catastròfica: de la sensorialitat a la comunicació*. Revista Catalana de Psicoanàlisi. Vol XV/núm. 1
- WINICOTT, D (1991). *La por a l'ensorrament*. Revista Catalana de Psicoanàlisi, Vol. XV nº2, 199

Notes:

- [1] Júlia Coromines Vigneaux. *Psicopatologia i desenvolupament arcaics. Assaig psicoanalític*. Espax S.A., 1991.
- [2] Llúcia Viloca ens diu "...", l'ansietat catastròfica es pot considerar com l'ansietat de caure o "sobreviure" en la no existència o buit, en la qual la connexió amb l'objecte, i amb les seves qualitats, s'experimenta com inaccessible. Per tant el subjecte, quan està aclaparat per aquesta ansietat, se sent no res, veu a l'altre amb les qualitats que el fan existir i ell no hi té accés, i alhora sent que res no pot sorgir d'ell. El subjecte se sent no res, un forat, no té experiència de connexió amb l'objecte, sols sent l'existir o tenir les qualitats de l'altre per fusió o enganxament(...) *Ansietat catastròfica: de la sensorialitat a la comunicació* Revista Catalana de Psicoanàlisi. Vol XV/Nº. 1.
- [3] Ens explica "(...)Tal com diu Bion (1962, 1963, 1970), quan el bebè capta que la mare percep, pateix i recull les sensacions caòtiques, sense sentit, que ell experimenta i li aboca, quan la mare l'entén i li ho fa saber amb la seva atenció, les seves paraules, el seu contacte emocional i corporal, llavors es creen en la ment del bebè unes primitives connexions entre les seves sensacions, d'antuvi sense sentit i l'acollida que li brinda la mare, que formaran la xarxa d'elements significatius i susceptibles de ser representats mentalment. Amb la qual cosa el bebè pot introjectar un estil d'interacció amb la mare que li imprimeix, en el seu món intern, el senyal que ell és el contingut d'un continent i les seves expressions són recollides per aquest continent, no cauen en el buit, és a dir que s'experimenta vinculat a l'objecte". Llúcia Viloca. *Ansietat Catastròfica: de la sensorialitat a la comunicació*. Revista Catalana de Psicoanàlisi. Vol. XV/núm. 1
- [4] J. Coromines ens diu: "Tenint en compte el desordre sensorial que existeix en general en l'estat autista, s'aprofitaran totes les ocasions per verbalitzar i clarificar sensacions, verbalitzant sobretot les parelles d'oposats(...) Primerament es verbalitzen accions; després, o simultaniament, sensacions i sentiments que més tard es podran connectar amb la relació amb companys i educadors".

INTERXARXES

Una experiència de treball en xarxa al dte. d'Horta-Guinardó

Teresa Abril

EAP Horta Guinardó. Membre del Comitè Tècnic d'Interxarxes

José Ramón Ubieta

Psicòleg clínic. Coordinador del projecte Interxarxes

RESUMEN

Interxarxes consisteix en el establiment d'una red de coordinació regular i estable, en el àmbit del districte de Horta-Guinardó, entre els diversos serveis de salut, educació i atenció social dirigits a la població infantil (0-18 anys). Esta red ha de revisar, periòdicament, la qualitat assistencial, programar accions conjuntes i favorecer el intercanvi de informació i coneixements. Els objectius són la millora de la qualitat d'intervenció dels serveis, el increment del coneixement de la realitat de la infància i la família en el territori mitjançant la investigació aplicada, la formació i l'aprenentatge mutu dels professionals en el treball en red i la formulació de propostes d'optimització dels recursos disponibles dins d'un pla més ampli de dinamització comunitària. Tot el que genera propostes de canvi i innovació en la gestió dels serveis.

ABSTRACT

This project consists in setting up a regular and stable network of co-ordination, within the district of Horta-Guinardó, between the various health, educational and social work services directed to the children's population (0-18 years of age). The aim of this network is to periodically revise the quality of the assistance, to program joint actions and to foster the interchange of information and knowledge. The goals consist of an improvement in the quality of the intervention carried out by these services and an increase in the knowledge of the reality of children and families in the territory. This task is carried out by means of applied research, joint training and learning of network skills for the participating professionals, as well as the formulation of proposals in order to use the available resources in the most optimum conditions within a more ample plan of community dynamics. All of this would generate proposals for change and innovation in the management of these services.

El declivi de la jerarquia com a paradigma organitzatiu i la seva progressiva substitució per l'horitzontalitat de la xarxa produeix una creixent distribució del tractament del malestar en allò que ara conceptualitzem com la xarxa. No es tracta ja d'una opció personal, sinó d'un model organitzatiu coherent amb el discurs dominant en les polítiques públiques, siguin d'educació, salut o atenció social.

Avui, a la comunitat educativa, també treballem en xarxa perquè ens ocupem d'una part d'aquest malestar, malgrat puguem desconèixer, en ocasions, de quina part se'n ocupa l'altre o malgrat no veiem les línies de força i les connexions entre una i altra intervenció. El que cal, doncs, és saber amb quin model ens convé treballar.

FONAMENTACIÓ TEÒRICA

Models de treball en xarxa

La pregunta que ens convé, avui, no és relativa a l'elecció del treball en xarxa com a mètode, sinó més aviat sobre l'ús possible que fem d'aquesta metodologia i del nostre paper com a professionals. En diem possible perquè, com correspon a la nostra època, hi ha diversos usos possibles.

El model comú, que trobem establert "per defecte", és concebre la xarxa en termes de la reingenyeria, un circuit on es tracta de posar a circular el subjecte sota la perspectiva de la màxima rendibilitat, i per tant de l'optimització màxima dels recursos. Això implica que el vincle prioritzat entre els serveis i els professionals és la derivació d'un lloc de la xarxa a un altre, partint d'un conjunt de protocols prèviament definits i establerts. Coneixem les conseqüències d'aquest model: la més greu és la deriva en la que romanen molts d'aquests subjectes i els conflictes que es generen entre els serveis de la xarxa.

L'altre model possible és organitzar la xarxa a partir del lloc central que pren el cas i els interrogants que suscita en els

diversos professionals. Això implica que la xarxa pugui acollir la particularitat de cada situació, definida en una perspectiva d'una anàlisi global (social, familiar, personal). Aquesta elecció privilegia un altre tipus de vincle entre els professionals, més centrat en sostenir una conversa permanent al voltant del cas i dels seus interrogants. Una conversa, no basada en les rivalitats narcisistes d'estatus, permet al subjecte distribuir les seves demandes i les seves propostes entre varis.

El treball en xarxa esdevé així el resultat d'un pacte entre professionals que consenten en un referent tercer, la situació (subjecte, família) a abordar, que organitza i vectorialitza el seu treball al voltant d'aquest buit de saber, d'un interrogant que posa a tothom a treballar. D'aquesta manera els causa el desig de col·laborar en una invenció realista en el tractament del malestar.

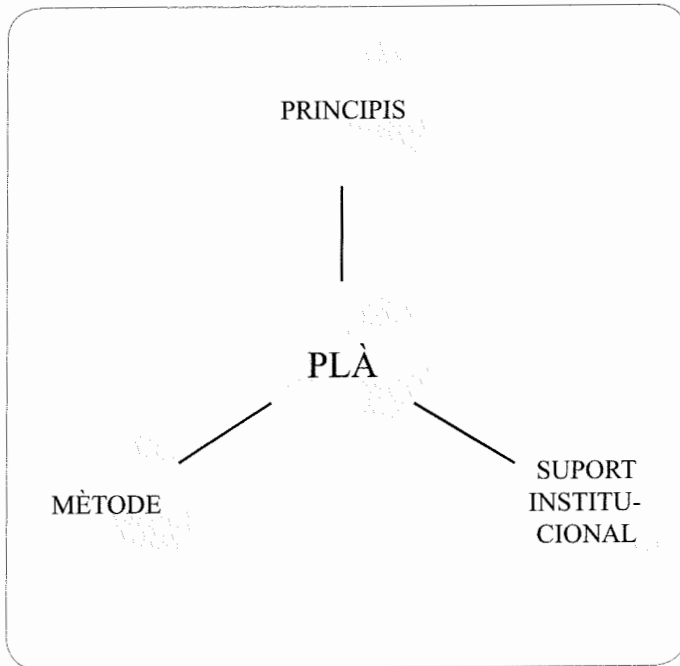
Requisits del treball en xarxa

En aquest model de centralitat del cas, pel que nosaltres[1] apostem, calen tres previs per tal que aquesta fórmula sigui viable.

En primer lloc cal una sensibilització col·lectiva sobre la necessitat d'optar per aquest model. Cal donar-se un temps per a comprendre i que uns pocs facin de grup motor i prenguin al seu càrrec la iniciativa. Treballar en xarxa, en aquesta perspectiva, es diferencia de allò que considerem habitualment com coordinació[2].

En segon lloc cal el compromís de cadascú dels agents del projecte, cosa que ja implica una posició ètica davant les dificultats. Posició que opta per abordar-les en lloc de negar-les o obviar-les. La magnitud d'aquestes dificultats, així com les implicacions personals que comporten, augmenten el nivell d'angoixa fins un punt que pot resultar paralitzant (impotència del fer) o be motiu d'un passatge a l'acte professional (impulsivitat del fer) que condueix a la segregació del subjecte.

Finalment, cal disposar d'un pla mínim (i modificable si s'escau) ja que la col·lusió espontània dels professionals no garanteix la sostenibilitat del treball en xarxa. Aquest pla, una mena de carta de navegació consensuada prèviament, n'és la garantia de l'aplicació del model. Es a partir d'aquí que es defineixen les regles del joc. Proporciona, doncs, referències clares i compartides i alhora funciona com un element de regulació i mediació entre els serveis. Tradueix, en un model organitzatiu aqueix pacte entre professionals al que fèiem referència abans, i es la clau de la sostenibilitat.



Els Principis del treball en xarxa

Com a tota actuació resulta cabdal definir els principis que l'orienten. El subjecte es, abans que res, un ser social. Fins i tot en una època, especialment individualista com la nostra, es fa evident que el subjecte només es abordable a partir del vincle amb l'altre. El nostre paradigma ha de contemplar, doncs, una perspectiva que pensi allò individual i allò col·lectiu com manifestacions diferenciades però referides a un mateix procés.

La dimensió comunitària ens serveix com a paradigma orientatiu en la nostra intervenció, entenent com a tal dimensió, l'existència de tres supòsits: epistèmic, metodològic i ètic.

Des del punt de vista epistèmic contemplem la producció del saber com una elaboració col·lectiva que parteix de l'existència, en qualsevol situació individual o grupal, d'un no saber, de quelcom que no està escrit (relacions de parella, educació dels fills) i que requereix de la producció d'un saber, de la invenció de respostes que mai poden ser unilaterals, propietat dels anomenats sistemes experts (professionals de l'atenció a les persones). Aquesta invenció resideix en el saber propi dels implicats (subjecte, família, grup social, professional) que s'han de mobilitzar per a produir un "nou" saber, que no existeix, anteriorment, com a tal invenció.

Des del punt de vista metodològic s'han d'articular els sabers de les diferents disciplines (socials, clíniques, educatives, jurídiques) que intervenen, com a requisit bàsic per tal d'abordar les problemàtiques multicausals. Tot això amb els límits, quan es tracta d'implementar tàctiques de acció, que cada disciplina

estableix, diferenciant-se respecte al marc d'actuació.

Finalment, i pel que fa al supòsit ètic de la nostra intervenció amb alumnes i les seves famílies, cal que fem de la participació dels subjectes un principi axiomàtic, i no tant sols un lloc comú de la retòrica metodològica. Les eleccions que cadascú fa (de parella, laborals, socials) en funció de les combinatòries possibles que se li ofereixen són la seva responsabilitat i la nostra actuació mai ha de substituir aquest procés, malgrat sigui aquesta la demanda que rebem: "Digui'm que haig de fer!".

El mètode

Un projecte de treball en xarxa suposa, com tota iniciativa, una inversió inicial que a vegades es presenta com un handicap per a la seva implementació. La nova proposta es viscuda per alguns professionals com un increment, de les anomenades "carregues de treball" habituals, i molt més en un sistema d'actuació clarament assistencialista i productivista (predomini avaluatiu dels indicadors d'activitat per damunt dels de procés).

Això requereix pensar a l'**optimització dels recursos existents mitjançant l'aprofitament dels espais i lligams ja existents** entre serveis i professionals. Les comissions socials, presents en molts centres educatius de primària i secundària, formades per docents, equips psicopedagògics i professionals dels serveis socials, en són un bon punt de partida per a articular el treball en xarxa. També altres dispositius de coordinació estable entre salut i escoles com n'és el Programa Salut i escola.

L'escola es un nodus essencial de la xarxa i com a tal s'ha d'implicar en tot el procés però abans cal que el treball en xarxa sigui viscut com quelcom positiu, que afegeix un plus de saber, de desig, de producció a allò ja existent. Sense aquest benefici, la implicació dels professionals restarà limitada a un "s'ha de fer" estèril.

Un segon aspecte a tenir en compte és la "**disciplina**" del cas, la manera que ens donem per tal de garantir la construcció del cas. Sabem que "els casos" no existeixen *per se*, el que hi ha són els expedients que recullen les informacions sobre l'alumne i la seva família, la cronologia (diacronia) de les actuacions, però amb això no n'hi ha prou per captar la lògica (sincronia) del cas. La simple acumulació de dades no ens explica la seqüència dels fets. Ens cal un esforç per establir i construir la lògica del cas a partir de la formulació d'hipòtesis interpretatives dels fenòmens observats i de les posicions subjectives.

Construir un cas requereix, doncs, donar-se una disciplina que venci el *autòmaton* de la inèrcia actuadora i de la paràlisi que la angoixa produeix. Cal habilitar espais regulars de conversa (seguiments periòdics, seminaris d'anàlisi de casos...) i un cert ús de la escriptura (presentacions de cas escrites, plans de treball àgils però en paper) perquè escriure un cas és ja una primera manera de ordenar-lo, apuntar hipòtesis i descobrir els buits de saber que cadascú té.

Finalment una qüestió de mètode important és el **timing del projecte** que ha de contemplar els diferents temps dels serveis. Cal, doncs, avançar de manera progressiva sense que es produeixi un decalatge excessiu entre el liderat del projecte i el conjunt dels professionals que l'integren. Ni tampoc entre els professionals i els responsables polítics, ni molt menys entre professionals i família.

Suport institucional

El tercer requisit es refereix a la legitimitat necessària que li cal a tota intervenció en xarxa i a l'àmbit global de aquesta legitimitat. Cal que tingui reconeixement per part dels responsables de la xarxa (polítics, tècnics directius), però és necessari també que s'acompanyi de recursos que assegurin la continuïtat del projecte. Ens especial cal garantir la funció de coordinació que, si bé ha de ser col·lectiva, cal també personalitzar-la pel que fa a les tasques executives.

L'EXPERIÈNCIA DEL PROJECTE INTERXARXES

Interxarxes és un projecte de treball en xarxa amb famílies, infància i adolescència que s'està desenvolupant al districte d'Horta-Guinardó, des de l'any 2000 i que s'orienta en aquesta modalitat de centralitat en el cas.

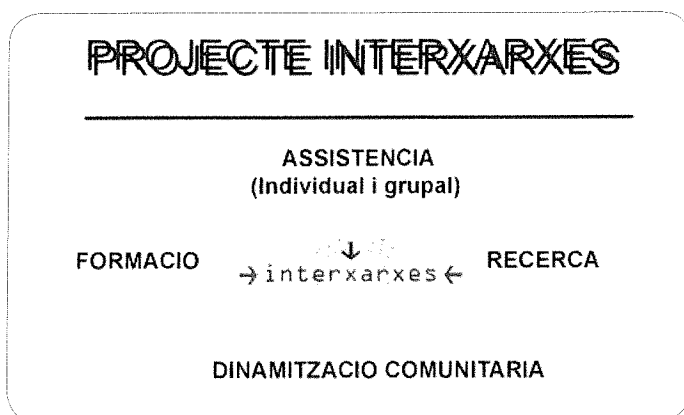
S'inicia arran de la preocupació i de la reflexió dels professionals dels serveis públics d'atenció a la Infància (EAP, CSMIJ, Serveis Socials, EAIA) envers la nostra forma d'intervenció amb les famílies que presentaven una major problemàtica assistencial i que estaven ateses des de diferents serveis..

Tot i que ja existien diferents canals de coordinació com: les Comissions Socials a les escoles, el seguiment de casos entre serveis... detectàvem desajustaments produïts per la manca de criteris comuns, duplicitats, recels provocats pel desconeixement de les funcions i possibilitats d'intervenció des de cada servei.

Ens calia trobar una metodologia que apaivagues aquestes circumstàncies i revertís en una major satisfacció entre els professionals, alhora que millorés l'atenció a les famílies. A partir d'un procés de treball entre els professionals del districte i de contrast amb altres experiències i professionals varem iniciar el nostre projecte d'intervenció en xarxa.

EIXOS I OBJECTIUS

El projecte Interxarxes s'estructura en torn a 4 eixos d'actuació (QUADRE 1) que s'interrelacionen i es retroalimenten entre sí, i dels quals es desprenen els objectius del mateix, que són:



Millorar la qualitat assistencial

L'objectiu nuclear del projecte és la millora en l'atenció dels menors i les famílies amb les que treballam.

Pretenem que el nombre de casos atesos estigui al voltant d'uns 50 anuals i la nostra metodologia de treball tendeix a reduir al màxim les disfuncions ocasionades pels efectes de

descoordinacions, interferències....

La selecció dels casos es fa en funció dels criteris establerts i consensuats entre els serveis:

- que estiguin intervenint un mínim de tres serveis
- que la família presenti una problemàtica complexa, però que mostri una mínima disposició per a la intervenció
- incloure casos de totes les edats i dels diferents barris del districte

Qualsevol dels professionals que detecti un cas susceptible de ser derivat al projecte fa la proposta a l'**equip del cas** (professionals implicats en el cas), quan s'ha comunicat al Comitè Tècnic i s'ha acordat incloure'l, s'estableix el protocol d'actuació, el qual consisteix:

- l'avaluació - diagnòstica de la situació
- el disseny del pla de treball
- l'assignació del referent
- l'establiment del procés de seguiment (mínim una trobada trimestral)
- els acords sobre les estratègies d'intervenció (revisades periòdicament)

Augmentar el coneixement de la realitat de la infància i les famílies del territori

Un dels aspectes que varem observar en els inicis del projecte era que algunes de les dificultats que s'evidenciaven entre els professionals provenien del desconeixement que entre nosaltres teníem dels àmbits i possibilitats d'intervenció des de cada un dels serveis.

En aquest sentit varem creure necessari iniciar un procés de coneixement des de i per als propis serveis que formàvem part del projecte, creant el **Seminari d'actualització de Serveis**, el qual té com a objectius: incrementar el coneixement mutu, augmentar la cooperació i ajustar les expectatives (límits i possibilitats) de cadascun.

De forma regular, durant aquests set anys, s'ha anat fet la presentació de tots els serveis públics i dels privats que participen en el projecte.

Un altre aspecte que ens ha facilitat el projecte ha estat la possibilitat de realitzar dues investigacions aplicades per tal d'obtenir un major coneixement de la realitat de la població del districte, les quals ens han aportat dades rellevants per a la millora de la nostra intervenció.

La primera va consistir en un informe sobre "Infància i família, al districte d'Horta-Guinardó", realitzat conjuntament amb l'Institut d'Infància i Món Urbà de Barcelona (2003/2005)[3].

La segona realitzada pel GRAV (Grup de Recerca sobre Adolescència i Vincl), grup format per professionals del projecte i que s'ha basat en la dificultat de vinculació entre els adolescents i els professionals/serveis. (cursos 2005/2007)

Augmentar l'aprenentatge dels professionals sobre el treball en xarxa

Des de l'inici del projecte es va veure fonamental contemplar una vessant formativa que possibilités a tots els professionals implicats compartir l'experiència, produir coneixements, alhora que facilités l'aprenentatge de treball en xarxa.

Partint d'aquesta premissa es va crear el **Seminari d'anàlisi i discussió de casos**, amb la participació d'un professional extern que aporta una visió complementària la qual ens permet preguntar-nos i avançar en les dificultats que ens planteja el propi cas, les que genera la coordinació entre els serveis...

El Seminari té una periodicitat trimestral i està obert a tots els professionals i serveis del districte interessats en continuar aprofundint en la metodologia d'intervenció (centralitat en el cas).

Paral·lelament es realitzen seminaris específics per aprofundir en temes que generen preocupació entre els professionals (trastorns de conducta en infants i adolescents, Adolescents i consum de drogues) o d'altres que estiguin relacionats amb la metodologia de treball en xarxa.

Formular propostes relatives a la creació i/o millora dels recursos existents

La dinàmica del projecte permet mantenir un nivell de reflexió constant sobre el seu propi desenvolupament i una anàlisi sobre la realitat que ens envolta.

D'aquesta manera en la memòria anual es reflecteixen totes aquelles disfuncions detectades (absentisme, manca de recursos o serveis...) alhora que es fan propostes per a la canalització d'aquestes mancances. Aquestes propostes es fan arribar als responsables polítics i membres del Comitè Assessor del projecte.

També es realitza una reflexió interna sobre aquells aspectes que es poden millorar a partir de la introducció de noves estratègies d'intervenció per part dels professionals. D'aquesta manera hem introduït modalitats d'intervenció grupals ja que considerem que és una eina potent en el treball amb adolescents i amb les famílies en general.

Hem iniciat experiències de treball interserveis amb la realització de diferents Tallers de Pares: un de caire preventiu dirigit a famílies de 1ª infància i d'altres dirigit a famílies amb fills adolescents.

Aquestes han estat experiències amb alt grau de participació i valoració per part de les famílies i una excel·lent oportunitat d'enriquiment per part dels professionals.

Cal dir que aquest treball ha estat complementat amb un Seminari d'Actualització de Tècniques Grupals dirigit als professionals i que va possibilitar la revisió conceptual del treball, la seva metodologia i la revisió d'experiències que s'estaven realitzant des de diferents serveis.

Una altra vessant de reflexió que ens ocupa és la revisió dels circuits de coordinació interserveis. El fet d'haver creat una plataforma de treball i coordinació entre els serveis del districte, ens possibilita el diàleg i la permeabilitat per modificar aquells aspectes que segueixen generant interferències.

La difusió del projecte, tant a nivell de districte com a escala més àmplia, sempre s'ha tingut molt en compte ja que ens sembla fonamental per a la construcció d'una xarxa de suport professional.

En aquest sentit es realitza bianualment una Jornada que convoca

un nombre considerable de professionals, on es debaten temes d'actualitat i que generen preocupació: nouvinguts, aspectes de violència entre infants i joves...

També bianualment i de forma alternativa es realitza un Fòrum, de format més reduït, però també amb un alt nivell de participació i que ha servit per revisar conjuntament aspectes del projecte que calien modificar (processos de derivació, funció del referent, documentació utilitzada...) i també per presentar l'estudi que es va elaborar sobre Adolescències i Vincle.

Altres canals de difusió són la creació de la web: www.interxarxes.com i del butlletí digital Infox@xarxes, ambdós canals ens permeten compartir informacions, experiències i la producció escrita que es va elaborant.

Finalment, es participa en aquells fòrums científics i institucionals que s'organitzen al voltant del treball en xarxa i altres temàtiques relacionades amb la infància i adolescència.

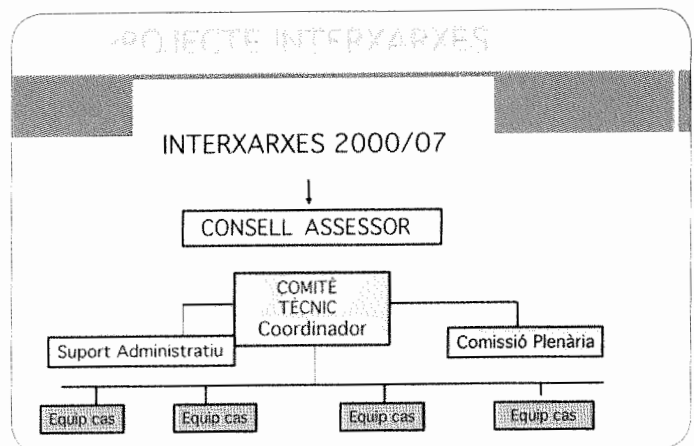
Un aspecte que sempre ens ha semblat crucial per al desenvolupament del projecte ha estat el comptar amb un suport institucional, suport que es rep a través dels representants dels Departament implicats i amb un compromís que es renova anualment.

Aquest suport permet donar estabilitat i formalització al projecte i contempla l'existència d'un coordinador i un acord de finançament estable.

ORGANITZACIÓ I RECURSOS

Organització

El projecte consta de tres àmbits o nivells d'intervenció: Institucional, Tècnic i Administratiu.



Recursos

El projecte compta amb els recursos propis de cada Servei i els que estableixen anualment les administracions que hi participen.

Comptem amb la participació de: Districte d'Horta – Guinardó i Sector d'Atenció a les Persones de l'Ajuntament de Barcelona, Consorci d'Educació de Barcelona, Departament d'Educació, Consorci Sanitari de Barcelona, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Servei Català de la Salut de la Generalitat de Catalunya i la Diputació de Barcelona.

IDEES, CONCLUSIONS, PROBLEMES

Com ja hem assenyalat, al llarg del text, la posada en marxa

i, sobretot, el manteniment d'un model de treball en xarxa d'aquest tipus no és fàcil. Hi ha dificultats derivades de la pròpia logística: sincronitzar els temps col·lectius i personals, acordar el maneig de la informació, d'allò que ens diem i de com ho fem (oral, escrit),...D'altres fan referència a la implicació de les institucions, a la legitimitat de les actuacions, a com conjugar les tasques habituals amb les que se'n deriven d'aquest model.

Però sobretot les dificultats més importants deriven dels mateixos professionals, de llur resistència als canvis de model d'actuació. I més quan es tracta d'un model exigent, que suposa una gran implicació personal, professional i per tant ètica. Cal acceptar la interdependència entre professionals i serveis i això vol dir consentir a un saber nou, abandonant el gaudi que a vegades ens produeix mantenir-nos en la queixa.

Treballar en xarxa no deixa de ser, doncs, una aposta ètica que inclou el lligam a l'altre en l'abordatge i tractament dels malestans en joc, atès que no hi ha pràctica (clínica, educativa, social) sense ètica.

Malgrat aquestes dificultats també hi ha aspectes positius en tot el procés que volem destacar: el fet que sorgís de la necessitat dels professionals, ha afavorit la implicació i el manteniment del projecte.

Entots els col·lectius convergeixen diferents sensibilitats i nivells de compromís però globalment podem dir que les "virtuts" que ofereix el projecte són ben valorades ja que aporta la possibilitat d'un creixement professional a través de les diferents opcions de formació, un millor coneixement dels serveis i per tant un augment i millora de la cooperació.

Donant per suposat que el procés d'introducció de canvis en la pràctica professional ofereix, gairebé sempre, resistències, cal anar respectant els temps i anar introduint tot allò que és possible en cada moment, perquè si fem una valoració global i en perspectiva, es poden contemplar millores.

La metodologia generada pel projecte va sent incorporada en l'anàlisi dels casos, ja no sols amb els que estan inclosos en el projecte sinó en d'altres que, sense presentar una problemàtica tant complexa, requereixen de la intervenció de més d'un servei.

És a dir que l'objectiu de crear cultura de treball en xarxa es va incorporant paulatinament en la dinàmica dels serveis. Partíem d'importants diferències de criteri en relació a la coordinació

entre serveis segons els camps d'intervenció: sanitari, salut, social o educació. Aquest procés, podríem dir-ne, d'amalgamatge que ha suposat tot el treball generat fins ara des del projecte ha contribuït a aproximar punts de vista i a considerar aquesta coordinació com un element necessari i per tant incorporar-lo, en major o mesura, a la pràctica. En aquests moments, p.e., ja no és estrany comptar amb la participació de metges pediatres en les coordinacions ni amb la seva col·laboració quan des d'altres disciplines se'ls fa alguna demanda...

Un altre aspecte que ens sembla important remarcar és que l'existència

d'un fòrum regular on coincideixen els professionals d'un mateix territori ha propiciat la utilització del projecte com a plataforma de trobada, fet que:

- ha afavorit la coneixença entre els professionals i ha anat generant un clima de major confiança i complicitat.
- ha propiciat la generació d'activitats conjuntes entre Serveis (Tallers de Pares)
- ha possibilitat l'intercanvi i difusió d'experiències (major col·laboració entre IES i Serveis Socials, amb els educadors de carrer que han promogut visites als serveis de lleure facilitant, a l'alumnat, el coneixement dels recursos de la zona, s'ha treballat conjuntament en la prevenció consum de substàncies addictives.)

Incidència del projecte a l'escola

Actualment l'afirmació que l'escola no educa sola podríem dir que està assumida, o hauria d'estar-ho, pel conjunt de la societat.



Certament que els centres educatius s'han dotat d'estructures de coordinació internes pel que fa a la recerca de respostes a les necessitats educatives de l'alumnat (Cicles, Equips docents, CAD....) però, cada vegada es requereixen més serveis i professionals per donar atenció a la multiplicitat i complexitat de casuística que es genera. Així veiem com, des de la pròpia Administració, es creen programes que impliquen més d'un Departament (Plans Educatius d'Entorn, Programa Salut-Escola...).

Aquesta complexa realitat fa del tot imprescindible que l'escola funcioni en xarxa, amb l'entorn, amb professionals d'altres disciplines....tenint present que cal evitar la proliferació de xarxes independents i la necessitat de crear **estructures de coordinació estables** que garanteixin la millor qualitat i la

cooperació entre els serveis, alhora que tendeixin a simplificar la tasca que, actualment, s'està exigint a l'escola.

Sovint l'EAP és dipositari d'aquest malestar i rep la queixa dels centres sobre la quantitat i diversitat de situacions que no poden ser resoltes des de l'àmbit estrictament educatiu i que necessàriament s'han d'abordar des d'una perspectiva multidisciplinària.

Una part d'aquestes situacions es canalitzen a través de les Comissions Socials dels centres i en les quals, bàsicament, hi participen l'escola, l'EAP i els Serveis Socials.

Però hi ha altres problemàtiques que, a més a més, requereixen de la participació d'altres disciplines: salut mental, sanitat, justícia. Aquestes, la majoria de vegades, generen importants problemàtiques conductuals, retards evolutius i d'aprenentatge i és aquí on el model de treball que planteja el projecte Interxarxes pren tot el seu sentit.

El fet que un conjunt de professionals, tant els de l'escola com els que actuem més externament, puguem seure a parlar d'un cas, suposa un augment en la qualitat de la intervenció, alhora que un estalvi d'energies.

Poder compartir la informació i la preocupació que generen aquests casos des dels diferents camps d'intervenció aporta una mirada diferent a la problemàtica, sovint una major comprensió de la situació i de les possibilitats d'intervenció dels serveis, alhora que es redueixen les contradiccions, implica i fa corresponsables a tots els actors i, sobretot, ajuda a trobar noves estratègies d'intervenció compartides.

Per descomptat, que el procés no és gens fàcil i es va construint lentament però també estem convençuts que la realitat ens aboca a treballar i aprofundir en aquesta direcció.

Referències bibliogràfiques

- Barceló, T.; Crua, F. "Trabajo en red entre ámbitos educativos y sociales, una opción responsable" en *Revista de Educación Social*, N° 4, 2005
- Bassedas, Eulàlia "La col·laboració de professionals al voltant de l'alumnat amb discapacitat. Un camí cap a l'escola inclusiva" en *Àmbits de Psicopedagogia. Revista catalana de Psicopedagogia i Educació* núm. 16, pp. 39-47, hivern 2006
- Castells, M. (2000) *La sociedad red. vols. I-II*. Madrid: Siglo XXI
- Dabas, E. (1998) *Red de redes*. Buenos Aires: Paidós
- Di Ciaccia, A. et al. (1998) "La pratique a plusieurs". *Preliminaire 9 & 10*. Bruselas: Antenne 110
- Estebananz, A.; Mayor C. "Redes profesionales para la innovación en la Educación Infantil" en *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, Vol. 2, 2000, pags. 159-184
- Leal, J.; Escuredo, A. (Coordinadores) (2006) *La continuidad de cuidados y el trabajo en red en salud mental*. AEN
- Núñez, V. "Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía «enseñar vs asistir»" [consultable online en http://www.me.gov.ar/currifom/publica/oei_20031128/ponencia_nunez.pdf]
- Ochoa, S.; Castany, E.; Alegret, J. "El trabajo en red profesional en salud mental infantojuvenil" en *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, Vol. 25, N° 95, 2005, pags. 49-68
- Sluzki, C. "Red social y enfoque familiar sistémico" en *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, N° 9, 1994, pags. 7-20
- Speck, R. y Attneave, C. (1971). *Redes familiares*. BBAA, Amorrortu
- Tizio, Hebe (2007) "¿Cómo tratar el malestar que se genera en la práctica?"

En *Adolescencias i Vincles*. Barcelona: Interxarxes

[consultable online en www.interxarxes.net]

Ubieta, J.R. (2004) "Adolescència, subjecte i xarxa social" en *Revista d'Educació Social* n° 26. Barcelona: Fundació Pere Tarrés

Ubieta, J.R. (2007) "Modelos de trabajo en red" en *Revista d'Educació Social* n° 35. Barcelona: Fundació Pere Tarrés

Valls, R. "Educar contra el fracaso y la exclusión" en *Cuadernos de pedagogía*, N° 341, 2004, pags. 58-61

Experiències de treball en xarxa

Rengel, M. "El barrio del Raval. Experiencias educativas del trabajo en red" *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, N° 32, 2006, pags. 93-106

Xarxa local per l'Atenció, prevenció i la protecció a la Infància i l'adolescència.

Sant Boi de Llobregat: <http://www.stboi.es/>

Xarxa d'Atenció a la Infància **Sant Feliu de Llobregat:** <http://www.santfeliu.org/xarxa/index.jsp>

Xarxa educativa **Castelldefels:** <http://www.castelldefels.org/revista/diversitat.asp>

Xarxa local de serveis per a la infància i adolescència. **Mollet del Valles** <http://www.molletvalles.net/>

Xarxa d'Adolescents de **Cornellà (XAC):** <http://www.cornellaweb.com/>

La Xarxa Professional per a la INFÀNCIA i l'ADOLESCÈNCIA a **Santa Coloma de Cervelló:** <http://www.santacolomadecervello.org/serveis/html/xarxa.htm>

Xarxa d'infància de **Cervelló i Vallirana:** <http://www.elbaixllobregat.net/sss/pdf/conclusiones.pdf>

Notes:

[1] Model que orienta el projecte Interxarxes, implementat, des de l'any 2000, al districte d'Horta-Guinardó de la ciutat de Barcelona: www.interxarxes.net

[2] José R. Ubieta (2007). "Modelos de trabajo en xarxa" en *Revista d'Educació Social* num 37. Fundació Pere Tarrés. Consultable online en: www.peretarres.org/revistaeducaciosocial

[3] Un resum d'ambdós estudis es pot consultar a la pàgina web del projecte: www.interxarxes.net

Correspondència amb els autors: Teresa Abril. E-mail: tabril@xtec.cat. José Ramón Ubieta E-mail: jubieta@copc.es



LES DIFICULTATS EN LA LECTURA. TÉ ALGUNA COSA A VEURE EL TEXT?

Mercè Company

Esriptora

Tessa Julià

EAP de Terrassa

RESUMEN

El artículo es una reflexión sobre la comprensión lectora de la escritora Mercè Company a partir de las preguntas de Tessa, un miembro del consejo de redacción de la revista. Mercè reflexiona sobre la corta historia de la escritura, de la necesidad de enseñar la lengua aplicada antes que basar el aprendizaje en la normativa y de la importancia de la puntuación por imágenes.

ABSTRACT

The article is a reflection about Reading Comprehension made by Mercè Company answering Tessa Julià questions, a member of the magazine's writing board. Mercè thinks about the short history of writing, the need to teach applied language rather than basing the learning in the norm and the importance of the punctuation by images.

En els últims dies i davant els estudis que demostren que els nostres alumnes no són prou competents en comprensió lectora he pensat que caldria veure quines podrien ser les possibles causes. Per això he decidit de parlar-ho amb l'escriptora Mercè Company. Sé que durant quatre anys, des de la Fundació Agustí Asensio, que ella presideix, un equip format per filòlegs i escriptors i dirigit per ella mateixa, va estar fent un estudi sobre la l'aprenentatge de la llengua amb l'objectiu de buscar la manera de fer-ne un corpus que permetés aprendre'n des de la perspectiva de l'usuari, i al 2003 el Ministerio de Educación y Ciencia li va encarregar un informe sobre la LOE. M'assec amb ella tot prenent un cafè i poso sobre la taula el tema.

Tessa: Està clar que com a principi, almenys en les intencions del currículum, pretenem ensenyar la llengua en tant que instrument de comunicació entre les persones, des de la visió de l'usuari, no com a tècnic. Per què doncs any rere any hi ha tantes dificultats de comprensió lectora en textos relativament senzills, dificultats d'abstraure el significat de les paraules, de les frases del text?

Mercè Company: Pel que fa a la comprensió lectora, hi ha una dada que no he vist que s'hagi aportat encara, malgrat el molt que se n'està parlant aquests dies i que és fonamental per aportar llum sobre aquesta qüestió; és la següent: la parla té un exercici de 90.000 anys mentre que l'escriptura només en té 3.300. Això significa que durant 86.700 anys, aproximadament, la humanitat va viure sense l'escriptura i viure, en aquest cas, s'ha d'entendre com que va ser capaç d'organitzar-se, de comerciar i d'evolucionar fins arribar al punt de desenvolupar l'escriptura, que va néixer, com ja sabem, per motius administratius. Aquesta dada fa palès que durant segles l'ésser humà ha mantingut com a codi de comunicació les imatges, per la qual cosa, per càrrega ancestral i càrrega genètica, la descodificació que fa el cervell quan llegeix és la traducció en imatges. Si els continguts de la lectura no li permeten elaborar imatges, el grau de concreció és baix o no pot relacionar les paraules amb res conegut, queda un buit; a més encadenament de buits, més dificultat per relacionar. Aquesta és, dit de manera sintètica, la causa per la qual llegir demana un esforç superior. Aprendre'n no, perquè en definitiva es tracta de memoritzar, però sí cal un esforç per assolir la comprensió lectora, que és on rau el problema, tant en l'àmbit escolar, com en el col·lectiu d'adults. Pel que fa a la segona pregunta, deriva de la mateixa font que acabo d'esmentar: l'escriptura des dels seus inicis va estar reservada per a les classes nobles, de manera

que la immensa majoria d'habitants des de l'època dels grecs fins al 1.750 aprox., els era aliena. Del 1.750 aproximadament fins ara, és a dir, fa uns 300 anys, un 10% de la població mundial, i ens hem de referir a Europa, EEUU, Canadà i Austràlia, perquè avui en dia, la gent d'Àsia, Àfrica i una gran part de Sud-americà no crec que tingui gaire possibilitats ni d'aproximar-s'hi, practica l'escriptura, tot i que en condicions elementals; resta-li els períodes de les dues Guerres Mundials i la Guerra Civil, cas de l'Estat Espanyol, amb els conseqüents períodes de postguerra, per tant, ens plantem als anys cinquanta. És a dir, fa 50 anys i escaig que d'una manera, diguem-ne normalitzada, la població aprèn a llegir i a escriure. 50 anys! 50 anys enfront els 3.300 en què neix l'escriptura. Què ens dona tot plegat? Doncs un coneixement rudimentari i extern de l'ús del conjunt de normes i convencions que regeixen l'escriptura.

Tessa: Però des de l'àmbit educatiu, s'han fet molts intents per simplificar-ne l'ús i l'aprenentatge, tot i així ens mantenim amb les mateixes pautes, dediquem massa temps, ja des de ben petits, a ensenyar les regles internes que regeixen la llengua. Quines són les causes, a parer teu?

Mercè Company: Les dades que acabo d'exposar-te, i les dificultats en la comprensió lectora, que han estat sempre però ara s'han fet més públiques, ens demostren que pel que fa al coneixement i a l'ús encara estem en fase embrionària, cal fer una passa endavant i articular-ne els procediments de la competència pràctica en l'ús. Dit d'altra manera: ensenyar la llengua per a usuaris, no per a futurs filòlegs. Aquesta passa és la que no es fa, i no es fa perquè els responsables lingüístics del país encara estan a la fase de l'assentament de la llengua. Mira, l'any 1991 el diari AVUI publica el seu llibre d'estil, l'autor, Ricard Fité diu a la introducció: «Quan amb prou feines comença a haver-hi una noció mínimament clara de quin ha de ser el registre estàndard de la llengua catalana, la recent proliferació de mitjans de comunicació de masses en català ha obligat a buscar un lloc específic dins aquest estàndard per satisfer les necessitats generades per la nova situació...», i en el paràgraf següent, afegeix: «L'AVUI, després d'uns anys de vacil·lacions i d'esforços per configurar un model de llengua més enllà del que durant tot aquest segle s'ha entès per literari...». Fa, doncs, gairebé 20 anys d'aquestes afirmacions, vint anys només, i en aquests 20 anys els esforços s'han dirigit, prou ho saps, a estandarditzar el català en la població i en l'ensenyament, en

campanyes que van anar des de la popular dels anys 70 «salvem els mots», a la creació del personatge de la Norma, a la fundació del consorci de normalització lingüística, a l'etiquetatge en català, etc. L'atenció, doncs, els esforços, la dedicació i els diners s'han invertit en el projecte de recuperar l'idioma propi. Però recuperar l'idioma implica a més de parlar-lo, escriure'l, i per portar a terme aquesta comesa, com cal ensenyar-lo? Doncs a partir dels instruments, articulacions i procediments coneguts i que s'han anat perfilant i actualitzant aquests anys, és a dir: la llengua descriptiva amb totes les seves parts.

T: Aquesta és la raó, doncs, per la qual no s'ha fet aquest pas següent, el d'articular-la per ensenyar-la des del vessant d'usuari?

MC: Efectivament, perquè s'hi afegeix un factor determinant: que aquest procés de vint anys s'ha fet sota l'ombra de la por, la por a perdre la llengua, i conseqüentment, la por a perdre la identitat, i no hi ha res que ens faci més conservadors que la por, ni hi ha res que ens faci arrapar-nos més a allò conegut que la por. I què coneix ara l'autoritat lingüística? Doncs la llengua descriptiva, el coneixement dels noms i les parts que la componen, la funció que estableixen entre elles i la normativa que les regeix. Qualsevol alternativa suposa una amenaça, ha costat tant arribar fins aquí que fins que la llengua no estigui definitivament aposentada i normalitzada aquí no es mou ni s'intenta res de nou.

T: Però es podrà mantenir aquest immobilisme?

MC: Crec que no, perquè ha sorgit el conflicte per on menys s'esperava: per una banda ens trobem amb la realitat de la immigració i, del bracet, la irrupció sense aturador del món multimèdia (imatges, fixa-t'hi!) i enfront l'aprenentatge obligat d'una llengua que està immobilitzada per unes estructures rígides que, a més, se li han quedat petites. Per tant, aquests dos factors junts han de provocar el revulsiu que l'aprenentatge de la llengua necessita per poder evolucionar.

T: I cap on hauria d'evolucionar? cap a la banda d'adaptar-la a llengua per a usuaris?

MC: Jo no parlaria d'adaptació, sinó de complementaritat. La llengua descriptiva és la base, el que cal és l'articulació dels procediments que correspondrien a la llengua que, amb el meu equip, hem definit com «llengua aplicada», la qual conté el conjunt d'elements, matèries i instruments que permeten portar a la pràctica els elements teòrics que ens presenta la llengua descriptiva. Des de l'ús contextualitzat s'entenen les diferents

funcions que fa cada peça i, molt important, no s'obliden. I, encara més important: els procediments de la llengua aplicada són autònoms per ells mateixos, és a dir, no resten subjectes a l'idioma, la qual cosa referida a la problemàtica de la immigració agafa especial rellevància.

T: Aleshores tu ets partidària de no ensenyar la part estructural...

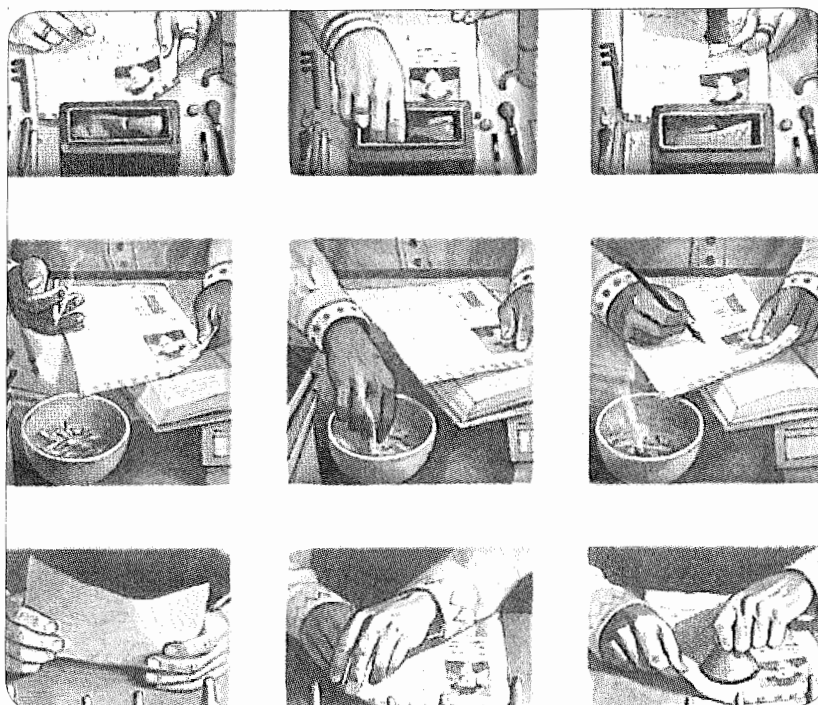
MC: Sí, s'ha d'ensenyar, però després de l'aplicada, perquè llavors s'entén. Mira, aquesta afirmació que acabo de fer va ser motiu de debat, fins i tot d'enfrontament, amb un grup de lingüistes i escriptors, als quals vam presentar una sèrie de conclusions. Ells sustentaven que per aprendre a escriure primer calia aprendre la llengua; nosaltres argumentàvem que primer cal escriure i així s'entén i es coneix la llengua. No ens en vam sortir, i crec que aquí està el rovell de l'ou: el nucli de l'immobilisme i la rigidesa, perquè el que hi ha sota és un enfrontament entre la

teoria i la pràctica, que són contemplades com dos conceptes desvinculats entre sí quan en realitat l'una depèn de l'altra i, juntes, fan la unitat. Per aquesta raó la llengua s'ensenyava (a petits i grans) de manera teòrica i com una matèria deslligada de nosaltres i com si no tingués res a veure en la nostra pràctica quotidiana, quan, en realitat, l'estem usant tot el dia i ens permet entendre i fer-nos entendre. Per tant, el camí natural per aprendre a llegir-la i a escriure-la és a partir de les pròpies paraules de l'infant i de la seva forma d'expressar-se; així, a partir dels esforços per explicar-se, per transmetre il·lusió, por,

sorpresa... se l'ajuda a trobar quins mots necessita. Quan ja entén que els sons tenen la seva traducció en mots i que allò que ell ja pensa i diu es pot traslladar en paraules, se li ensenya que les paraules (com ell) tenen nom propi: adjectius, verbs, etc. Així, tibant el fil ell va incorporant i, fonamental, concretant a cap pas l'abstracció que representa el llenguatge escrit, que, après d'aquesta manera, resulta inesborrable. Ja més gran, amb aquest coneixement assentat, ja pot assimilar les estructures, les anàlisis morfològiques i sintàctiques i l'ortografia. I ho assimilarà perquè entindrà la funció que fan.

T: És un canvi molt important el que tu proposes, entenc que topis amb tantes resistències, però el que em crida l'atenció és que hagi deixat l'ortografia pel final. Ho has fet a propòsit?

MC: No exactament, des de la llengua aplicada l'ortografia s'aborda a la darrera etapa de l'escriptura. Té un sentit. Nosaltres treballem l'escriptura a partir de dues fases, primer els continguts i després la forma. No té raó de treballar la forma abans perquè



potser poses l'atenció a fragments o paràgrafs que després seran eliminats, per la qual cosa cal evitar pèrdues de temps i d'energies. És com un assaig de teatre, que no és fins als darrers assaigs, quan l'obra ja té cos i cada actor sap bé el seu paper, quan s'incorpora el vestuari, l'*atrezzo* i el maquillatge. També en l'escriptura, fins que no està cada peça al seu lloc no s'aborda a fons la llengua, llavors amb l'objectiu de fusionar la forma amb els continguts. El resulta sol ser esplèndid.

T: Tanmateix, l'ensenyament tradicional dóna una importància extrema a l'ortografia, i el cert és que els estudiants arriben a la universitat fent faltes, fins el punt que en algunes facultats han de fer cursos previs o de reforç d'ortografia.

MC: És normal, perquè els estudiants estan plens de buits. Retenen l'ortografia de memòria, no perquè hagin entès la funció de les peces, i el coneixement de la puntuació és precària; sota mínims, diria. Mira, et posaré un exemple que potser trobaràs una mica dur, però jo no puc evitar d'evocar-lo cada vegada que lleigeixo sobre aquest tema o escolto comentaris de mestres que s'escandalitzen per les faltes que fan els nanos, i és el següent: recordes aquelles pel·lícules que feien quan tu i jo érem petites, de nens d'hospici que, pobres, passaven gana, fred i de tot, però que quan tocava visita de les dames de beneficència els feien vestir, rentar i somriure com si tot anés la mar de bé, i les dames marxaven contentes i convençudes que l'hospici era una llar d'amor?

Esclatem a riure totes dues, sí, les recordo. I jo n'afegeixo una altra:

T: Vaja, com aquelles minyones que amaguen la brutícia que han escombrat a sota l'estora...

MC: I la roba desordenada dintre l'armari i quan n'obre la porta li cau tota al damunt! Doncs, sí, veig aquesta imatge, que no és altra que l'aparença, el fer veure que tot va bé. Les faltes d'ortografia és la febre, els símptomes que alerten que alguna cosa no rutlla, però t'asseguro, per experiència pròpia, que no pots tocar aquest tema, és més, jo m'he trobat en reunions amb lingüistes en què, només exposar el tema de l'ordre de la llengua aplicada i que no es fa atenció a l'ortografia fins a la darrera fase, els assistents s'han aixecat i ens han acompanyat a la porta. Literal.

T: Sí, conec molts ensenyants que en fan baluard, d'aquest punt.

MC: Va lligat al que parlàvem abans, des de la perspectiva de les autoritats lingüístiques el mot «renúncia» és sinònim de pèrdua de tot el que s'ha aconseguit fins ara i evoquen el desgavell definitiu de la llengua, i ja no s'aturen a escoltar res més. És com si estiguessin en un joc d'aquests de *play station* que té pantalles que has d'anar superant, i no passen a la següent.

T: Si hi passessin, veurien que només ha estat un ajornament, oi?

MC: Exactament, per precisament abordar-la després amb més coneixement, propietat i eficàcia.

T: Però, tard o d'hora, ens hi haurem d'enfrontar, oi?

MC: Sí, n'estic segura, la lectura dels fets que he apuntat abans així ho indica.

T: Des de la llengua aplicada, com s'explica la dificultat en la comprensió lectora?

MC: Crec que puc arriscar-me a dir-te que el 90% de les dificultats de la comprensió lectora és a causa de una puntuació errònia. Anem a pams. La normativa n'assenyala la funció dels corresponents signes, però ho fa al servei de la sintaxi i no va més enllà, i aquí hi ha el límit que no es traspassa. Però més allà de la morfosintaxi hi ha les idees que volem expressar, sigui en una història, una narració, un conte o un informe. Aquestes idees es basen en conceptes els quals traduïm a mots que, al seu torn, tenen significat. Quan expressem, doncs, una idea, utilitzem les paraules per descriure llocs comuns, sensacions, sentiments, paratges, escenaris, experiències..., i utilitzem la puntuació de manera que no transgredeixi la normativa i faci aparentment fàcil la lectura. Quin és el resultat? Doncs que no només no fa fàcil la lectura sinó que la sol dificultar, a vegades en grau de provocar exasperació. Per què? Doncs perquè les imatges que han recreat les paraules estan trinxades pel mig per punts que fan nosa; suma-hi la tria de mots abstractes i impersonals, afegeix que la idea bàsica sol està repetida en la formulació de conceptes aparentment diferents, i reiterada també a partir de mots sinònims. El resultat? Un compendi de conjunts buits de significat, il·legibles. El problema de la baixa competència lectora és responsabilitat nostra, vull dir dels escriptors, dels editors i dels formadors. El problema és important, però resulta invisible gairebé a ulls de tothom.

T: Com creus que s'ha arribat a aquest extrem?

MC: Crec recordar que va ser a principis dels anys 90, amb la generació de Ray Loriga, Maestre, Olmos, Monzó i d'altres, que va introduir-se la idea de la frase curta i punt i seguit per tal de donar dinamisme al text i allunyar-se de les temibles subordinades. Però es va tirar pel dret sense tenir en compte que l'aparent facilitat era en realitat una trituradora. Et posaré un exemple. El punt ens diu que ens aturem, oi? Els qui som lectors avesats sabem que després d'un punt poden entrar informacions de signe molt divers, i és cert, aquesta és una de les funcions importants del punt: permetre les insercions, obrir camp, inserir un *flashback*, i també separar una seqüència d'accions d'una de reflexions. Per tant, quan som davant d'un punt, d'alguna manera ens predisposem a acollir una informació nova que anirem acumulant mentalment al que ja portem llegit. Ara bé, quan la informació que ve després del punt (pel qual ens hem aturat) és del mateix caire que l'anterior, ens produeix un cansament imperceptible que acaba fent-se palpable si les mateixes sacsejades continuen al llarg de les pàgines. Llavors és quan diem «no sé per què però aquest llibre se'm fa pesat». Si el lector no és avesat en la lectura, senzillament el deixa perquè acaba que no entén què lleigeix. Un altre exemple el veiem quan els continguts van per una banda i la puntuació per una altra. Imagina't una escena en la qual vols donar sensació de lentitud, d'atmosfera espessa, gairebé de temps aturat, i la puntues tota amb frases curtes i punts i seguit: ni que hi posis sis adjectius per cada substantiu aconseguiràs el teu propòsit.

T: I el punt i coma?

MC: Hi ha llibres de llengua per alumnes d'ESO que ni el mencionen. I dono fe que la causa és perquè no se sap utilitzar ni per part del professorat perquè no queda clara la seva funció.

No m'ho invento, cada any els alumnes nous m'ho diuen, i entre ells sempre sol haver-hi ensenyants de primària i de secundària i filòlegs. Amb les comes passa el mateix, les «tiren» al text com si hi possessin sal, la frase més recurrent és «les poso a ull». El problema no és entendre la puntuació des de la normativa pura i dura, sinó saber-la aplicar amb criteri en textos de diferent tipologia, aquest és el pas que no se sap fer, per la qual cosa, sigui text funcional o sigui text narratiu s'aplica el mateix cànon: frase curta i punt, és a dir, a pinyó fix. El tema de la puntuació va ser un dels plats forts de l'estudi que vam portar a terme des de la fundació. Vam dedicar moltes hores a analitzar molts textos, i vam dedicar moltes hores a buscar alternatives per ensenyar a puntuar de manera que resultés eficaç i, sobretot, flexible; després de força provatures vam decantar-nos per la puntuació per imatges perquè és el sistema que de manera natural descodifica la informació el cervell, per la raó que he apuntat a l'inici. Ara, després de cinc anys d'aplicació a les classes, puc assegurar que el sistema permet moldejar el text talment com si fos plastilina a les mans, així pots crear primers, segons i tercers plans, atmosfera, relleu, sons..., i el més important: permet que el lector avanci en la història sense esforç aparent.

T: Però això deu ser molt difícil d'aprendre!

MC: Sí, resulta difícil perquè cal incorporar-ho a les nocions apreses, les quals es mantenen normativament presents; per exemple, si elidim un verb cal posar-hi igualment una coma, o si canviem l'ordre de la frase; de fet, la llengua aplicada complementa, és la part que li falta a la llengua descriptiva, però té l'avantatge que una vegada apresada ja és per sempre, ja tens un criteri de flexibilitat que et permet treballar qualsevol tipus de text i donar-li la puntuació que requereix.

T: I això en temps, “com es comptabilitza”

MC: Tenint en compte que parlem d'adults amb un temps de dedicació limitat, ho podem cenyir a l'entorn d'un any, perquè aprenen fent-ho, però sí que he detectat diferències per edats, els més joves escurcen el temps, però crec que és per una raó elemental: porten menys anys sota la cotilla de la rigidesa, en conseqüència, si de petits aprenen a puntuar per imatges i, en acabat, la normativa, la velocitat d'aprehensió es multiplica.

T: Per anar acabant, què passaria si es fes una anàlisi a fons dels llibres de text?

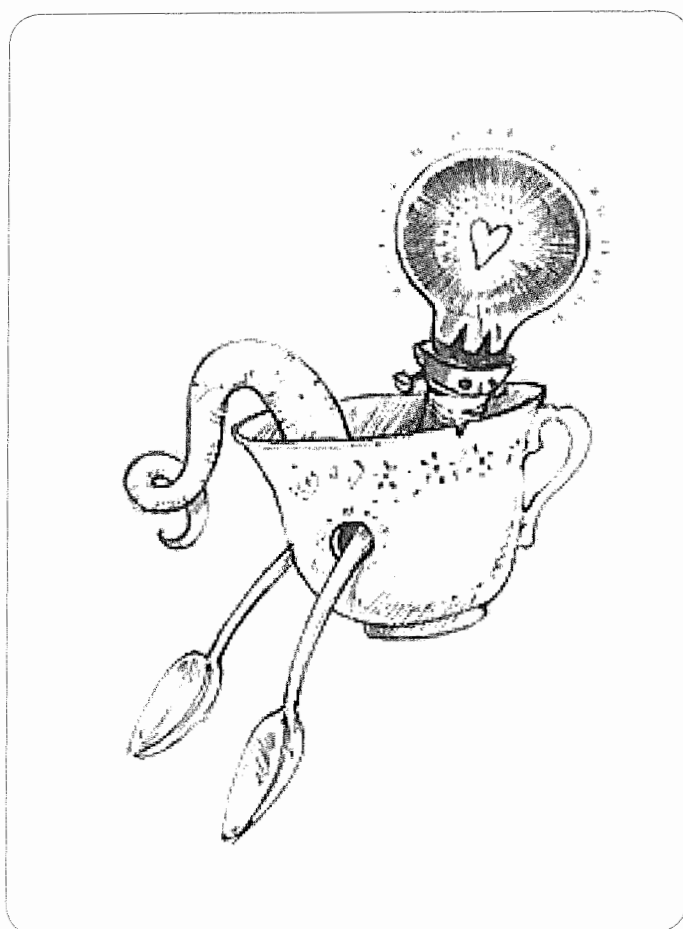
MC: Pel que fa als de llengua estrictament et respondria que compleixen la funció per a la qual són destinats si l'objectiu fos crear filòlegs, però si van destinats a ensenyar per usar-la de manera estàndard, presenten un grau molt alt de complexitat, amb un nombre elevat d'inexactituds, genèrics, conceptes erronis, repeticions i fragmentacions, i ofereixen una visió reduccionista, allunyada de la realitat i encotillada del que és realment el llenguatge. Si estenguéssim l'anàlisi als llibres de text de les altres matèries trobaríem, a més del que acabo d'esmentar, l'absència de tres principis fonamentals de la llengua, com són l'aplicació de l'acumulació, la progressió i la relació. Sens dubte, amb els resultats a la mà disposaríem de dades objectives per sustentar i mostrar les llacunes que ofereix l'actual sistema d'ensenyament.

T: Com a curiositat..., com és que no vau fer una anàlisi

d'aquestes característiques des de la fundació?

MC: Ho teníem projectat, era l'última part de l'estudi i la nostra intenció: poder presentar les conclusions i l'estudi d'una mostra del sector, però la fundació té els recursos limitats i no vam trobar finançament per completar-ho.

T: Bé, moltes gràcies, Mercè. Hi hauré de pensar sobre tot el que has dit, és una visió diferent de les dificultats en la comprensió; ensenyar la llengua per a usuaris, no per a futurs filòlegs, treballar l'escriptura a partir de dues fases, primer els continguts i després la forma, puntuar per imatges perquè és el sistema que de manera natural descodifica la informació el cervell. Potser aquesta reflexió pot ajudar als mestres a triar millor els textos, a preparar millor la lectura, i a treballar l'escriptura a partir dels continguts. Potser un altre dia podem parlar dels llibres de text, és un tema que m'interessa força. Gràcies altra vegada i a reveure.



UNA EXPERIÈNCIA D'ADAPTACIÓ DE L'ÀREA DE SOCIALS

Enric Cama

Professor

RESUMEN

El artículo refiere la experiencia de adaptación curricular con un grupo de alumnos de 4º de ESO de Ciencias Sociales, de un IES de Terrassa, que realiza con otros institutos de la ciudad. Una experiencia basada en la recuperación de la memoria histórica que tiene por objetivo el saber como se vivía en Terrassa la dictadura franquista y la crisis económica de los años 70. Los alumnos trabajan conjuntamente con alumnos de otros centros de cursos con currículum ordinario, consiguiendo los mismos objetivos.

ABSTRACT

The article refers the experience of curricular adaptation with a student group taking fourth grade of ESO (Compulsory Secondary Education), of a IES (Secondary Education Institute) in Terrassa, that takes place with other institutes of the city. An experience based in the recovery of the historical memory with the objective of knowing how people lived in Terrassa during the Franco's dictatorship and the crisis of the seventies. The students work collaborate with students coming from others centers with ordinary curriculum, getting the same objectives.

ALGUNES REFLEXIONS SOBRE ELS GRUPS ADAPTATS

Crec que l'adaptació curricular és una de les eines importants de la pràctica docent, malgrat que alguna de les seves aplicacions generi polèmica, com en el cas de l'organització de grups homogenis amb adaptació curricular al llarg de tot el curs. De fet, aquesta pràctica és ja un mètode aplicat, d'una o altra manera, per un gran nombre d'ensenyants en molts centres d'ESO i, aparentment, les reticències que durant un temps havien sorgit quasi han desaparegut davant la evidència que mantenir uns nivells de diversitat molt elevats al segon cicle d'ESO i, sobretot a 4t curs, era, al parer de molts, i també al meu, contraproductiu per als alumnes.

Escric això des de la meua experiència personal d'anys de practicar adaptacions curriculars amb alumnes de 4t d'ESO en un IES, el Nicolau Copèrnic, ubicat a Terrassa. Una experiència configurada a través d'anar provant i rectificat, a la vegada, contraposant opinions amb companys i companyes que consideraven que això empobria l'ensenyament i anava en contra dels drets dels alumnes als quals s'adaptava el currículum. Les eternes discussions en els equips docents no feien sinó palesar la complexitat del tema, però també la imperiosa necessitat de solucionar el greu problema de l'excessiva diversitat.

Des dels primers moments d'aplicació de la ESO vàrem ser molts els que advertíem d'aquest problema de la diversitat, especialment en el segon cicle. L'obligació de mantenir dins el currículum ordinari, a partir dels 14 anys i fins els 16, alumnes que no havien acumulat en la seva trajectòria escolar uns mínims hàbits d'estudi i als quals no havia estat possible dotar dels coneixements imprescindibles per a poder seguir el programa de 3r o de 4t feia molt difícil poder desenvolupar les classes del segon cicle de manera profitosa per a tots els alumnes. Recordo que, prevenint-ho, ja vaig plantejar, quan ens preparàvem per a la ESO, en tots els cursos als quals vaig assistir, que varen ser bastants, aquesta dificultat, sense aconseguir orientacions concretes per afrontar-la. I durant els primers anys de la ESO vaig experimentar diverses fórmules que, haig de reconèixer, no van ser gaire reeixides.

Amb el temps es van anar creant en alguns centres les UAC's (Unitats d'Adaptació Curriculars), les actuals Aules Obertes, amb l'objectiu d'aplegar el mínim d'alumnes que no podien se-

guir el currículum establert i als quals s'orientava a un ensenyament molt funcional. Molt ràpidament, però, es va fer un pas més i es va anar imposant la discutida separació d'alumnes en grups als quals s'adjudicaven currículums diferents, mantenint en alguns la programació oficial i en altres aplicant unes adaptacions de molt diversa índole segons el criteri dels equips docents o dels departaments.

Aquesta flexibilitat en el currículum d'acord amb el tipus d'alumnat ha ajudat a subministrar als alumnes el que els pot ser més útil, sobretot si s'elaboren currículums ben adaptats per als alumnes als quals els és molt difícil o quasi impossible seguir el currículum ordinari.

En la meua opinió, una bona adaptació ha d'ajudar a l'alumne a no desvincular-se del procés educatiu, introduint-hi elements que afavoreixin la seva integració en la societat, incrementant la seva autoestima, correcció en el tracte envers els altres, autoexigència, capacitat de treball, disciplina, adopció de normes, i tot això, lògicament, acompanyat de l'assumpció d'unes capacitats bàsiques d'escriptura, comprensió lectora, matemàtiques, etc. Tots aquests elements estan presents, amb més o menys intensitat, en l'experiència que en els darrers dos anys hem desenvolupat, al meu entendre de manera positiva, amb un curs adaptat de 4t d'ESO.

Cal apuntar, però, alguns problemes, especialment a l'hora d'organitzar grups de curs diferents amb currículums adaptats. Un d'ells és la selecció dels alumnes en el moment de constituir els grups i, per tant, de decidir quins alumnes són aptes per seguir un currículum o un altre. Això representa una gran responsabilitat i cal que es valori acuradament l'historial acadèmic de l'alumne. El que un alumne sigui adscrit a un o a un altre grup pot tenir repercussions al llarg del curs, com la petició de canvi de grup per part d'alumnes que, adscrits al curs ordinari, en trobar-se en dificultats consideren molt més fàcil aprovar a través del curs adaptat, al qual exigeixen el seu trasllat. En aquest sentit la possibilitat d'algun greuge comparatiu entre els alumnes dels dos grups és molt factible.

Malgrat tot, les experiències d'adaptació realitzades en els darrers anys amb alumnes de 4t d'ESO han estat força interessants i, en el cas de la que motiva aquest escrit, ho ha estat especialment pel fet que els alumnes han desenvolupat un treball conjun-

tament amb alumnes d'altres centres, tots de cursos no adaptats. El treball l'han desenvolupat, doncs, barrejats, amb els mateixos objectius i assolint, com a mínim, els mateixos resultats.

UNA EXPERIÈNCIA INTERESSANT

El treball elegit per realitzar amb el grup de 4t d'ESO adaptat formava part del procés de recuperació de la memòria històrica de la ciutat i els alumnes del meu centre el van desenvolupar al llarg de dos cursos, 2005-2006 i 2006-2007. Formava part d'un projecte més ampli de tres anys: "MEMÒRIA TERRASSENCA", que pretenia recuperar part de la memòria històrica de Terrassa dels darrers cinquanta anys, des del punt de vista polític, econòmic i social. El projecte va ser iniciat pels Departaments de Ciències Socials dels IES Montserrat Roig i Nicolau Copèrnic el curs 2005-2006, i va tenir com objectiu, aquell primer any, el coneixement de com va viure la ciutat la dictadura del general Franco.

El projecte es presentava com una activitat al servei de la ciutat, en col·laboració amb entitats cíviques (Comissió per la Recuperació de la Memòria Històrica de Terrassa, Arxiu Històric Comarcal...), en associació amb professionals de la història (Centre d'Estudis Històrics de Terrassa) i amb una interessant relació intergeneracional entre joves alumnes i ciutadans d'edat avançada. Tot plegat semblava força atractiu en considerar positius tots aquests elements addicionals al tema central de la recuperació de la memòria històrica.

Van participar-hi, al principi, per part de l'IES Montserrat Roig, alumnes de 4t d'ESO d'un Crèdit Variable i per part de l'IES Nicolau Copèrnic alumnes de 4t d'ESO d'un grup amb adaptació curricular, treballant plegats. La valoració positiva que vam fer d'aquesta primera experiència ens va animar a continuar participant-hi el curs 2006-2007. Aquest curs, dels dos instituts inicials vàrem passar a cinc: els dos esmentats més l'IES Mata-depera, l'IES Egara i l'IES Torre del Palau. Tots els centres treballaven amb alumnes de cursos amb currículum ordinari menys l'IES Nicolau Copèrnic que hi tornava a participar amb alumnes d'un curs de 4t d'ESO amb adaptació curricular.

En concret, el tema d'aquest segon any era l'expansió de la indústria a Terrassa entre els anys 1950 i 1975 i la seva crisi al final del període, especialment en el sector del tèxtil. Endinsar-se en el coneixement d'aquesta etapa permetia també, i era part important dels objectius, apropar-se a l'evolució de les fàbriques, a la transformació urbanística de la ciutat, a l'estudi de les allaus migratòries i, sobretot, al coneixement de les condicions de vida i treball d'aquells anys.

El mètode de treball, durant els dos anys, ha estat l'entrevista amb protagonistes diversos d'aquell temps, els testimonis orals dels quals han quedat enregistrats i serveixen, mitjançant una guia didàctica, per treballar el tema als centres educatius, tant CEIP's com a IES.

El projecte permetia, a part de conèixer la història de la ciutat, posar en contacte generacions diferents, amb l'enriquiment humà que això representa, fer treballar plegats alumnes de cinc instituts amb procedències socials i geogràfiques ben diverses i, finalment, interrelacionar els centres educatius amb institucions de la ciutat. I un aspecte rellevant és que alumnes d'un curs adaptat van treballar plegats amb alumnes de cursos de currícu-

lum ordinari, i ho van fer, com he mencionat abans, amb total normalitat i assolint tots els mateixos objectius.

El treball va ser seleccionat pel Patronat Municipal d'Educació de Terrassa per rebre un ajut econòmic que va permetre la seva realització amb condicions molt favorables i el resultat final va ser, el primer any, una col·lecció de 10 enregistraments, que el curs passat van ser ja 15, amb un resum de les entrevistes i una guia didàctica. Tot plegat una bona font d'informació per aconseguir un millor coneixement de la història recent de la ciutat.

El projecte va comptar, el curs 2005-2006, amb la participació de 40 alumnes de 4t d'ESO, de dos instituts, mentre que el curs 2006-2007 els alumnes, de cinc centres, ja eren 90, sempre amb participants de l'IES Nicolau Copèrnic, uns 17 el primer any i uns 15 el segon, tots de cursos de currículum adaptat.

Cada any s'ha celebrat una classe conjunta inicial (el primer any a l'IES Nicolau Copèrnic i el segon en un espai més solemne: la sala d'actes de la Biblioteca Central de Terrassa) on un membre del Centre d'Estudis Històrics de Terrassa ha assessorat els alumnes sobre la memòria oral, la realització tècnica de les entrevistes, el tractament de la informació obtinguda i d'altres temes d'interès per al desenvolupament del projecte. En aquestes sessions també es comencen a organitzar els equips conjunts d'entrevistadors, formats per alumnes dels dos instituts, i a planificar els calendaris de treball.

En una primera fase, els professors vàrem treballar les bases teòriques del projecte, que no eren altres que aplicar la metodologia de la història oral a l'ensenyament, fent descobrir a l'alumnat una dimensió més propera de la història a través de la mirada de la gent corrent. Pel que fa a l'IES Nicolau Copèrnic, vàrem adaptar les classes de Socials del curs participant a l'objectiu del projecte, començant per estudiar materials de la història local dels anys de referència, confeccionant les enquestes per a les entrevistes, assajant la utilització tècnica dels aparells de gravació, etc. Durant aquest període vàrem treballar amb un dossier elaborat a l'efecte i amb materials audiovisuals del temps de referència així com amb material específic de la ciutat.

Paral·lelament es feia el seguiment de la configuració dels equips d'entrevistadors, formats cadascun per alumnes dels diferents centres, barrejats, la qual cosa implicava al principi alguns recels entre alumnes d'un o altre institut, recels que amb el temps anaven desapareixent, malgrat que en alguns casos no del tot. Aquí la connexió personal entre els alumnes dels diferents instituts era important i l'ajut del professor va esdevenir cabdal a l'hora de superar problemes.

Ja des del primer moment es van concretar els objectius educatius del projecte en:

- Aprendre els continguts curriculars, convenientment adaptats, tot participant en una tasca d'interès per la ciutat.
- Estudiar història contemporània a partir de fonts primàries.
- Ajudar que els joves reconeguin i valorin l'aportació de la gent gran a la ciutat.

Aquesta relació amb persones de diferents generacions, fins i tot

de diferents cultures, involucrant-se en la recerca d'informació, en el tractament de les dades i en la creació del coneixement, serveix particularment als alumnes d'un curs adaptat a adquirir uns coneixements molt funcionals. El fet de sortir de l'espai de l'aula és també força positiu per a ells, ja que els treu de la rutina docent, igual que és interessant el fet d'obligar-los a organitzar-se com a grup entrevistador. Tot plegat impulsa l'autonomia de l'alumne i li proporciona elements d'hàbit social.

Aquesta autonomia de funcionament es posa en pràctica en diversos aspectes: coordinar-se per preparar les entrevistes, veure qui realitza cada tasca, tenir llestos els qüestionaris, que no poden ser iguals per a les diferents persones, concretar el moment de la trobada, la qual cosa no és fàcil per la dificultat de trobar un dia i hora que vagi bé a tothom, així com adquirir un obsequi amb el qual agrair la col·laboració de la persona entrevistada.

Les entrevistes es van realitzar amb un molt bon ambient de treball. Les persones entrevistades, com es reflecteix en els enregistraments, van col·laborar molt positivament amb els alumnes i aquests, també els del curs adaptat, varen haver de superar les petites dificultats pròpies d'un treball d'aquesta índole, com, per exemple, que algunes persones seleccionades en un primer moment, a l'hora de ser entrevistades, es posaven molt nervioses i invalidaven l'entrevista, o que, en el moment d'enregistrar, sortissin petits problemes tècnics de tot ordre.

Els alumnes del curs adaptat varen enfrontar-se a aquestes dificultats amb total normalitat i gran esperit de superació. I, en la meua opinió, amb una aplicació superior a l'esperada. Al final només dos o tres varen quedar un xic despenjats del projecte, sense assolir-ne els objectius, però aquest resultat va ser molt similar al dels altres centres participants, on també alguns alumnes no van realitzar-lo amb la diligència prevista. De fet, alguns alumnes del curs adaptat varen palesar un interès i una dedicació que va sorprendre a alguns professors que dubtaven que poguessin desenvolupar el treball al mateix nivell que els cursos dels altres centres.

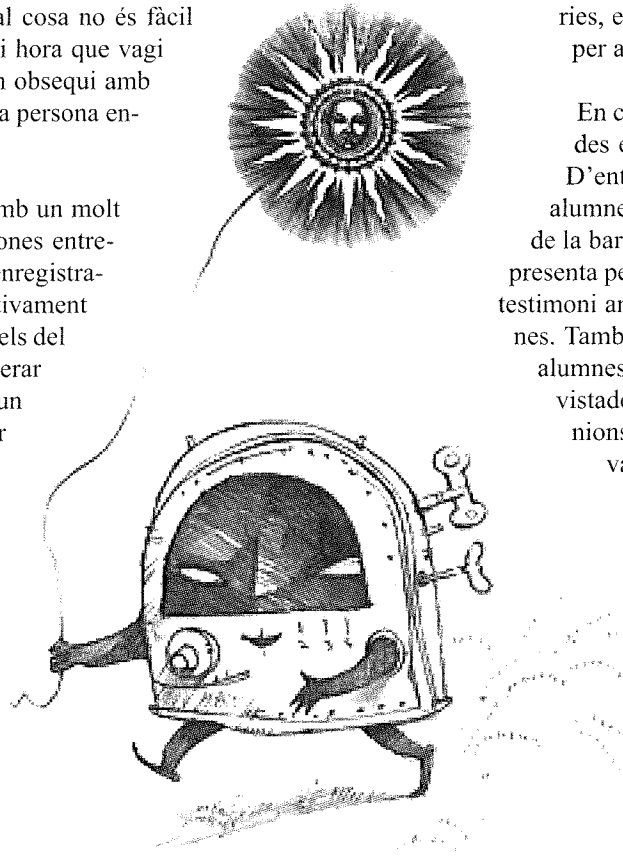
Finalment, i després d'editar els enregistraments, el treball es va presentar a la seu de l'Arxiu Històric Comarcal, en presència de les persones entrevistades i dels alumnes que havien realitzat les entrevistes, que s'havien encarregat de convidar directament la persona que havien entrevistat i amb la qual es tornaven a trobar aquell dia. La presentació del treball també va ser un moment important per als alumnes del curs adaptat. Amb la presència de les autoritats educatives de la ciutat, de les direccions dels centres, de mitjans de comunicació, de molt de públic, representants dels alumnes van intervenir al costat dels seus professors. Naturalment també va intervenir-hi una representant del nostre

curs adaptat, amb una parlament que prèviament havia preparat a classe amb altres companyes i que va realitzar amb molta correcció, per a sorpresa de tothom, començant per ella mateixa.

L'experiència de treballar amb un curs adaptat en un projecte en el qual participen cursos de currículum ordinari ens permet afirmar que si els objectius estan acurats i la motivació adequadament impulsada, els resultats són similars a la resta d'alumnes d'altres cursos. Cal, però, tenir present que en un curs adaptat trobarem, de segur, alumnes que difícilment poden desenvolupar tasques de responsabilitat personal com les que requereix un projecte així. Aquests alumnes poden, però, com s'ha fet en aquest cas, desenvolupar tasques complementàries, el resultat de les quals no sigui determinant per al projecte.

En conclusió, de les dues experiències realitzades en podem extreure una valoració positiva. D'entrada, cal destacar el fet de treballar amb alumnes de procedències molt diverses, derivat de la barreja de centres diferenciats, tot hi que això presenta petites dificultats de les quals podrien donar testimoni anècdotes protagonitzades per alguns alumnes. També ha estat força interessant la relació dels alumnes del curs adaptat amb les persones entrevistades, que ha estat molt correcta. Per les opinions recollides entre els entrevistats, aquests valoren molt positivament l'actitud dels alumnes, la qual cosa també cal recollir a benefici d'inventari pel que té d'important a l'hora de considerar les opinions de la gent gran en relació als joves.

Finalment considero que un treball com aquest, sobre la memòria històrica, és força interessant des del punt de vista pedagògic, ja que permet connectar el temps passat amb la realitat encara viva, la qual cosa és impossible en altres períodes de la història en què les fonts primàries són inviabilitats. I també permet engrescar l'alumne en una activitat fora de l'espai de l'aula, que trenca la rutina i l'obliga a desenvolupar aptituds socials complementàries. I també el considero interessant perquè és un treball que resumeix molts objectius: treball coordinat de diversos centres educatius, molt diferents entre ells, recuperació de la memòria històrica amb coneixement d'una època de la història de la ciutat i la gent que la va viure, contacte entre joves i gent gran, relació amb entitats ciutadanes, responsabilitat dels alumnes en una tasca cívica i, evidentment, l'aprenentatge de les Ciències Socials. I tot això realitzat amb un curs d'adaptació curricular...



L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT A SECUNDÀRIA AMB EL SUPORT DE MOODLE

Àlex Letosa Porta

Professor de psicologia i pedagogia d'educació secundària i consultor Universitat Oberta de Catalunya.

RESUM

Al present article es posa de manifest què és i quins són els avantatges que suposa Moodle en l'ús de l'atenció a la diversitat a l'educació secundària. Avantatges com l'autoaprenentatge i l'autoregulació del propi aprenentatge així com el continu seguiment tutorial per part del professorat. Els resultats de combinar el treball a l'aula amb un recurs proper i motivador per a l'alumnat animen a compartir i millorar aquesta experiència. S'exposa, també, l'experiència didàctica portada a terme a un institut d'educació secundària on es va utilitzar el suport web Moodle per a treballar amb alumnes amb adaptacions curriculars individualitzades. Per a això es van utilitzar els programes de lliure distribució combinats amb altres programes educatius proporcionats pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya com JClíc, Quaderns Virtuals, Videoteca dels CRP, etcètera.

ABSTRACT

This article shows that is and what are the advantages Moodle in the use of attention to the diversity in secondary education. Such as self-learning and self-thereto, as well as the continued monitoring tutorial by the teacher. The results of combining classroom work with a nearby resort and motivator to encourage students to share and improve the experience. It also presents the learning experience conducted in a secondary education institute where we used the web support Moodle to work with students with individualized curriculum adaptations. It used programs for free distribution combined with other programs provided by the Education Department of the Generalitat de Catalunya as JClíc, Quaderns Virtuals, Video both CRP, and so on.

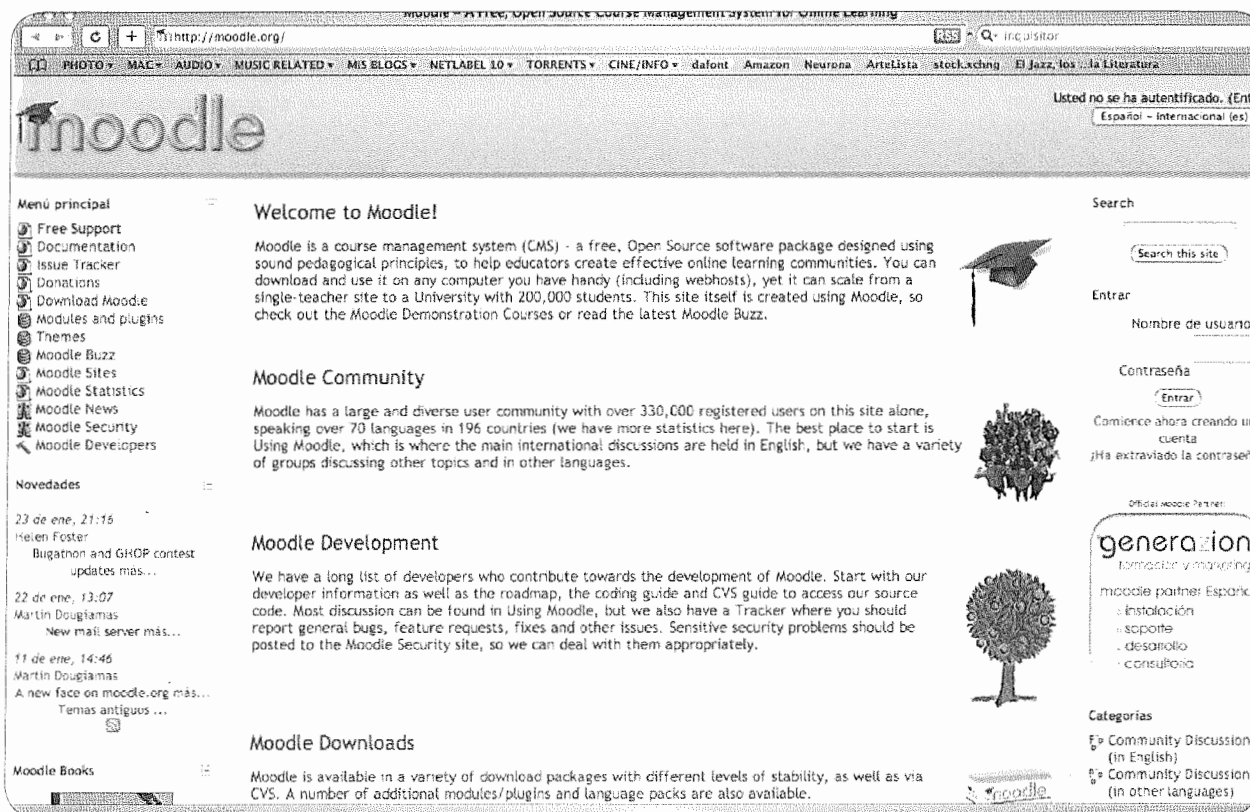
INTRODUCCIÓ

La introducció de les noves tecnologies al món de l'educació està prenent força de manera constant i gradual fent-se a l'actualitat una eina imprescindible. Les institucions educatives aporten una inversió en recursos materials i formatius per a l'alumnat i el professorat. A l'àmbit del professorat de psicologia i pedagogia aquestes eines encara poden ser més útils, ja que suposen i proporcionen un ampli ventall de recursos per a una educació més diversa metodològicament parlant. Recursos com el Jclíc (<http://clíc.xtec.net>), els Quaderns Virtuals (<http://www.xtec.net/qv>), els portals amb activitats educatives (www.edu365.com), les videoteques digitals (www.xtec.cat/cgi/digital i la recent www.edu3.cat) en són una mostra. La tasca docent amb alumnes amb necessitats educatives especials es veu facilitada si es realitza amb diferents suports i amb diferents mètodes i

procediments d'aprenentatges. Les noves eines informàtiques i audiovisuals faciliten enormement aquest treball.

Moodle és un sistema d'educació virtual de lliure distribució (gratuït) que es manté amb la filosofia de traslladar els recursos d'un aula presencial a un aula virtual (Jason, 2007). Entre aquestes possibilitats en podem destacar la comunicació entre alumnes i docents, recursos, manuals, exàmens i avaluacions, etcètera. Presenta l'avantatge d'afegir i aglutinar els diferents recursos que les noves tecnologies poden aportar. Per imaginar la potència de l'aplicatiu, el lloc base de Moodle (www.moodle.org) consta de més de tres-cents mil usuaris (Jason, 2007).

Figura 1. Captura de pantalla d'un curs de Moodle, en concret del lloc www.moodle.org



Són molts els estudis que manifesten que els alumnes milloren el seu nivell d'aprenentatge amb el complement de Moodle a la metodologia de treball (Nadire, 2007). Els sistemes d'aprenentatge virtual sembla que milloren de manera significativa quan el sistema és híbrid (presencial – virtual), tal i com afirmen Bradford i cols. (2007).

Per altra banda, la gran quantitat de recursos disponibles a l'actualitat generen un altre important problema: trobar i recollir els recursos que volem emprar. Per solventar aquest problema disposem d'un programari de lliure distribució (gratuït) i de fàcil gestió per l'educació virtual: el sistema Moodle.

Moodle permet crear, organitzar i gestionar un aula paral·lelament a la presencial on es pot fer un seguiment acurat del treball de l'alumnat i també permet a l'alumne un procés d'autoaprenentatge fàcil i engrescador. A l'hora permet organitzar tots els recursos externs que volem utilitzar. A continuació es presenta l'experiència amb Moodle per l'atenció a la diversitat d'alumnes amb adaptació curricular a secundària, destacant-ne els principals avantatges i inconvenients.

AVANTATGES DE L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT AMB MOODLE COM A RECURS.

Els objectius que el recurs Moodle permet assolir amb l'alumnat d'aquestes característiques són els següents:

- **Afavorir els objectius curriculars adaptats amb el suport de les noves tecnologies, complementant els continguts treballats a l'aula amb un treball paral·lel amb Moodle.**

L'ús de Moodle permet i facilita el treball i desenvolupament de les adaptacions curriculars individualitzades (ACI), ja que és un suport que permet el tractament de la informació, procediments i aprenentatges variats per part de l'alumnat i el professorat. Permet, a l'hora, l'accessibilitat dels continguts treballats a l'aula des de qualsevol lloc i en qualsevol moment.

- **Aprofitar les eines disponibles al Departament d'Educació (Quaderns Virtuals, JClick, Videoteca, etcètera).**

Elaborar materials amb Moodle no requereix d'un temps excessiu per als docents. Un curs fet amb Moodle permet les revisions periòdiques, de manera que en dos o tres anys es pot completar un curs revisat. Per altra banda la gran quantitat de materials ja elaborats per altres entitats són excel·lents i Moodle permet integrar-los i seleccionar-los d'una manera àgil i eficaç. Il·lustrar els nostres cursos amb vídeos, activitats interactives, quaderns virtuals...

Per altra banda, si la gran varietat de recursos disponibles no ens satisfan, Moodle permet elaborar recursos propis, com avaluacions, qüestionaris, lliçons, consultes i enquestes,...

- **Millorar la comunicació individual professor/a alumne/a (tutories individuals a través de la missatgeria instantània de Moodle).**

El sistema Moodle inclou una eina molt familiar per l'alumnat. Un sistema de missatgeria instantània. Aquest sistema permet la comunicació entre professorat i alumnat ràpida i fàcil de fer servir. És especialment eficaç i recomanable per treballar amb alumnat que requereix un contacte i seguiment tutorial o d'intervenció psicopedagògica continuat. El fet de enviar un missatge

de consulta al professor de psicologia i pedagogia en un moment determinat permet desangoixar l'alumnat en aquest precís moment. Totes les converses de missatgeria queden registrades, tant entre professor i alumnat com entre l'alumnat. Les noves tecnologies suposen una eina més en el suport de la petita part clínica que suposa la intervenció psicopedagògica (Gutiérrez-Maldonado, Alsina, Carvallo, Letosa i Magallón, 2007).

- **Millorar la comunicació entre alumnes a un entorn moderat pel professor/a.**

Aquesta missatgeria instantània, la creació en dos clics de fòrums i xats són recursos que posa a l'abast el sistema Moodle on la comunicació i treball cooperatiu entre alumnes és ràpid i engrescador. La tasca docent queda facilitada ja que tota la comunicació queda registrada i pot ser regulada i revisada amb posterioritat. El treball cooperatiu que suposa Moodle, no només pot engrescar l'alumnat, sinó també unificar i potenciar les possibilitats d'establir vincles forts entre els docents que fan servir aquest sistema, per exemple a l'institut d'educació secundària, augmentant la informació sobre el coneixement (Jameson i altres, 2006).

- **Potenciar la motivació de l'alumnat a través de les TIC.**

Internet i les eines informàtiques són en entorn proper a l'alumnat i el qual està molt familiaritzat amb el seu ús. L'aprenentatge en aquest entorn és una eina motivadora en sí i que afavoreix, per tant, els aprenentatges i l'assoliment dels objectius curriculars proposats.

- **Millorar el coneixement de l'alumnat del seu seguiment educatiu i estat de l'avaluació continuada en tot moment, de manera que pugui regular el seu autoaprenentatge.**

Qualsevol activitat o tasca que l'alumne realitza a l'entorn Moodle té la seva valoració o retroacció. Aquesta pot ser automàtica (com les activitats de Jelic o quaderns virtuals) i també pot ser regulada pel docent (el docent realitza la correcció de l'activitat amb la qualificació qualitativa i/o quantitativa). També inclou la possibilitat de rebre una retroacció amb comentaris o propostes de millora per part del professorat. Per tant, permet a l'alumne veure en tot moment quin és el seu procés i on cal millorar.

Facilitat en la gestió del treball cooperatiu

Diverses activitats són possibles al sistema que permet treballar grupalment per part de l'alumnat. Un exemple en són les anomenades "Wiki", basades en concepte en sistemes com el de la coneguda enciclopèdia lliure "Wikipèdia", on són tots els membres del curs els que fan una tasca concreta de la qual tots són participants i autors finals. Tal i com especifica Cavero i Román (2006):

"El wiki representa anar un pas enllà de les quatre parets en les quals acostumem a tancar als alumnes per explicar-los les coses. El wiki és un crit a la interacció i la col·laboració via internet" (p. 174).

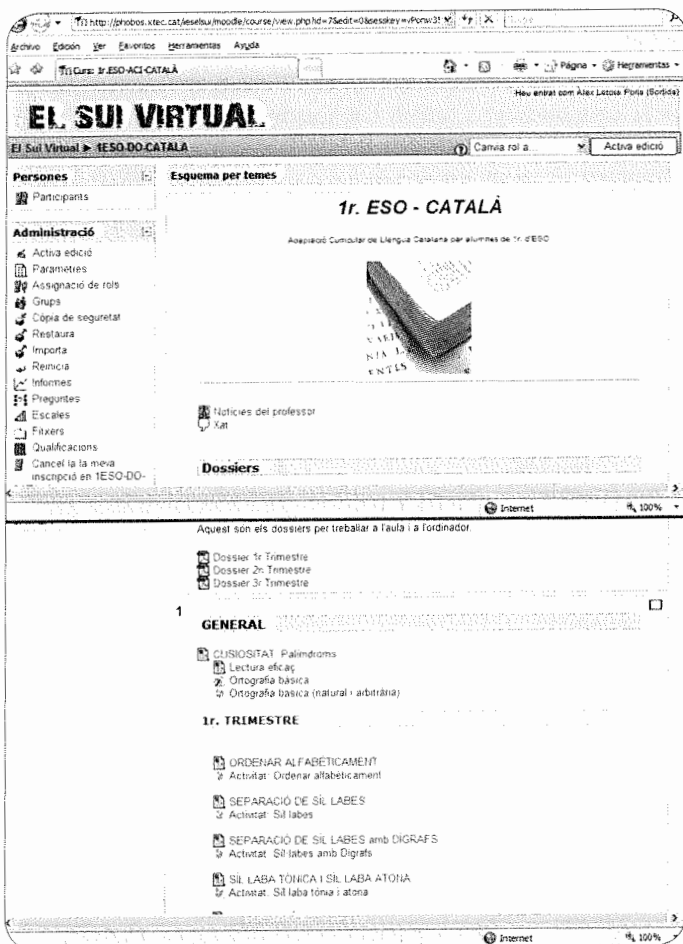
Bases de dades: Gestió d'expedients psicopedagògics

Moodle també permet la possibilitat d'elaborar bases de dades. Aquest apartat és més avançat i requereix un treball previ per al docent sobre el seu disseny i gestió posterior.

A continuació s'adjunta una captura de pantalla de la base de

dades per la gestió d'expedients psicopedagògics de la present experiència. Aquesta base de dades permet fer un seguiment, en tot moment, de cada cas d'intervenció, afegir comentaris, entrevistes, contactes externs, adjuntar informes de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic o qualsevol altre document.

Figura 2. Base de dades per a la gestió expedients de psicologia i pedagogia elaborada a través de Moodle. Les dades i fotografies apareixen deformades per garantir la confidencialitat dels expedients.



Aquests expedients es poden consultar des de qualsevol ordinador i les dades només són d'accés per als professionals que intervenen al cas, de manera que afavoreix la coordinació d'accions i informacions realitzades al centre.

METODOLOGIA

L'ús d'aquesta eina amb l'alumnat d'aquestes característiques cal orientar-lo a dos ambients: l'intern (l'aula) i l'extern (a casa, a la biblioteca de l'institut o del municipi, al "ciber"...). Al primer dels ambients és on l'alumne es familiaritza amb l'entorn assessorat pel professorat i al segon ambient és on, autònomament i de manera gradual, va aprenent a consultar i regular el seu autoaprenentatge.

Moodle permet tenir els materials de l'aula en qualsevol lloc on hi hagi una connexió a Internet. A l'hora, l'alumnat pot veure en tot moment quin i com és el seu progrés d'aprenentatge, ja que pot tenir una retroalimentació contínua de les activitats i materials treballats, a través del mòdul de qualificacions present al Moodle.

L'estructura de les programacions a les adaptacions curriculars

individualitzades amb aquest requereixen d'un espai on l'alumne mantingui contacte directe amb l'ordinador com a mínim una sessió setmanal. Les explicacions, projectes, treball cooperatiu, etc. realitzats poden ser complementats amb vídeos i sempre quedaran a l'espai Moodle per ser consultat per l'alumnat en qualsevol moment.

Figura 3. Exemple de l'espai Moodle amb adaptació curricular de llengua catalana per l'alumnat de primer curs de l'ESO.



A la pàgina <http://phobos.xtec.cat/aletosa> es pot consultar l'estructura d'aquestes adaptacions curriculars entrant com a usuari visitant als cursos de català o matemàtiques de 1r i 2n d'ESO. També es disposa de dossiers adaptats amb el treball complementari de Moodle amb possibilitat d'impressió.

Aspectes tècnics

Per disposar d'un espai web moodle, cal tenir un espai amb un servidor php i bases de dades MySQL. No cal espantar-se molt aviar, ja que existeix un ampli ventall de servidors gratuïts però també existeix un servidor que ofereix el Departament d'Educació per als docents (conegut com a servidor "Phobos" <http://phobos.xtec.cat>). Aquest servidor requereix que el professor instal·li Moodle seguint les orientacions i instruccions que el Departament d'Orientació facilita, així com l'espai moodle.org.

Durant aquest 2008, el Departament d'Educació està desenvolupant un projecte pilot a un nou servidor anomenat "àgora". El projecte es resumeix amb les característiques de ser un servidor a disposició dels docents i els centres on es cedeix un espai moodle on el manteniment, instal·lació i aspectes tècnics són desenvolupats per la secció encarregada del Departament, de manera que el professorat només s'ha de centrar en la gestió de les seves aules. En funció del resultat de l'experiència, s'obrirà el projecte a la resta de centres.

CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ

L'experiència portada a terme manifesta el compliment dels objectius pedagògics i psicològics proposats al difícil treball d'atenció a la diversitat amb els alumnes amb necessitats

educatives especials donant un recolzament a la presentació de continguts, elaboració i disseny d'estratègies de l'educació. La motivació de l'alumnat ha estat molt elevada, col·laborant i participant des de casa, en la biblioteca de l'institut de manera voluntària en les hores d'esbarjo, des de cibercafès i també des de la seva pròpia casa.

Aquesta eina a la present experiència, a més, ha afavorit la comunicació entre alumnes i ha suposat un suport complementari a la tasca de tutoria individual i grupal entre professor i alumnes. L'actual tasca ens va animar a ampliar un projecte de Moodle per a l'atenció a la diversitat (ententent per atenció a la diversitat a tot l'alumnat, no només als quals presenten necessitats educatives especials) a nivell de tot el centre, amb seguiment paral·lel de Moodle amb les àrees treballades en l'aula.

Finalment, cal destacar la importància de Moodle com un recurs més per l'atenció a la diversitat: de fàcil domini per l'alumnat, que presenta una àmplia capacitat motivadora, de fàcil gestió per al professorat, i amb eines que afavoreixen el seguiment i avaluació continuada de l'alumnat. En definitiva una eina per l'aprenentatge, però una potent eina per l'atenció a la diversitat.

ENLLAÇOS WEB D'INTERÈS

<http://www.moodle.org>

Espai web de la comunitat moodle.

<http://phobos.xtec.cat>

Servidor phobos del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

<http://agora.xtec.cat>

Servidor àgora del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

<http://phobos.xtec.cat/aletosa>

Espai moodle de l'autor on es troben disponibles exemples de cursos per l'atenció a la diversitat amb alumnes d'ESO.

<http://phobos.xtec.cat/ieselsui>

Exemple d'un moodle d'Institut d'Educació Secundària, en concret l'experiència de l'IES El Sui de Cardedeu.

<http://blocs.xtec.cat/aletosa>

Bloc de l'autor amb novetats sobre l'atenció a la diversitat amb recursos TAC i moodle.

<http://www.toomates.net>

Pàgina de Gerard Romo amb recursos per l'atenció a la diversitat a les matemàtiques, amb un apartat específic amb material sobre Moodle.

<http://clic.xtec.cat>

Pàgina amb les activitat JClick del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

<http://www.xtec.cat/qv>

Pàgina amb les activitat dels Quaderns Virtuals del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

<http://www.edu3.cat>

Videoteca digital amb videos i reportatges relacionats amb l'educació.

<http://www.xtec.cat/cgi/digital>

Videoteca digital dels Centres de Recursos Educatius del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Referències bibliogràfiques:

Bradford, P.; Porciello, M. i Bacon, N. (2007) The Blackboard Learning System: The Be All and End All in Educational Instruction? *Journal of Educational Technology Systems*, v35 n3 (p301-314).

Cavero, J. i Román, P. (2006) *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*. Ed. Eduforma. Madrid.

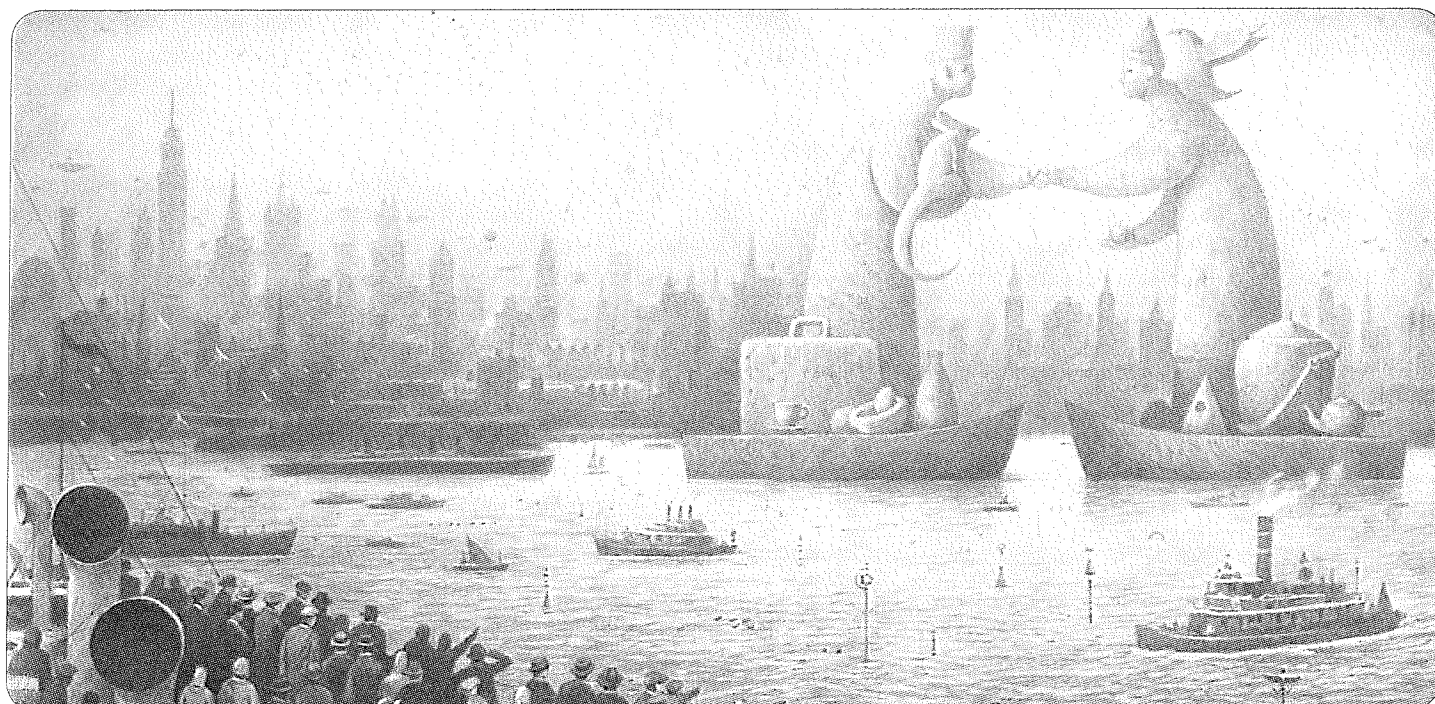
Gutiérrez-Maldonado, J., Alsina, I., Carvallo, C., Letosa, A. y Magallón, E. (2007): Aplicaciones clínicas de la realidad virtual en el ámbito escolar. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, 82, 32-51. R

Jameson, J; Ferrell, G.; i Kelly, J. (2006) Building Trust and Shared Knowledge in Communities of E-Learning Practice: Collaborative Leadership in the JISC eLISA and CAMEL Lifelong Learning Projects. *British Journal of Educational Technology*, v37 n6 (p 949-967).

Jason, H. (2007) *Using Moodle: Teaching with the popular open source course management system*. Ed. O'Reilly. Nova York.

Nadire, C. (2007) Assessing the success rate of students using a learning management system together with a collaborative tool in web-based teaching of programming languages. *Journal of Educational Computing Research*, Vol 36(3), 2007. (pp. 301-321).

Correspondència amb l'autor: Àlex Letosa Porta. Professor de psicologia i pedagogia d'educació secundària i consultor Universitat Oberta de Catalunya. E-mail: aletosa@xtec.cat



PROMOTORS ESCOLARS, UN RECURS PER A L'ESCOLARITZACIÓ DELS NENS/NES GITANOS/ES

Tatiana Font

Diplomada en Treball Social i Promotora escolar de Barcelona als Districtes de Gràcia i Nou Barris

Cristina Vall

Diplomada en Treball Social i Treballadora social de l'EAP de Nou Barris

RESUMEN

“Promotores escolares, un recurso para la escolarización de los niños gitanos”

El promotor escolar un nuevo recurso con el que cuentan algunos centros educativos para abordar la reducción del absentismo y favorecer la promoción escolar del alumnado gitano, reforzando el vínculo alumno-familia-escuela, facilitando el conocimiento mutuo y la comunicación.

ABSTRACT

“Scholar promotioners, a resource for the scholarship of the gipsy children”

The scholar promotioner is a new resource available in some of the educational centers to work out for decreasing scholar absenteeism and enhance promotion of gipsy pupils, empowering the links between the pupil, his/her family and the school with the aim of facilitating mutual acknowledgement and communication.

EL PERQUÈ D'AQUESTS NOUS PROFESSIONALS

La situació escolar dels nens i nenes gitanos ha millorat substancialment en un curt període de temps si tenim en compte que ha estat només en els darrers vint anys on s'han donat els principals canvis quantitius i qualitius. Actualment la majoria dels nens gitanos van a l'escola i estant adquirint uns coneixements que els permet millorar la situació de semi-analfabetisme en què majoritàriament es troben els seus pares. Aquest fet ha suposat incorporar la institució escolar al procés de socialització d'aquests nens i nenes i trencar amb una dinàmica de segles de cultura exclusivament oral. Malgrat aquestes millores, encara existeixen dificultats importants per aconseguir una situació d'èxit escolar en igualtat de condicions a la resta de la població: l'alt percentatge d'absentisme escolar i d'abandonament de l'ensenyament secundari.

Les investigacions realitzades en relació a la població gitana i la seva escolarització[1] posen de manifest que existeixen principalment dos aspectes o eixos de conflicte important: l'eix estructural (disseny social, política educativa i política ciutadana) que cal abordar amb la millora de les condicions socioeconòmiques i d'inserció social i l'eix afectiu relacional que passa per modificar la resposta dels agents educatius que intervenen en els nens i nenes gitanos. La creació d'uns vincles afectius forts entre família-alumne-escuela, la transmissió d'uns missatges clars en la comunicació i la creació d'expectatives positives sobre la seva escolarització tenen un pes decisiu tan important que pot modificar la influència d'altres factors com són la situació econòmica de les famílies o el fet de pertànyer a una cultura diferent de la majoritària.

Tenint en compte aquests aspectes i la necessitat d'incorporar la població gitana a l'escola per superar les desigualtats en què es troba, des de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social del Departament d'Educació de la Generalitat, i dins el Pla Integral de Poble Gitano[2], es concreta una acció educativa que suposa la dotació d'un suport específic amb la incorporació dels promotors escolars. L'assignació territorial d'aquest professionals és per a les zones amb presència significativa de població gitana i alt percentatge d'absentisme amb l'objectiu de garantir la total escolarització i la millora de l'èxit escolar d'aquest alumnat.

Durant el segon trimestre del curs acadèmic 2006-2007 s'incorporen als Serveis Educatius de les zones a intervenir 10 nous professionals amb un perfil molt específic.

L'ESPECIFICITAT DEL SEU PERFIL PROFESSIONAL

El promotor és un recurs educatiu extraordinari i un referent extern del centre docent que treballa de manera coordinada amb els serveis educatius de la zona. Ha de transmetre i compartir els mateixos objectius i vetllar pel respecte de la diversitat social i cultural de tot l'alumnat i el seu entorn, garantint el desenvolupament personal i facilitant la cohesió i el progrés del barri en la mesura del seu àmbit d'intervenció.

L'especificitat del seu perfil professional ve donada pels requisits que se li exigeixen. El promotor escolar ha de ser un referent positiu per a la comunitat, cal que generi confiança, que es pugui comunicar fàcilment amb les famílies gitanes, que valori positivament l'escolaritat i n'estigui convençut de la seva necessitat per aconseguir l'èxit escolar i promoció social de l'alumnat gitano. Aquest professional ha de conèixer molt bé com s'estableixen les relacions socials en el si d'aquest poble i entre gitanos i no gitanos, ha de comprendre quines són les barreres a la inclusió i implicar-se a fons en la millora de la imatge i l'eradicació dels estereotips.

És important destacar que tot el personal contractat com a promotor escolar pertany a la cultura gitana. Això suposa garantir un coneixement profund de la cultura d'aquest poble i afavorir un efecte de mimesis entre les famílies, els alumnes i els professionals educatius que faci modificar la imatge que es té de l'escolarització i les possibilitats d'èxit dels alumnes gitanos: formació superior, activitat laboral, promoció de la dona...

Per tal de desenvolupar la tasca encomanada, des de la Federació d'Entitats Gitanes de Catalunya (FAGIC) van facilitar una proposta de possibles candidats. Posteriorment el personal proposat va rebre una formació inicial específica per part de l'entitat SURT, especialitzada en formació socio-laboral i coneixement de la realitat del poble gitano. Les persones que és van considerar més adients després de la formació van ser proposades com a promotors escolars, tenint en compte les exigències del perfil professional tant específic.

La contractació d'aquest personal la realitza la Fundació Privada Pere Closa[3] mitjançant un conveni de col·laboració signat amb el Departament d'Educació i per períodes anuals fins a un màxim de 6 anys. La dedicació horària és de 37'5 hores setmanals amb horari flexible atenent a les condicions de la zona i necessitats de l'escola i les famílies.

OBJECTIUS DE TREBALL DELS PROMOTORS ESCOLARS

Cal partir de la idea de que el fet de comptar amb un promotor escolar no vol dir que es solucioni la problemàtica entorn l'escolaritat i promoció social de l'alumnat gitano, sinó que s'ha de contemplar com un recurs més per millorar-ne la situació.

Els objectius generals que es persegueixen amb la intervenció dels promotors escolars són la millora de l'escolarització de l'alumnat gitano, la reducció de l'absentisme per part d'aquests i vetllar per la promoció social i l'èxit acadèmic de l'alumnat gitano a Catalunya. D'aquests objectius se'n deriven d'altres més específics com són el fet de fomentar el valor de l'escolarització entre les famílies gitanes i promoure'n aquesta, així com l'èxit escolar i social dels joves gitanos de Catalunya, per crear així models positius per a nens/es i adolescents que ajudin a continuar treballant amb la resta de la comunitat per a la recuperació de l'interès per assistir a l'escola.

DESENVOLUPAMENT DEL TREBALL

El promotor escolar és un professional dependent dels serveis educatius i manté una estreta col·laboració amb els professionals d'aquests serveis que intervenen en els centres docents. Les seves actuacions s'emmarquen en les prioritzades per aquests serveis durant el curs escolar, sense deixar de banda aquelles que venen donades per la consecució dels objectius específics. Com la resta de professionals dels serveis educatius, el promotor acorda un pla de treball amb l'equip directiu dels centres escolars on desenvolupa la seva tasca, especificant actuacions i la seva temporalització. El seguiment de les intervencions es duu a terme en coordinació amb el referent del centre educatiu i amb el professional de treball social de l'EAP.

Per tal d'abordar l'absentisme escolar i de garantir l'èxit acadèmic dels nens/es gitanos desenvolupa tot una seguit d'actuacions, no només adreçades als alumnes i les seves famílies, sinó que busca la implicació i complicitat per part de tots els agents educatius, institucions i administracions de la zona d'intervenció.

Dins d'aquest marc d'actuació cal tenir present que el promotor escolar es presenta com una eina més per a la millora de la situació amb el valor afegit que al ser un interlocutor de la pròpia comunitat fa que per a les famílies sigui molt més proper i que per a l'escola i la resta d'agents socials implicats presti un nou punt de vista diferent aportant noves estratègies d'intervenció.

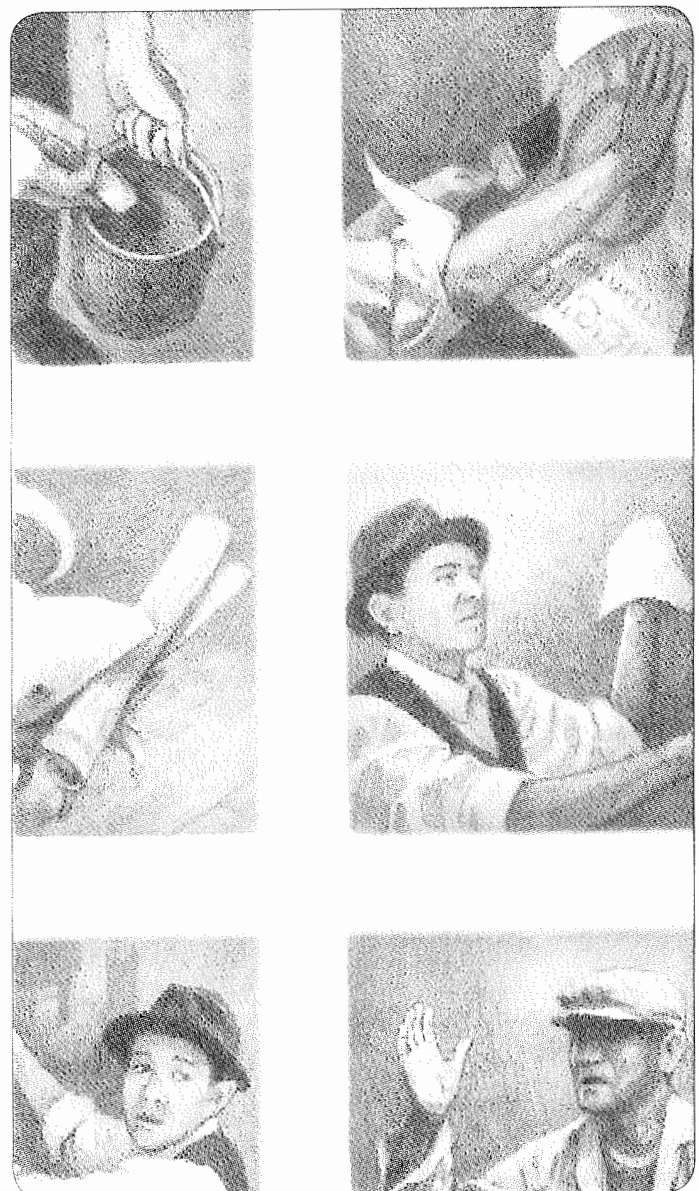
Aquest professional aborda l'atenció a les famílies i l'alumnat des de la proximitat i pot actuar en espais formals (escola) com informals (domicili, carrer...) amb la intenció de fomentar la relació personal per poder treballar aspectes més professionals amb posterioritat.

Dins l'àmbit d'atenció a l'alumnat i les famílies es poden destacar actuacions molt específiques del seu perfil professional com l'acompanyament que fa a les famílies durant el procés d'incorporació a l'escola dels alumnes de P-3 per facilitar el treball

del personal docent en el període d'adaptació dels nens i nenes a l'escola. També treballa amb les famílies de la resta d'alumnat gitano de parvulari per reforçar el treball hàbits i la regularitat de l'assistència.

El promotor fa el seguiment de la situació escolar i acadèmica de l'alumnat d'ètnia gitana del centre, amb entrevistes amb el tutor, amb la família i amb la coordinació amb els professionals dels serveis externs al centre que intervenen. És important fer esment del treball realitzat amb les famílies per orientar-les sobre els aspectes acadèmics i els recursos existents relatius a l'escolarització i d'altres àmbits.

Les situacions d'absentisme escolar de l'alumnat gitano són ateses pel promotor, que pot conèixer les causes i valorar millor les intervencions a fer. La facilitat d'accés que té a la família de l'alumne i el seu entorn permet una atenció més integral a la problemàtica. La seva intervenció durant el període preinscripció i matriculació a centres docents és clau per afavorir el pas dels alumnes de Primària a Secundària ja que realitza un seguiment intensiu per garantir que es fan els tràmits administratius pertinents i fa els acompanyaments, si cal, dels alumnes i les famílies.



Dins de les activitats realitzades en l'àmbit d'atenció al centre, el promotor escolar participa en les reunions de comissió social i, quan es creu convenient, en les reunions de la comissió d'atenció a la diversitat per fer un assessorament de caire cultural en l'atenció als alumnes.

Cal destacar la tasca d'aquest professional en la creació d'espais de trobades per famílies gitanes des de l'escola que afavoreixen la relació i impliqui els pares en el procés d'aprenentatge dels seus fills.

Pel que fa a l'atenció al sector, cal destacar la participació en projectes comunitaris mitjançant les taules educatives dels plans comunitaris de barri, amb la finalitat de servir de connector entre el teixit social i les famílies.

VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

A partir del treball desenvolupat des de la incorporació d'aquests professionals el mes de febrer del 2007, l'experiència de treball conjunt del promotor escolar amb tots els agents educatius ha permès adquirir una nova perspectiva de l'escolarització de l'alumnat gitano i els seus trets culturals. Els promotors han facilitat l'apropament, la creació de vincles i la comunicació amb l'alumnat i les seves famílies i han fet possible abordar amb noves esperances les intervencions en situacions de dificultat que es consideraven cronificades.

La figura del promotor escolar és un recurs imprescindible per als agents educatius que treballen amb població gitana, no només per superar les dificultats presents, sinó des d'una vessant preventiva per garantir un bon procés d'escolarització i minimitzar l'aparició de possibles situacions de conflicte .

Notes:

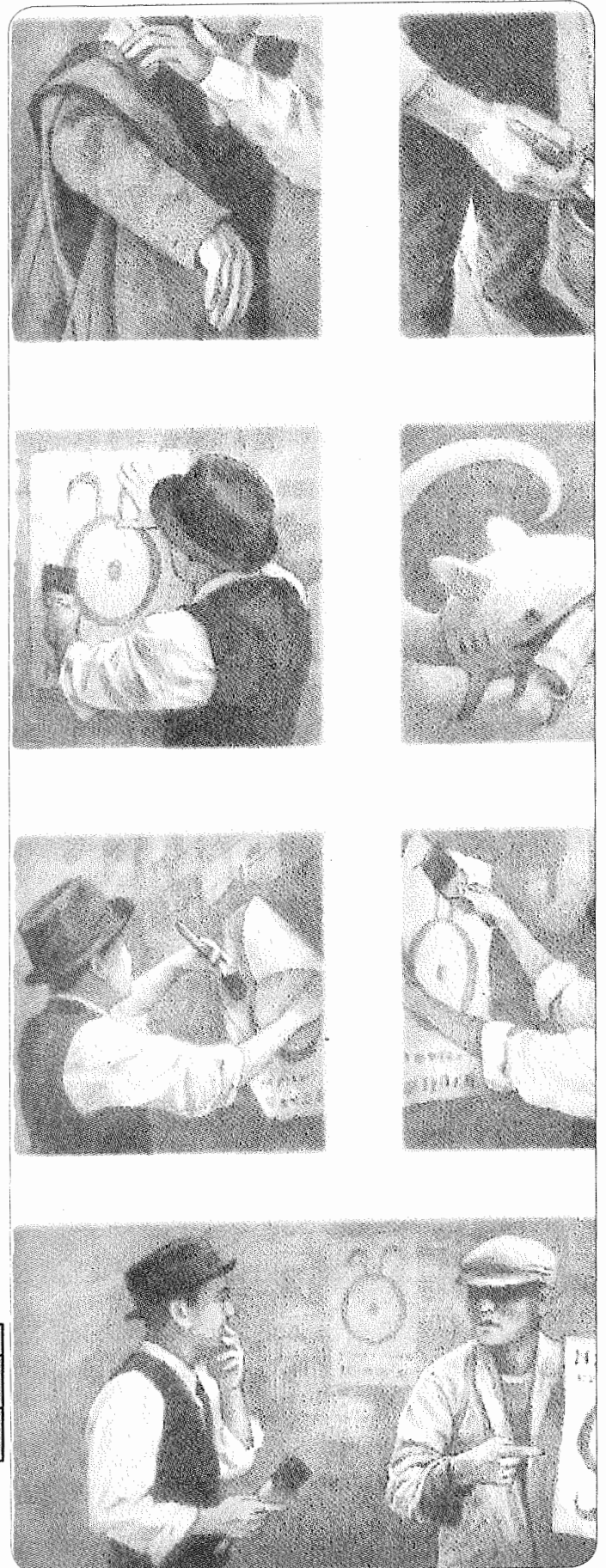
[1] José Eugenio Abajo, Mestre i Pedagog. Orientador escolar en l'Institut d'Ensenyament Secundari de Sierra de Ayllon (Segovia) ha realitzat durant dues dècades una investigació etnogràfica respecte l'escolarització dels nens gitanos que combina els aspectes socials, psicològics i pedagògics. A la revista del Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya – TRS núm. 140 es publica un article que avança aspectes d'aquesta investigació "La escolarización de los niños gitanos: El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales i afectivos".

[2] El dia 21 de novembre de 2001, el Parlament de Catalunya reconeix la cultura gitana i els seus valors. Aquest reconeixement comporta l'elaboració d'un pla d'actuacions per tal de combatre, des d'una perspectiva global, la situació de desigualtat que pateix la població gitana. El **Pla integral del poble gitano a Catalunya** té com a objectiu equiparar socioculturalment i econòmicament la població gitana amb la societat general catalana de la qual forma part, i, alhora, promoure i reconèixer els trets culturals que són propis d'aquest col·lectiu. Dins de les accions del propi Pla integral del poble gitano a Catalunya i en l'àmbit d'educació ens trobem amb:

Àmbit:	Educació
Actuació:	Crear un grup territorial de seguiment educatiu intercultural. Aquest grup estarà inclòs en els EAP i coordinat pel SICCS.
Responsable:	Departament d'Educació

[3] La Fundació Pere Closa, té com a objectiu la formació i la promoció dels gitanos i gitanes de Catalunya i amb la finalitat que el màxim nombre se situï en les mateixes condicions formatives que la resta de població promou la dinamit-

zació de la relació entre el món educatiu i els nens i nenes, l'escola, la família i l'entorn social. També té com objectiu vetllar per la imatge del col·lectiu gitano i preservar i donar a conèixer el seu llegat cultural . Des de l'any 1998 col·labora amb el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya



ACIDH

Associació Catalana d'Integració i Desenvolupament Humà

Síracusa, 53. 08012 Barcelona.

Tel. 93 285 99 77

Fax: 93 285 99 78

www.acidh.org

L'alumnat amb intel·ligència límit està present en moltes de les demandes de valoració que rebem les i els professionals dels EAP. En moltes ocasions no són detectats pel professorat fins al moment en que se'ls demana un raonament abstracte en els seus aprenentatges. Mares i pares no acaben d'entendre que és el que passa, el professorat pot pensar que està davant de nens i nenes que no tenen hàbits de treball, poc motivats o amb un retard d'aprenentatge atribuïble a diferents causes.

Un cop feta la demanda a l'EAP i avaluada la seva situació, a l'escola s'acostuma a atendre'ls ajustant la resposta educativa a les seves competències. L'escola especial no és el seu lloc però a l'escola ordinària tenen dificultats.

Generalment la seva discapacitat no els fa mereixedors del reconeixement mitjançant el certificat de disminució (CAD). Quan arriba el moment de cercar feina tornen a tenir-ho difícil. Tenen dificultats d'integració a la societat.

Amb l'objectiu de millorar la qualitat de vida d'aquesta part de la població, ara fa 14 anys va sorgir l'**Associació Catalana d'Integració i Desenvolupament Humà (ACIDH)**.

Compta amb els següents recursos:

- o Una escola d'ESO adaptada
- o Activitats extraescolars

- o Escola d'adults
- o Programes de Garantia Social
- o Club de Lleure
- o Llars residència
- o Centre de Psicologia i Logopèdia

L'associació treballa per a desenvolupar el potencial humà, donar respostes a les seves necessitats, donar l'oportunitat d'integració a la societat, lluitar per al reconeixement del 33% del certificat CAD que donaria l'oportunitat d'accedir a un treball digne i un habitatge per poder gaudir d'autonomia en relació a les seves possibilitats o accedir a una entitat tutelada.

La informació d'aquesta associació, ha sortit en mitjans de comunicació que no sempre cauen a les nostres mans i pot ser d'utilitat a les famílies, als i les professionals de la psicopedagogia, d'educació especial i d'altres àmbits de l'educació.

Carme Gisbert

EAP Mataró

LES PRÀCTIQUES D'INTEGRACIÓ SOCIAL

Als vint anys em trobo cursant segon de integració social, uns estudis que em motiven i realitzen, amb els quals estic coneixent molts àmbits i col·lectius socials d'un gran interès per mi i amb els quals tracto tant com puc. Em vaig decidir a realitzar aquest estudi ja que sóc monitora al Club de Lleure Els Globus, un espai per a persones amb discapacitats psíquiques i físiques. Aquest va ser el meu primer incentiu, poder treballar amb elles no només des del voluntariat. Un cop vaig començar el cicle formatiu vaig veure que era realment el que m'esperava i al que em volia dedicar.

Actualment estic fent pràctiques a l'IES de Terrassa, majoritàriament dins l'aula taller, participant en un projecte propi del centre en el qual hi estan ubicats nois d'entre 14 i 16 desmotivats pels aprenentatges i amb un currículum molt adaptat i funcional. A més de donar suport en les tasques educatives vers als nois, també realitzo dinamitzacions dins un grup d'adaptació curricular i dono suport en l'atenció als alumnes de l'aula d'acollida.

Al principi imaginava que seria bastant difícil arribar als alumnes per varis motius, primerament per la escassa diferència d'edat entre els alumnes i jo, això podia suposar un problema a l'hora d'imposar autoritat i que es mantingués el respecte. Un altre aspecte que em feia pensar que no podria arribar a ells, és que mai havia tractat amb adolescents i no sabia com respondrien davant una persona nova dins l'aula ja que són alumnes amb necessitats educatives especials i aquest tret no es pot deixar de banda.

La vida que porto ara mateix és una mica un no parar, però és el que li passa a tots els estudiants d'Integració Social o qualsevol altre estudiant de cicles formatius, realitzar treballs de classe, exàmens, pràctiques en un centre, treballar... i anar a classe. Són 12 hores al dia dedicades a una mateixa cosa, cal estar molt conscienciat i saber realment que és el que vols fer.

Anna Martín

Estudiant d'Integració Social

PORNOGRAFIA I VESTITS DE NÚVIA

Gemma Lienas

Empúries, Narrativa. Primera edició: febrer 2007

En aquest llibre l'autora ens fa reflexionar sobre la realitat actual posant de manifest que encara hi ha molta feina a fer per aconseguir una veritable societat justa i paritària en la que homes i dones assoleixin els mateixos drets.

A través de diferents cròniques convida a la reflexió sobre el sistema d'organització social que perpetua unes relacions desiguals entre els gèneres.

Quina és la realitat actual? Sembla ser que amb la coeducació una gran majoria de sectors socials, professionals de l'educació inclosos, tenen la percepció que amb l'actual escola mixta ja es coeduca i que tenir dins l'aula ambdós sexes ja garanteix que no hagi discriminació.

El Pacte Nacional per a l'Educació no fa esment de la coeducació. Això vol dir que no hi ha una postura política en aquest tema. Com si ja tot estigués aconseguit.

El programa de Coeducació dins dels Programes d'Innovació Educativa del Departament d'Educació, és un programa amb pocs recursos si es compara amb altres programes d'innovació.

La "Ley Orgànica de Educación" (LOE), anomena una nova assignatura "Educació per a la ciutadania" i estarà bé comprovar si contempla la coeducació com a objectiu.

En la "Trobada de Dones a Catalunya" del 2, 3 i 4 de juny de 2006 es van fer propostes que malauradament tornaven a repetir les que es van fer a la trobada d'ara fa trenta anys perquè encara resta molt camí per avançar i per millorar la nostra societat.

Aquestes eren algunes de les propostes en l'àmbit educatiu :

- o Treballar contra la discriminació per raons de sexe als centres educatius.
- o Que el professorat inclogui en els seus programes

experiències innovadores no sexistes, incorporar valors femenins considerats de "segona categoria", com l'atenció i el maneig dels afectes, la cooperació, la solidaritat per establir veritables relacions d'igualtat.

- o Facilitar informació sobre el paper i el saber de les dones i les funcions que han tingut al llarg de la història, en els àmbits privats i públics.
- o Posar en evidència els fets discriminatoris i sexistes del llenguatge i denunciar-los.
- o Treballar per a l'eradicació de les agressions i la violència contra les dones en temps de pau i de guerra, arreu del món.

Na Gemma Lienas, va participar en aquesta "Trobada de Dones a Catalunya" del juny de 2006, participant activament, formant part de diferents taules rodones. Les propostes fetes en relació als valors de la coeducació, estan recollides d'alguna manera, en les diferents cròniques d'aquest llibre, perquè donen peu a com diu l'autora "a descórrer el vel" que fa deformar la realitat i que no deixa veure les injustícies que ens ha tocat viure.

Aquestes cròniques poden ser un material de reflexió a utilitzar a l'etapa de secundària obligatòria ESO i a Batxillerat. És necessari que l'alumnat pugui participar en una societat democràtica, on el respecte ha de ser un valor après i incorporat a la pràctica en la seva vida des de l'inici de la seva socialització. L'escola és un espai privilegiat per fer-ho realitat, és el lloc de preparació per a la incorporació a la societat.

L'autora té una pàgina web on podreu trobar més informació sobre les seves altres publicacions i el treball fet en relació al respecte entre ambdós gèneres i l'àmbit dels valors. www.gemmalienas.com.

Carme Gisbert
EAP Mataró

PER QUÈ HE DIT BLANC SI VOLIA DIR NEGRE?

TÈCNIQUES ASSERTIVES PER AL PROFESSORAT I ELS FORMADORS.

Manel Güell

Ed. Graó

L'assertivitat és una habilitat gràcies a la qual les persones podem defensar els nostres drets personals tals com expressar pensaments, emocions i creences de forma directa respectant així els drets dels altres. Tots ens hem sentit atrets per aquelles persones que expressen les seves opinions amb naturalitat i respecten, al mateix temps, les nostres; fins i tot els atribuïm més credibilitat a allò que diuen. Aquest "carisma" no és més que un joc de conductes socials que han après i que, al llarg del temps i amb la pràctica, han conformat un tret de la seva personalitat.

Qui millor que els nostres docents per aconseguir fer més creïbles

les seves explicacions?

Tots, i a qualsevol edat, podem aprendre aquest conjunt de regles socials i amb la pràctica donar una imatge més adequada del nostre comportament al context social.

Aquest llibre ens presenta de manera senzilla els passos que hem de seguir per tal de poder millorar les relacions amb el nostre alumnat i aconseguir així el nostre benestar professional.

Antoni Silvestre
EAP Mataró

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ

DADES PERSONALS

Cognoms

Nom

Adreça

Població

CP

Província

Tel.

e-mail: (escriuiu 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.

Preu subscripció 2008: 13'50 euros corresponent als números 22,23 i 24.

Preus de números endarrerits: 4'50

BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA:

Nom i cognoms del titular

NIF

Entitat

Núm. de compte _ _ _ _ _ - _ _ _ _ _ - _ _ _ _ _ - _ _ _ _ _ - _ _ _ _ _

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

Signatura

Data

Enviar a: ambitsacpeap@hotmail.com

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. C/ Collserola, 89. 08290 CERDANYOLA