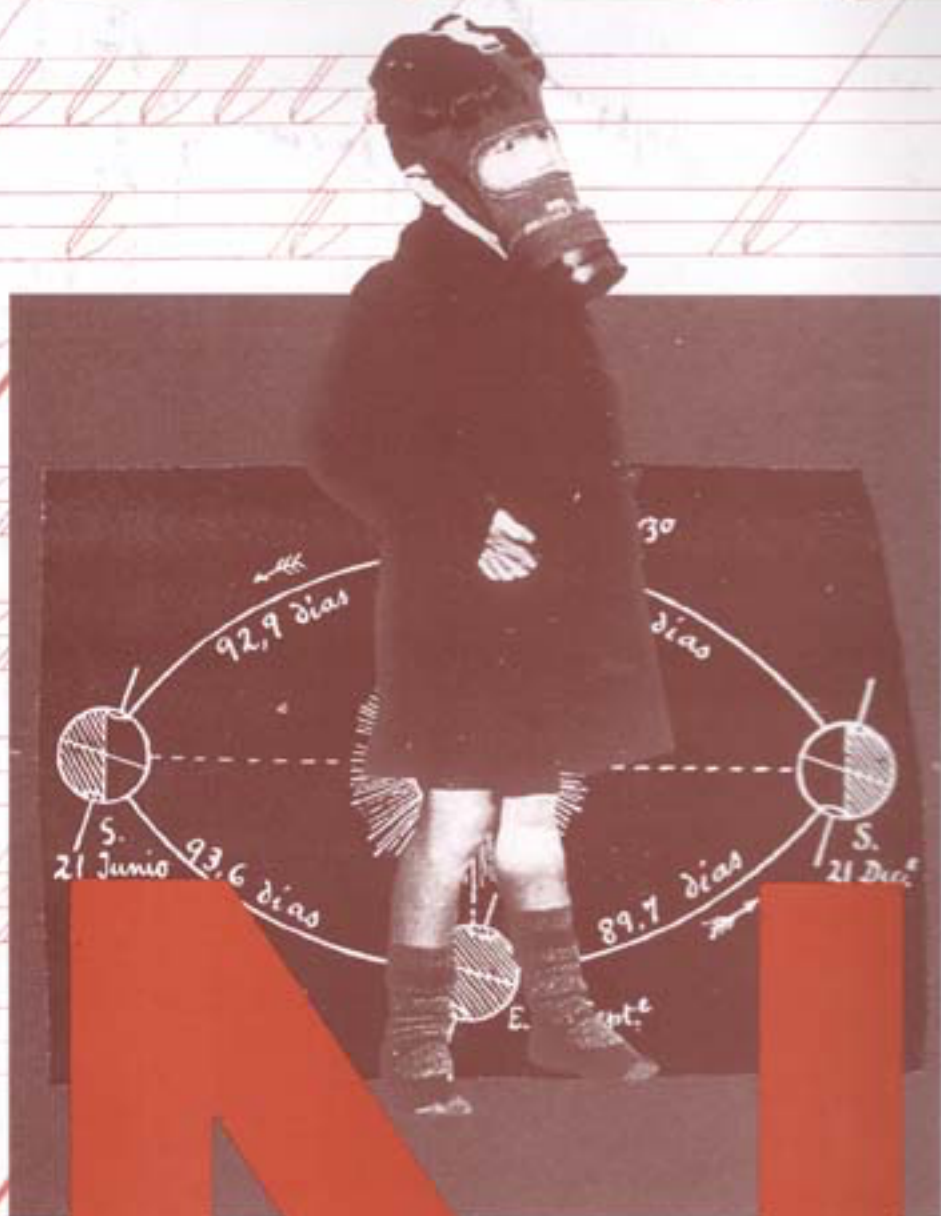


A

MBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ



N

20

ESTIU 2007

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.com
www.pangea.org/ambits

COORDINACIÓ

Joan Serra Capallera

CONSELL DE REDACCIÓ

Joan Agelet Profitós
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

Henri Cartier-Bresson

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

ISSN 1885-6365

Preu: 4,30 €

ESTIU 2007

Amb la col·laboració:



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

ENTORNS D'ACTUALITAT

- 3 • El dret a la indiferència. **Manuel Delgado**
- 4 • Notícies ACPEAP
- 5 • "L'aixopluc de la Marta Mata". **Tessa Julià**
- 6 • "No separeu els infants. Tot recordant la Marta Mata". **Roser Reverter**

OPINIÓ

- 10 • Joves i valors. **Isabel Solé**
- 11 • 0-3: Noves oportunitats en el terreny de l'equitat. **Joan Subirats**

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

- 12 • Un cop d'ull als anomenants trastornats de la conducta. **Francesc Vilà**
- 14 • Pautes d'intervenció educo-terapèutica a l'ies. **Montse Ortiz Martín**
- 18 • Escola de pares i mares. IES la Romànica.
José Mª Lahoz García amb la col·laboració de **Francina Salavert Casamor**
- 22 • Grups de pares i mares a l'escola secundària. **Glòria Mateu i Vives, Dolors Galbany**
- 25 • La graduació en educació secundària i les necessitats educatives especials.
Mariano Franco Morán
- 27 • Projecte pont, per a la inclusió des d'un CEE.
Jordi Suñol Lison, Anna Rodríguez Molins, Mònica Masó Vergés
- 31 • Pedalant cap al futur. Projecte d'innovació educativa. **Lurdes Ribas i Garriga**
- 34 • El planeta terra a través de les intel·ligències múltiples. **Anna Alemany**
- 37 • Parlem de sexualitat. **Eva Miró Martí**
- 42 • Una experiència nova pels alumnes de l'aula taller: Crèdit variable d'entorn.
Estefanía Manchón Pons
- 45 • Apropament a la situació que viu la dona immigrant al país d'acollida.
Aïna Fàbrega i Vilella, Mar Tosas i de Molina
- 48 • Sigmund Freud. **Assumpta Clopas i Fisa**

PRESENTACIÓ D'UNA ASSOCIACIÓ

- 51 • Fundació privada síndrome de Tourette

CRÒNICA DE ...

- 52 • Crònica d'una tutoria psico-bioquímica. **Pepi Sabriá**

LLIBRES

- 53 • Tutoria entre iguals. un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat.
El divorci explicat als nostres fills

EL DRET A LA INDIFERÈNCIA

“Els racistes –els vells racistes biològics, i els nous racistes culturalistes– estan convençuts que les diferències són naturals, o com si ho fossin. Contra aquesta idea, pedra angular de tota forma d'exclusió i estigmatització, els antiracistes haurien de fonamentar la seva lluita en la premissa que només la diferenciació és natural, però mai els seus productes. Aquests, les diferències, són sempre artificials i contingents, construccions interessades fetes de tota mena de materials conservats, recollits o inventats. La diferència, com el resultat, que no la causa, de la diferenciació, no és la font de cap “problema”. És senzillament el fruit d'una necessitat, un fet tant o més intens com més complex sigui el marc ecològic o social en què es doni ¿Què és el que cal fer davant d'aquest fenomen? Millor dit, ¿cal fer alguna cosa? La problematització de la diferència és, recordem-ho, la conseqüència de representar-la com una mena d'anomalia, una excepció en l'estat adient de les coses, un accident indesitjable davant el qual s'han de prendre mesures. Ara bé, del que parlem quan parlem de racisme, d'exclusió, d'estigmatització, de xenofòbia, etc., no és en realitat de la diferència, sinó dels seus usos, és a dir de la pràctica no tant d'administrar les diferències culturals com d'utilitzar-les o fins i tot inventar-les per tal de marcar una distància que no és cultural, sinó social, que de fet no és ni tant sols una diferència, sinó una desigualtat.

El nus de la qüestió és que acceptem com a incontestable la falsa evidència que en una societat com la nostra hi ha persones o grups que són “diferents”, i que aquests han de ser distingits d'uns altres que són suposadament “no-diferents”, el que és idèntic a dir “normals”, “com cal”. Aquesta és la premissa fonamental sobre la qual treballen les noves astúcies del racisme. Davant aquest falç axioma el que s'ha de dir amb claredat és que a la nostra societat ningú és diferent, perquè tothom ho és. No hi ha minories culturals, perquè no hi ha altra cosa que minories culturals.

[...]

Un cop haguem assolit que les societats que es diuen democràtiques ho siguin de debò, del que es tracta és d'aplicar simplement als altres el que reclamem per a nosaltres mateixos: el dret a la indiferència, és a dir el dret a l'anonimat, el dret a passar desapercebut, a no haver de justificar-se constantment. L'autèntica pedagogia que el moviment antiracista faria bé d'engagar, hauria de proclamar que el dret a la diferència passa per l'exercici d'un cert dret a la indiferència, tal i com l'ha definit Isaac Joseph (1997), un reconeixement que no hi ha res a dir davant del que senzillament és un fet. Un fet fonamental per a la vida, per a la intel·ligència, per a la prosperitat de la societat, però un fet prou normal i quotidià perquè no ens cridi massa l'atenció ni li atorguem una importància especial. Tots sabem que ens cal respirar. I respirem. Però no fem cap teoria pseudosociològica al respecte.”

Manuel Delgado

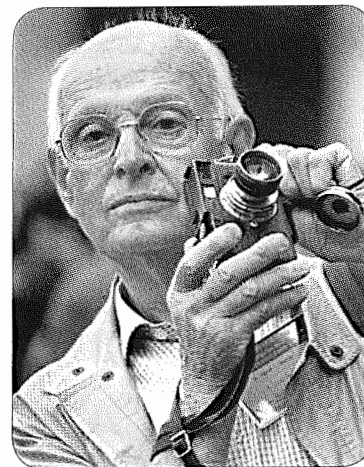
“Diversitat i Integració”, 1998, pp. 135-137

IL·LUSTRACIONS

n.20

HENRI CARTIER-BRESSON

1908-2004



“Fotografiar és una manera de viure. És posar el cap, l'ull i el cor sobre un mateix eix”.

“La foto en si mateixa no m'interessa en absolut. Allò únic que vull és retenir la realitat una fracció de segon”. Per a Cartier-Bresson és molt important la idea de que la fotografia està en condicions de produir una imatge fidel de la realitat, que és capaç de dir la veritat. Segons ell en cada episodi de la vida hi ha un moment específic que conté tots els elements necessaris que revelen tot el que es podria dir sobre un simple episodi.

NOTA DE LA REDACCIÓ

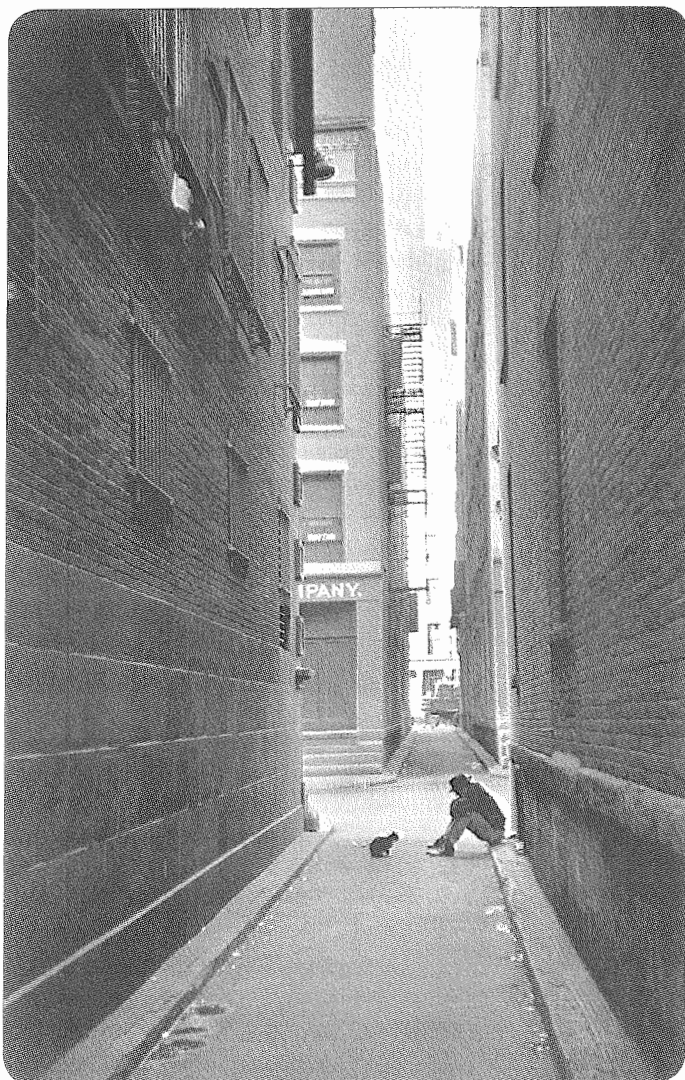
L'article de RAMON ALMIRALL, “Línies bàsiques per a programes d'assessorament i suport a famílies amb fills i filles sords”, publicat al n° 19, pàgines 40-49, està basat en el treball realitzat per l'autor al llarg del curs 2005/06 gràcies a una llicència d'estudi retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

NOTÍCIES ACPEAP

De nou amb vosaltres esperant que la feina més feixuga de dictàmens i informes diversos estigui ja realitzada.

Durant aquest temps la junta de l'ACPEAP, ha actuat en diferents temes alguns dels qual ja coneixem i tenen continuïtat i d'altres que encetem de nou.

En relació al **Projecte Horitzó** s'han presentat, a nivell de tota Catalunya, 27 experiències sobre bones pràctiques inclusives corresponents a 11 CEIP, 9 IES, 1 Escola bressol, 6 centres amb totes les etapes, dels quals 20 són centres públics i 7 concertats. S'obre un període de lectura i valoració de les experiències presentades. L'ACPEAP conjuntament amb altres entitats forma part del comitè tècnic que fa aquesta valoració.



S'han continuat les relacions amb el **Departament d'Educació** per diferents temes, s'ha fet una consulta en relació al procés de preinscripció sobre l'alumnat afectat de malalties cròniques, s'han diferenciat aquelles malalties de les quals se'n deriven unes necessitats educatives especials que cal atendre en el centre educatiu i que per tant ja tenen dictamen de l'EAP, d'aquells que no requereixen una intervenció educativa específica al llarg de

l'escolaritat, en canvi si requereixen una atenció sanitària que caldria garantir a través de serveis externs.

També s'ha tractat la Formació dels Serveis Educatius, quines haurien de ser les línies atenent els diferents perfils professionals, es van destacar els següents apartats

- 1.- *Formació bàsica*, amb part comuna i part específica.
- 2.- *Formació modular*, com per exemple posts graus.
- 3.- *Formació permanent*: en horari laboral, descentralitzada, semipresencial
- 4.- *Formació inicial*: les persones que s'inicien en el SE tindran un tutor /a , que per fer aquesta tasca se lli restarà del seu horari laboral.
- 5.- *Assessorament en el si de l'equip*: treball intern, anàlisi de casos. Es va tornar a lliurar el document elaborat anteriorment amb les aportacions dels professionals, sobre aquest tema.

Pel que fa al **Decret de Serveis Educatius**, la campanya de cartes adreçades al Sr. Ernest Maragall, Conseller d'Educació, Sr. Joan Badia, Director General d'Innovació i al director/a del Servei Territorial corresponent a cada EAP ha estat tot un èxit, amb un total de 501 cartes.

Això va facilitar l'entrevista que ja feia temps teníem demanada amb el Director general d'Innovació Educativa Sr. Joan Badia A aquesta trobada també hi van assistir la Sra. Carme Altés i el Sr. Jesús Viñas, ambdós de l'àrea de coordinació dels serveis educatius, dos representants de la junta de l'ACPEAP i dos representants de la junta de directors d'EAP.

El resum de la reunió es va remetre a tots els EAPs.

A finals de març es va realitzar l'**assemblea ordinària** de l'associació amb la presència del Sr. Jesús Viñas que va explicar el Decret de Serveis Educatius i la nostra situació dins l'organigrama del Departament d'Educació. L'assistència dels professionals dels EAP, ja que va ser una trobada oberta a tothom, va ser força bona i es van formular qüestions que preocupen al col·lectiu. El Sr. Jesús Viñas ha posat la seva exposició a la nostra disposició.

Finalment, des de la Junta hem iniciat un procés de debat, conjuntament amb membres de les juntes anteriors, per analitzar el futur de l'ACPEAP dins del nou marc que estipula el decret dels Serveis Educatius, de les aportacions fetes en les dues trobades de treball realitzades, s'elaborarà un document amb les diferents propostes i es farà arribar als associats i associades per tal de que tothom pugui expressar la seva opinió. Un cop recollides les diferents alternatives es posaran a consideració de l'assemblea general.

Esperem que tingueu-ho un bon acabament de curs i unes bones vacances a fi que al setembre retornem amb noves i millors energies.

Maria Vilella
Junta de l'ACPEAP

L'AIXOPLUC DE LA MARTA MATA

Estimo la pedagogia, m'emociona observar com els infants aprenen, em sobta quantes maneres hi ha d'ensenyar i d'aprendre i part d'aquest plaer que ha format part de la meua vida laboral, la dec a l'estructura dels moviments de renovació pedagògica creada per la Marta Mata i els seus companys.

No admiro la Marta només per ella mateixa, sinó per la capacitat i empena de crear el què ha unit a milers de mestres i professionals implicats en la pedagogia.

Vaig descobrir aquest món diferent de l'educació mentre estudiava Pedagogia. Als voltants del setanta, a la Universitat estava de moda la visió tècnica i empresarial de l'organització escolar. Tot es solucionava establint fites, creant proves que mesuressin el que l'alumne sabia i elaborant fitxes perquè l'alumne ho aprengués individualment i al seu ritme. La màxima novetat per fer la classe més amena era les diapositives.

Amb un company de Facultat vam decidir estudiar a fons la història de les escoles a Barcelona des del 1898 al 1923. Rosa Sensat ens va obrir les portes de la seva biblioteca al carrer Paris on vam consultar milers de documents i a més vam poder-ho compartir amb en Jordi Cots, en Jordi Monés i en Josep M. Masjoan. Vaig descobrir que, temps ha, l'escola era molt més avançada que ara, que la natura en formava part, que l'experimentació importava, que els infants podien donar la seva opinió i que els mestres estimaven el seu treball. Al 72 i al 73, em va entusiasmar escoltar a la Marta parlant de la Mancomunitat i l'Institut escola a l'exposició sobre pedagogia catalana, a Jordi Cots sobre el període del 1900 al 1936 o visitar l'exposició "A l'avantguarda de l'educació".

Amb les ganes de canviar el món que posseïa la joventut de la nostra generació i amb la ferma creença que, amb la renovació pedagògica, podríem educar homes i dones lliures que canviarien el món, vaig llençar-me amb voracitat a conèixer altres móns més enllà de la Universitat.

El primer que vaig descobrir era l'escola "La Roda", on tot el que teòricament o històricament era interessant, allà es portava a la pràctica. Va ser la meua segona universitat mentre hi vaig treballar. Allà vaig endinsar-me en l'educació que tenia com a punt de partida la vivència. En un curs de matemàtica moderna per a pares al 74, en Toni i la Pepa, mestres de l'escola, explicaven "En aquest món modern, en el que tot es posa en dubte i es replanteja, en el que el reciclatge permanent i la reconversió han esdevingut necessitats socials, l'educació no pot ja consistir en donar d'una sola vegada un saber que demà haurà passat de moda, sinó en entendre l'educació com a formació d'estructures de pensament, suficientment àmplies per a permetre una adaptació permanent. Per mitjà d'una educació vivenciada, viscuda plenament, el nen pren consciència, des de ben petit, de la possibilitat que li ha estat oferta de descobrir només les estructures del pensament que permeten, en tota situació, relligar el concret a l'abstracte, conserven un valor permanent. Aquestes són les eines de la intel·ligència que és —com diu Piaget— "la facultat d'adaptar-se a circumstàncies noves".

A l'escola, doncs, s'unien la teoria i la pràctica educativa a través de la reflexió de la pràctica diària i la lectura compartida de llibres de pedagogia. En aquesta època la creativitat de la mestra o del mestre era un dels atractius del món educatiu. El fet d'estar en permanent reflexió atiaava les ments dels mestres de llavors, actualment un xic emboirades i ofegades amb tanta normativa i ordenació de l'Administració, que s'avança fins hi tot a les necessitats de l'escola en l'acompanyament als infants en el seu creixement personal.

En el butlletí d'informació i documentació pedagògica de l'escola del desembre del 74, l'editorial demanava un veritable canvi democràtic al nostre país i recordava la frase dels nois de l'escola

Barbiana "el problema dels altres és igual al meu. Resoldre'l junts és la política, resoldre'l cadascú per la seva banda és l'avarícia." Parlar de política, ara, està desprestigiada, però en aquella època, a l'escola, tant es llegia autors com Freire, Freinet, Montessori, Piaget, Joaquim Franch, com es discutia del que passava a la nostra societat, ja que tant la Marta com els MRP sempre havien considerat el fet escolar com un fet més de la societat en que vivim.

Al mateix butlletí, per parlar dels nois difícils, es referia a unes paraules de Fernand Deligny "Els nens difícils són a la societat el que un tronc verd és a una estufa de llenya. Si l'estufa no tira, el tronc fumeja i els experts es precipiten a examinar-lo, a posar en equació el seu grau d'humitat i d'altres "detalls científics" que expliquen unes bombolles, una escuma, i uns xiulets que ni tant sols s'haurien notat si la xemeneia estigués ben orientada."

A l'escola d'estiu del 76 es va fer la declaració per una nova escola pública catalana, document que va servir de base per a moltes reflexions de claustres d'arreu de Catalunya, com el meu, als escolapis de Terrassa, reflexió que vam fer acompanyats de la Marta Mata. Un fragment d'aquella declaració em va impressionar llavors "Si comencem l'ensenyament en néixer l'infant, fem assequibles les lletres a tothom per igual; normals i anormals, ben dotats o mal dotats. No hi ha distincions apriorístiques que podrien perjudicar després la formació de l'infant, no sols intel·lectuals ans psicològics o socials" Tinc guardats els diaris d'aquella l'escola d'estiu. Hi havia presentació d'experiències, conferències com "La recerca a l'escola" d'en F. Tonucci, recitals d'en Ovidi Motllor, o crides de "Rosa Sensat" als assistents de l'Escola d'Estiu per ajudar a resoldre la situació precària de l'economia de l'associació.

Darrera d'aquest afany de canvi, el 1980 neix a Terrassa "l'Escola de mestres Alexandre Galí" tenint com a mirall a l'escola de mestres Rosa Sensat, però amb ganes de guanyar en autonomia i no dependre tant de la "casa mare". Els objectius són la renovació pedagògica de l'escola a Terrassa, el reciclatge permanent i l'escola pública i catalana.

Durant anys vaig treballar a les escoles bressol, món ple d'homes i dones que lluitàvem, a través de la coordinadora de Catalunya d'escoles bressol de la qual també en formaven part col·laboradors de la Marta, perquè l'etapa de 0 a 3 fos educativa i que hi hagués un tronc únic d'ensenyament.

A partir del 83, amb l'impuls de tots, es fan cada tres anys les jornades de MRP on es discuteix sobre el model d'escola, l'autonomia de centres, el projecte educatiu, la normalització lingüística, la formació del mestre, el debat pedagògic, el currículum o el paper del MRP en el canvi. Avança aquesta xarxa en la què perden protagonisme les primeres persones que van impulsar la renovació, a canvi de guanyar en la participació de totes i totes a través de les escoles d'estiu i les trobades dels MRP, fins arribar al procés més participatiu en el primer congrés de renovació pedagògica.

No és pas responsabilitat de la Marta tot aquest creixement, però si que amb el seu impuls va ser possible crear tots aquests moviments que han format, reciclat i reflexionat sobre el fet educatiu durant tants anys. Al llarg de la meua vida laboral, ja llarga, com a assessora dels equips d'assessorament psicopedagògic, ara en perill de perdre la seva identitat, m'ha estat de molta utilitat tot el que he après amb els i les mestres amb els quals he compartit l'afany de renovar l'escola.

Com a conclusió, i tal com deien els alumnes de l'escola de mestres de Bardina al 1909, "No t'accontentis amb l'estatuo quo, tingués il·lusions, maquina projectes, elabora dissenys, pugna per realitzar-los..." Sota l'aixopluc de la Marta Mata vaig aprendre a somniar i a apassionar-me per una escola millor. Un somni i una passió que encara mantinc.

Tessa Julià Dinarés

NO SEPAREU ELS INFANTS. Tot recordant la Marta Mata

Roser Reverter Oton

EAP-B-05. Badalona (sector A)

Membre de l'Executiva de Rosa Sensat del 1986 al 1989, i presidenta el darrer any

INTRODUCCIÓ

L'acte d'homenatge a la Marta, realitzat el passat 14 d'abril a les Drassanes Reials de Barcelona, va provocar que moltes persones revisquéssim la nostra trajectòria i el paper que ella hi va tenir. Per això, en parlar de la Marta, sembla inevitable que hom es remeti, abans d'entrar en altres aspectes, a la relació personal i/o professional que hi va mantenir. Inevitable, que no necessari; perquè és el seu pensament i la seva acció el que justifiquen per sí mateixes el que s'escriu sobre ella, malgrat sembli que és el coneixement personal el que legitima les opinions que, sobre la seva contribució a la renovació pedagògica del nostre país i de l'Estat s'expressen. Dit això, acomplirem amb aquesta litúrgia implícita.

El primer record que en tinc està vinculat a la meua primera participació en una Escola d'Estiu. Va ser l'any 1970. Era la 5ª Escola d'Estiu organitzada des de que es van reemprendre, en plena època franquista. Aquell any, per motius de seguretat, es va organitzar en cinc locals diferents; cadascun portava el nom d'un pedagog/a dels temps de la República.

Recordo que el contingut de la seva exposició era l'adquisició del llenguatge per part dels infants i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.. Però recordo, sobretot, la seva presència, la seva veu, el to que evidenciava la convicció i la seguretat, la passió en les idees que transmetia. I el sentiment que provocava estar davant d'algú que era un referent per als mestres que intuïem que era possible una altra manera de fer de mestre, de fer escola. Intuïció s'havia desvetllat llegint als clàssics del pensament pedagògic: Montessori, Freinet, Decroly,...

Aquella era una formació basada en la reflexió. No es limitava a transmetre activitats per a fer amb els infants, ens ajudava a situar-nos professionalment davant la realitat de l'exercici quotidià de la nostra feina, marcada encara per la ideologia franquista: transmissió de coneixements sense qüestionar la seva rellevància, disciplina basada en premis i càstigs –sovint utilitzant l'afectivitat-, oració a l'inici de la jornada escolar i mes de Maria, I també ens feia créixer personalment en l'intercanvi amb altres mestres amb qui compartíem inquietuds, dubtes, sabers. L'hora de dinar, l'excursió amb la Pilar Benejam com a "guia" d'un recorregut per una part de Catalunya que descobríem amb una nova mirada,... Tots aquells espais que ens oferien l'oportunitat de parlar d'idees, de llibres, de música,.... ; de nosaltres, dels altres i de tots i tot. En aquells moments, jo treballava en el parvulari d'una escola privada. Era una època en que no es tenia en compte l'edat ni la preparació per a desenvolupar aquesta feina, l'opinió generalitzada era que n'hi havia prou que "t'agradessin els nens". Quin alleugeriment trobar-me amb mestres, pedagogs, psicòlegs, sociòlegs, metges, artistes,... que no solament es prenién seriosament l'educació en els primers anys de vida, sinó que la reivindicaven com a fonamental. La Marta sempre va defensar el caràcter educatiu de l'Escola Bressol i del Parvulari, que tant temps es va trigar a reconèixer administrativament, superant la consideració assistencial –"guarderia"-, o de preparació per a l'aprenentatge d'allò que era considerat important: la lectura, l'escriptura i els nombres –"pre-escolar"- . La Marta Mata, en una entrevista amb ella i la Pilar Benejam, quan aquesta remarcava la importància de

la formació del professorat diu: "El meu primer nivell de prioritat no seria ni tan sols les escoles de mestres, sinó les escoles bressol. Un plantejament digne d'un sistema educatiu significa acordar la mateixa proporció de recursos a tots els nivells. No entenc que s'hagi de gastar més diners per a l'estudiant universitari que per a l'infant de l'escola bressol. L'escola bressol de zero a tres anys i el parvulari dels tres als sis són dues etapes fonamentals de la formació de la personalitat"[1].

Amb posterioritat vam coincidir en llocs i situacions diferents. Des de Barcelona a Saïfores; des de aules, seminaris, assemblees, a despatxos. Arreu hi havia quelcom invariable: l'autoritat que irradiava.

La Marta arrelava les seves idees (a banda del profund coneixement de la història de la Pedagogia) en l'experiència viscuda a l'escola Pere Vila i a l'Institut-Escola, en les actuacions decidides de les institucions republicanes vers l'educació, reivindicava el mestratge d'Alexandre Galí, d'Angeleta Ferrer, d'Artur Martorell,... Per anar endavant ens cal saber d'on venim, ens cal mirar enrera per saber el camí recorregut i poder continuar amb el trajecte més clar. I és paradoxal que, els futurs mestres o pedagogs sàpiguen tan poc del Moviment de Renovació Pedagògica, nascut als anys 60, que tant va contribuir a canviar l'educació del nostre país, així com de les persones que el van fer possible.



Tinc el dubte si, en el seu cas, aquest desconeixement ha estat afavorit perquè la seva tasca política, els diferents càrrecs que ha ocupat, ha fet que prengué més rellevància la personalitat pública envers la intel·lectual. En tot cas, ni que fos així, no es justifica. Sense conèixer el què –i qui- ens ha portat on som, on anem?

NO SEPREU ELS INFANTS PER LA LLENGUA

Durant la discussió de la Llei de Normalització Lingüística, Marta Mata va defensar, amb la tenacitat que li era pròpia, que no s'havia de separar els infants segons la seva llengua familiar, ni en escoles ni en aules diferenciades. Aquest posicionament va permetre la vertebració de l'escola i de la societat al nostre país

En les primeres “Escoles Actives” de Catalunya, la llengua vehicular era el català, però els infants aprenien a llegir i a escriure en la seva llengua materna. La segona llengua - castellà per uns, català per als altres- s'introduïa quan ja tenien un cert domini del codi escrit. No recordo que fos tan difícil treballar amb 27 infants de 7 anys en dues llengües, com el procés de discussió en el claustre que va concloure amb la decisió que l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura fos en català per a tothom. El que no es va posar mai en qüestió va ser la no segregació dels infants per la seva parla familiar.

NO SEPARAEU ELS INFANTS PEL LLOC D'ORIGEN

“Volem que els nostres nens sàpiguen com es diuen i de quin poble són fills”.

Aquestes paraules les va escriure Marta Mata “a tall de resposta” a la carta que el poeta Salvador Espriu va adreçar als mestres de Catalunya en l'acte poètic “Salvador Espriu i els mestres de Catalunya”, realitzat el sis de juliol de 1981 al teatre Romea, en el marc de l'escola d'estiu, on se'ns encoratjava a construir conjuntament amb els infants i joves un valors d'humanisme democràtic i d'estimació a la nostra llengua i la nostra cultura. Era un moment de recuperació de la llengua catalana com a llengua d'ensenyament. En el text que acompanyava el programa es deia que “avui, els mestres, que estimem la llengua com l'artesa les eines i la noble matèria que treballa, ens apleguem a escoltar el poeta perquè volem aprendre a ésser poetes per estimar més encara, per conèixer i escampar aquesta llengua i ajudar a créixer amb aquest amor les noies i els nois del nostre poble”.

Però, com també deia el poeta: “diverses són les parles i diversos els homes i convindran molts noms a un sol amor”.

Actualment els infants que viuen al nostre país són fills de molts pobles, i tenen parles i noms diversos. I cal que sàpiguen com es diuen, i de quin poble són fills. I cal, també, que creixin en l'amor a la nostra llengua i al nostre poble.

Continua sent vigent el que s'expressa en la Declaració d'Escola Pública aprovada en l'XI Escola d'Estiu de Barcelona, el juliol de 1976, després de la discussió i aprofundiment en 15 grups de treball, de la declaració de l'any anterior: “L'escola ha de fer seva la tasca de sensibilització i de reflexió sobre el fet nacional català i ha de posar els mitjans perquè tots s'hi integrin per un igual. Això cal fer-ho a través d'una inserció concreta en el medi més pròxim com a punt de partida per al coneixement de tot el país, en tota la seva realitat nacional, en tota la seva problemàtica i des de tots els aspectes: geografia, història, economia, política, etc. En els nens d'origen immigrant cal conjuminar-ho amb la reflexió sobre la pròpia immigració i amb la informació adequada de la cultura d'origen, i això com a camí normal d'integració. És a través d'aquesta realitat nacional catalana que l'Escola ha de proporcionar als alumnes el coneixement de les altres realitats i ha de fomentar en ells l'esperit de pertinença a la comunitat internacional i de solidaritat amb els pobles de les altres nacionalitats”[2].

Les certes pedagògiques de la Marta Mata mai van tenir la pretensió

d'esdevenir dogmes. Com ella mateixa deia: “la formació dels infants per a la seva incardinació en una societat canviant exigeix un constant canvi-adaptació de l'escola i del mestre mateix en la seva tasca, un canvi, uns canvis no imposats, sinó cercats amb tota la capacitat del mestre orientada a contribuir a la millora de l'escola”[3].

La immigració dels darrers anys ha canviat substancialment la composició de l'alumnat de les nostres aules; aquesta realitat ha de fer replantejar com s'acullen les llengües i les cultures d'origen, com s'apropa als infants a la llengua catalana més enllà d'un coneixement que els permeti seguir-hi el currículum. I hem de ser honestos en respondre'ns si això és possible en centres on l'alumnat que prové d'altres països supera el 80%.

Segons les estadístiques d'aquest curs, l'alumnat estranger representa el 12% del total, del qual un 87% assisteix a centres públics, que escolaritzen un 60% del total d'alumnat. Però també la distribució d'aquests alumnes entre els centres públics és desigual. Les famílies immigrants tendeixen a cercar habitatges assequibles en els barris on hi viuen persones de la seva comunitat d'origen. Sovint la possibilitat de trobar aquests habitatges és deguda a que les famílies residents al barri es traslladen a d'altres amb millors condicions urbanístiques i d'equipaments. La població immigrada no s'afegeix, per tant, a la ja existent, sinó que la desplaça. El barri, i també els centres que hi estan ubicats, veuen així com augmenta el percentatge de població d'origen estranger –amb els reptes que suposa per a la cohesió del teixit social i integració de les diferències lingüístiques i culturals -. Aquest procés es repeteix en el cas de famílies amb pocs recursos, que només poden accedir als habitatges d'aquest barris. Per tant, els centres, sobretot els públics, tenen un percentatge d'alumnes estrangers molt superior a la mitjana, i un nombre elevat que presenta necessitats educatives derivades de la situació social i cultural, tant de la família com de l'entorn més proper. A l'esforç que han de fer els centres per adequar-se a les característiques dels infants i joves escolaritzats, cal afegir l'adreçada a apropar la cultura familiar i l'escolar[4].

Comprovem doncs com es va consolidant una doble xarxa escolar –les diferències augmenten cada curs -, sense que la publicació d'aquestes dades, i de les reflexions que es realitzen, provoquin actuacions que l'evitin.

La Marta Mata ens tomaria a dir :”No separeu els infants”. No els separem pel seu origen i, en definitiva, per la classe social familiar

NO SEPREU ELS INFANTS PER LES CREENCES

La Marta, persona de profunda religiositat, va defensar sempre que la formació religiosa havia de quedar fora de l'escola que no ha d'imposar cap concepció política o religiosa de la realitat: “L'experiència feta per grups de creients de retornar la catequesi a la parròquia i caracteritzar l'escola només pel tractament dels valors comuns, és una iniciativa que aclaria i aplanava alhora la concepció i el camí de la formació religiosa i el de l'escola pública”[5].

Aquesta posició la va portar, en el Consejo Escolar del Estado, a utilitzar el seu vot de qualitat com a presidenta per a decantar el sentit de la votació sobre si la religió havia de quedar o no fora de l'horari escolar, quan s'elaborava l'informe sobre la LOCE.

NO SEPREU ELS INFANTS PER LES CAPACITATS

A l'Institut-Escola, on la Marta va estudiar –només un curs, el 1937-1938- no existien les qualificacions. Els nois i noies no obtenien un 6,8 o un 3,2 en les matèries; ni tan sols progressaven adequadament o necessitaven millorar. I aprenien; cadascú al seu ritme, tots sentint-se part d'un col·lectiu que compartia els coneixements, ajudats per uns mestres que combinaven el rigor acadèmic amb la flexibilitat en l'exigència, que feien seva l'afirmació del Pla General del CENU, del 1936, que: “El plaer és l'estímul indis-

pensable perquè l'esforç sigui perdurable i fecund". Plaer que es fonamenta no solament en l'atractiu dels temes objectes d'estudi i de les metodologies emprades, sinó també del que proporciona el coneixement quan s'ha desvetllat la curiositat intel·lectual que existeix en tot infant i tot jove. Ensenyar en aquest marc exigeix fonamentalment una gran confiança en els alumnes, i una gran seguretat en un mateix. I la certesa que educar té una funció més àmplia que la transmissió de coneixements, i que és independent dels sistemes de selecció social.

La declaració "Per una Nova Escola Pública Catalana" reempren, en un context substancialment diferent, l'ideal d'una escola per a tothom. En la "Definició pedagògica de la Nova Escola Pública" hi llegim: "Els subjectes d'educació especial, resultat de les profundes contradiccions de tot un sistema, han de ser assumits per totes les institucions del sistema.

La Nova escola Pública hauria d'assumir aquests nens en la majoria dels casos –que representa un autèntic canvi pedagògic- i s'hauria de proveir dels mecanismes específics per fer-ho. En segons quins casos caldrà crear institucions no marginadores ni proteccionistes, que permetin als nens ocupar el lloc social que els pertany.

L'educació dita normal i la dita especial haurien de cooperar a tots els nivells del seu treball per beneficiar la societat, els educadors i els mateixos nens d'un procés de socialització creixent"[6].

Tornant la paraula a la Marta, per poder-se anomenar pública, "l'escola ha de tenir els requisits que li permetin afrontar l'educació de tots i cada un dels infants, amb èxit, l'èxit d'ajudar-los a ser persones, ciutadans actius d'aquest món"[7].

NO SEPAREU ELS INFANTS PEL GÈNERE

En un dels homenatges la Maria Antònia Canals, - una de les set persones que van fundar Rosa Sensat- el que es va fer el dia 5 de maig al Centre Cívic de Nou Barris, ella ens recordava el perquè del nom de l'escola que hi va crear: Ton i Guida és el nom d'un conte en que els protagonistes són un nen i una nena. Es troben en una situació complicada, però arriben a sortir-se'n, no amb la intervenció d'éssers amb poders màgics, sinó per la seva astúcia, per la capacitat de posar-se d'acord, de crear complicitats, de no rendir-se. I així, és la bruixa, i no en Ton, qui acaba cremant-se al forn. No cal dir què, l'any 1962 en que es va iniciar l'escola, representava la bruixa. I tampoc cal dir que de bruixes, més o menys dolentes, sempre n'hi ha hagut i n'hi haurà.

També ens explicava que una escola li havia demanat que anés a explicar el perquè s'havia optat per un model en que nenes i nens aprenien junts. La Maria Antònia, amb la seva espontaneïtat, fruit de la convicció i de la claredat en expressar-la, els hi va dir que en tot cas eren ells qui havien d'explicar el perquè no feien coeducació, tenint en compte que infants, joves i adults, d'un i altre sexe, conviuen junts en tots els àmbits no escolars.

En un moment en que, coincidint amb l'allargament del concert econòmic a centres educatius que separen al infants i als joves per sexe, es divulguen estudis justificant la bondat d'aquesta opció en funció del millor nivell acadèmic que assoleixen, sobretot les noies, no podem obviar aquest tema com si fos quelcom ja resolt.

NO SEPAREU PSICOPEDAGOGIA I PRÀCTICA EDUCATIVA

Psicosociopedagogia. Així encapçala Marta Mata un dels apartats del text publicat al número 1 de la revista *Perspectives*, d'educació comparada, el 1985, editada a París per UNESCO, on narrava la trajectòria de l'Escola de Mestres Rosa Sensat. En ressaltem el primer paràgraf: "La concepció d'una pedagogia activa, destinada a conèixer i potenciar a fons les capacitats de tot tipus en

el marc escolar i en col·laboració amb la família i el medi social, conduïa certament a la concepció d'una pedagogia pròpia de cada comunitat, que plantegés les característiques de l'escola no només respecte a l'infant, sinó també respecte a la societat; no es podia pensar en el nen, en cada nen, abstractant-lo del context social, però tampoc no es podia pensar en el sistema educatiu convenient a una societat en concret sense tenir en compte el nen, tot el nen. Es tractava de la concepció de la pedagogia com una ciència en sí, interdisciplinària, una psicosociopedagogia, concretada sempre en un espai, en un temps, en un grup social, oberta necessàriament a un canvi en el qual els vectors externs són principalment els canvis socials amb els seus components d'acció i reacció cultural"[8].

Les característiques psicosocials que es definien per a la Nova Escola Pública en la declaració de 1977 eren:

- "que es doni més importància a la relació educativa que no pas al traspàs de continguts.
- que es subratlli el tracte individualitzat i personalitzat enfront de la massificació.
- que s'accentuïn els aspectes de col·laboració enlloc dels de competitivitat
- que s'admeti la diversitat de ritmes evolutius i de capacitats intel·lectuals.
- que es fomenti la participació dels alumnes a la gestió de l'Escola en comptes de mantenir una estructura jerarquitzada.
- que es cultivi en ella la recerca, l'adquisició de coneixements i la sistematització científica de cara a una utilització pràctica.
- que hi hagi un lligam entre teoria i pràctica –on la tecnologia jugui un paper fonamental- entre treball i estudi; que el treball sigui també un centre de la vida escolar
- que s'elimini la superespecialització i la parcialització de continguts.
- que es treballi en l'eliminació de les discriminacions contra la dona, i que es potenciï un treball concret i efectiu per superar mites, tabús i diferenciació de rols entre home i dona per tal d'eliminar els conceptes tradicionals de masculinitat i feminitat
- que acabi amb la separació de sexes i que es prengui com a base una coeducació amb tots els valors generals i amb tots aquells valors positius que s'ha atribuït fins ara a l'home o a la dona per separat. Aquesta coeducació crea unes noves relacions que al seu torn creen uns nous valors"[9].

No és suficient millorar la pròpia pràctica educativa, ni tan sols contribuir a que ho faci la de l'escola on es treballa. Aquesta va ser una convicció present des dels inicis de la Renovació Pedagògica. La Marta deia que: "... la bona escola no és només la suma de bones escoles, sinó que ha d'arribar a ser una política, assumida democràticament per tots. És també aquesta política la que pressuposem quan parlem de pedagogia"[10].

Calia situar el model d'escola que volíem per als nostres infants i joves, els principis que l'havien d'orientar, que caldria anar adaptant als canvis que la societat experimentava.

I això afectava –afecta- a tots els professionals de l'educació, amb independència de la nostra tasca: "... no és el mateix l'estudi de la pedagogia, de les ciències de l'educació, la formació de mestres generalistes i mestres especialitzats, la formació de tots aquells que d'una manera o altra treballen en educació, si l'educació es considera només un fet psicològic, propi de cada infant, una professió pròpia de cada mestre, que si es considera un fet social que comporta la satisfacció d'un dret de tots i cada un dels infants i, per tant, té el caràcter universal de les ciències i, alhora, el caràcter

concret de l'art amb que la ciència s'aplica a cada cas, i el caràcter polític de l'acció ordenada a la satisfacció d'un dret fonamental; caràcters que es realitzen en, i conformen un i diversificat model d'escola, amb consciència d'unitat, d'igualtat, i de diversitat alhora, un model tan divers com divers és el món, el mateix món, i el mateix model que anomenem, per això, escola pública. Així, reblant el clau, l'educació i l'escola públiques són l'objectiu del cultiu de la pedagogia, de les ciències de l'educació"[11].

Tot reconeguent els avenços en el sistema educatiu que des de llavors s'han produït, ens hem d'interrogar sobre el que no s'ha aconseguit encara, per a situar noves fites. Preguntar-nos no solament per la qualitat de les nostres escoles, sinó també per la funció social que a compleixen.



Per això, ENS CAL LA MARTA

Les escoles se'ns han omplert de sigles i noms: USEE, UME, Aules d'acollida, Aules Obertes,, com a eines de suport a l'atenció de l'alumnat. El professorat està ben preparat en les TIC, se li facilita el coneixement de l'anglès, rep formació especialitzada en àrees i metodologies diverses. Els centres apliquen plans d'educació emocional, en valors, en mediació, en resolució de conflictes; se'ls forma per a la utilització de les aules de ciències, d'informàtica, de les biblioteques, dissenyen i apliquen plans de millora en temes diversos... Aquests recursos incideixen en un augment de la qualitat. L'especialització en cap cas, però, hauria de suposar una parcialització en l'atenció i en el seguiment dels infants.

En els darrers mesos hem seguit les discussions sobre el nombre d'hores que els nens i nenes de 6 a 12 anys han d'estar a l'escola, sobre quantes d'aquestes hores s'han de destinar a cada matèria –i el treball per projectes, la transversalitat, el mètode global,....?. Hem llegit que la sisena hora permet aplicar metodologies més participatives –no ho haurien de ser tot l'horari lectiu?-, més

innovadores – no és inherent a la pràctica educativa la innovació constant?-. L'objectiu que els nois i noies que finalitzen l'ensenyament obligatori –que haurien de ser tots, i no les dues terceres parts com passa ara- puguin expressar-se oralment i per escrit en català, castellà i anglès és una fita coherent en el nostre entorn social i econòmic. Però cal situar el paper de cadascuna d'elles en el marc de construcció de sabers i de relació que és l'escola.

L'excel·lència del nostre sistema educatiu no té a veure amb una mitjana elevada en les notes dels alumnes, ni amb el prestigi que alguns centres puguin obtenir, crec que ni tan sols en el lloc que ocupi en el proper informe PISA. Té a veure amb la idea-força que encapçala aquest text, una idea aparentment simple, que ens aboca a reflexions complexes quan en considerem la seva aplicació. Un sistema educatiu excel·lent és aquell que no separa els infants i els joves ni per la seva llengua familiar, ni pel seu origen geogràfic o social, ni per les creences que li ha transmès la família, ni per les seves capacitats, ni per si és nen o nena, noi o noia. Està format per escoles que tothom senti com a seves: els infants, però també les famílies i el municipi, la societat i l'administració educativa.

I aquesta idea em retorna a l'homenatge a la Maria Antònia Canals. Quan apareixien les imatges dels edificis en que va estar ubicada l'escola Ton i Guida –el primer un barracó a la Vía Favència, sota una torre d'electricitat -, les fotografies de les activitats que s'hi feien, es palpava l'emoció de les persones que omplien el local, els records que els evocava: era “la seva escola”, la Maria Antònia, “la seva mestra”

Ens cal la Marta. Ens calen persones com la Marta, capaces de fer-se i de fer preguntes, en una societat que s'apressa a elaborar respostes que les estalviïn.

Ens cal la Marta, ens calen persones que, com ella, no solament s'interroguin sobre el què, el quan i el com, sinó, sobretot, sobre el per què.

Hi ha un bon nombre de professionals de la psicopedagogia –i només cal revisar la producció bibliogràfica dels darrers anys- que ens aporten elements i eines de reflexió sobre la teoria i la pràctica educativa. Però això no és suficient per transformar-la. Cal concretar la reflexió en propostes, i articular actuacions que possibilitin fer-les realitat, o si més no acostar-nos tant com sigui possible en un context i en unes condicions determinades. Això és el que va saber fer la Marta, “conservar l'alè de la utopia sense oblidar-se de sotmetre l'acció a les condicions de la realitat”, que segons Étienne Vellas és, ni més ni menys, el repte dels pedagogs.

Notes:

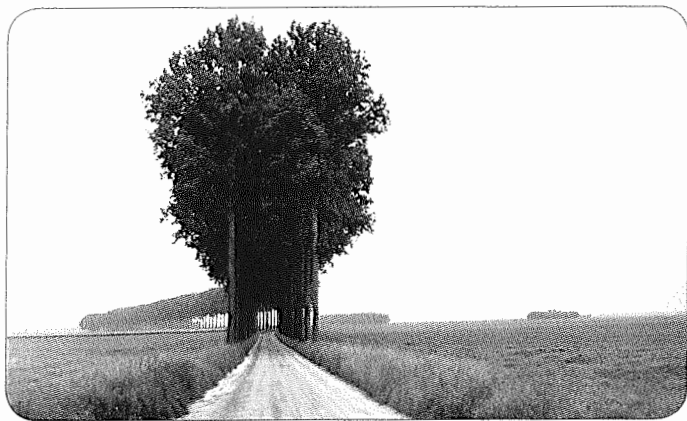
- [1] Marta Mata-Pilar Benejam. Transcrita per X.Febrés. (1987). Col. “Diàlegs a Barcelona”. Ajuntament de Barcelona-Editorial Laia,
- [2] *Per una Nova Escola Pública Catalana. Declaració de l'XI Escola d'Estiu de Barcelona* (1976). Barcelona. Rosa Sensat.
- [3] *32 anys de formació permanent.* (1998). Barcelona. Rosa Sensat-FORCEM
- [4] Amb això no volem caracteritzar la immigració com a problema, sinó com a realitat respecte a la qual s'han d'arbitrar mesures per a que esdevingui font de riquesa cultural per a tothom, i no d'empobriment per a uns quants.
- [5] MATA, Marta. (1999). *Discurs en l'acte d'investidura com a doctora honoris causa per la Universitat Autònoma de Barcelona.*
- [6] op.cit. 2
- [7] op.cit 4
- [8] MATA, Marta (1985). *L'escola de Mestres Rosa Sensat de Barcelona.* Perspectives d'educació comparada número 1. París. UNESCO
- [9] op. cit. 2
- [10] op. cit 2
- [11] op. cit 2

Correspondència amb l'autora: Roser Reverter Oton.
EAP B-05. Badalona (sector A). E-mail: reverte@xtec.cat

JOVES I VALORS

Prenc el títol d'aquest escrit d'una interessant publicació^[1] que probablement passi desapercebuda i que tanmateix aporta nombrosos elements per a reflexionar sobre els joves, els valors, la societat, les relacions intergeneracionals, l'educació i el paper dels educadors. Les perspectives que aporten Javier Elzo (sociòleg) i Carles Feixa (antropòleg) ajuden, en la meua opinió, a ubicar les observacions i anàlisis psicopedagògiques sobre l'adolescència o sobre adolescents particulars en els que, per raons diverses, se centra la nostra atenció-, i permeten concretar l'elusiva però imprescindible qüestió de la formació en valors.

La Generació @ (Feixa, op.cit), a la qual pertanyen els joves nascuts en les darreres dècades del segle passat, mira el món a través dels instruments electrònics; es tracta de la primera generació que participa d'Internet i que troba a través dels xats una manera, més que de conèixer gent nova, d'aprofundir relacions incipients a través d'un llenguatge propi. Els processos de socialització dels adolescents es veuen afectats per aquesta tecnologia, no només perquè esdevé una eina de relació privilegiada sino també perquè aquesta els reclou, els aïlla (en un sentit, que no en un altre), en les seves habitacions. Es podrà dir que els adolescents de totes les èpoques han buscat els seus propis llenguatges i s'han refugiat en un espai propi, inviolable especialment per als pares. Cert, com també és cert que les formes de comunicació que avui tenen a l'abast configuren un estil de vida nou, propi d'aquesta generació. Aquest estil de vida conflueix sovint en uns mateixos espais amb educadors que dimiteixen de la seva tasca (pares desbordats; o pares que miren cap a una altra banda; o pares que, encara que veuen, declinen exercir l'autoritat); o bé que la restringeixen a determinats aspectes (professors que consideren que la seva funció es instruir en continguts concrets, no educar).



En la meua opinió, i sense restar ni un bri d'importància a les peculiaritats de l'adolescència i la joventut en els nostres dies, convé reivindicar la inexcusabilitat d'educar en valors, condició sine qua non de la formació equilibrada de les persones i de la salut social, si és que es pot parlar en aquests termes. En aquest sentit Elzo (op.cit) resumeix els valors que els pares haurien d'esforçar-se en trasmetre als seus fills (i que no difereixen gaire d'aquells que haurien d'orientar la tasca educativa a les escoles i als instituts). Tot seguit els descriu, però anuncio que més interessant que llegir-los de manera aïllada és intentar veure com es relacionen i com el més general és indissociable del més concret:

La competència personal, entesa com equilibri psicològic i capacitat per entendre el món i saber-s'hi orientar. Formar en aquest valor implica formar en l'autonomia i en la iniciativa pròpies, sabent generar relacions que excloguin la dependència excessiva. Vol dir també inculcar el gust per aprendre i la necessitat de fer-ho al llarg de tota la vida.

La racionalitat, capacitat d'argumentar, analitzar, justificar les opinions, oposada a l'opinionitis, a l'acceptació de que qualsevol pot opinar de qualsevol cosa, i que la confrontació d'opinions divergents se soluciona amb la simple constatació de la seva existència. La construcció d'aquesta racionalitat és possible a base de diàleg, del contrast d'informacions, per mitjà de la paraula, aportant raons i arguments, i no només desitjos i opinions.

Els diners com a valor i el valor dels diners. Ensenyar el valor dels diners, el que costa guanyar-los, l'esforç que cal fer per obtenir-los és un objectiu en sí mateix i una eina per formar persones madures i responsables. Aprendre a vincular la possessió de diners amb el seu cost implica haver-los de guanyar i aprendre a administrar-los. Convé reivindicar que els joves treballin, en feines remunerades al seu abast, com a mitjà per fer aquests aprenentatges.

La fraternitat i la solidaritat, que permeten depassar l'individualisme basat en els propis desigs vers l'assumpció de drets i responsabilitats que no només tenen en compte a un mateix, sinó als altres, en plural.

Tolerància i necessària intolerància. Elzo considera que l'excessiva permissivitat en l'àmbit privat i la tolerància passiva o indiferència- en l'àmbit públic impideixen que emergeixin, a més de la tolerància activa (respecte profund a l'altre i les seves peculiaritats), l'autoritat en l'àmbit privat i la necessària intolerància en l'àmbit públic. L'autor reivindica la intolerància davant l'exclusió social a condició que tothom respecti els drets humans i la llei en vigor; la reivindica també davant la indisciplina reiterada, la violència i d'altres manifestacions pertorbadores de la convivència.

El compromís, que permet l'ajust entre els grans valors (ecologia, tolerància, pacifisme...) i l'actuació quotidiana, que es concreta en valors més concrets: responsabilitat, esforç, acceptació de límits, la participació, la feina ben feta... Sense aquests, els altres es queden en un discurs, en una declaració d'intencions inquestionables, però que no porta enlloc.

La utopia per una societat millor, perquè la utopia pressuposa alhora un ideal pel qual lluitar i una presa de consciència de l'esforç que implica acostar-s'hi. La utopia que no la quimera-forma part del que és racionalment pensable tenint en compte els condicionaments amb els quals hem de viure (op.cit, 24). La utopia, per tant, no és una idea romàntica, sinó un projecte que exigeix racionalitat i competència.

Preocupats com estem pels resultats que obtenen els estudiants en les avaluacions externes, trobarem el temps per pensar en aquests valors? Hi haurà, entre els projectes de millora i plans estratègics per al promoció de l'autonomia dels IES de Catalunya referències concretes a la formació en valors dels joves? Veurem campanyes institucionals dirigides a promoure les capacitats educatives dels pares com algunes que tímidament apuntaven mesos enrera-? Participarem en accions que denunciïn el trist espectacle dels reality show a les televisions, la cridòria pública, les mentides dites com veritats incontestables, la falta de pudor i de vergonya, tot plegat erigit en antivalors? Podrem educar en valors als joves si no ens hi impliquem?

Isabel Solé

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació,
Facultat de Psicologia, UB

Nota:

[1]: ELZO, J., FEIXA, C., GIMENEZ-SALINAS, E. (2006)

Joves i valors, la clau per a la societat del futur.

Barcelona: Fundació La Caixa.

0-3: NOVES OPORTUNITATS EN EL TERRENY DE L'EQUITAT

En els darrers anys, l'escolarització dels infants de 0 a 3 anys s'ha situat en el centre de l'agenda educativa a casa nostra. L'increment de la taxa de natalitat i, sobretot, les dificultats per conciliar la maternitat/paternitat amb la vida laboral fins que els fills s'incorporen a l'escola (com a conseqüència, entre altres factors, d'una major presència de la dona en el mercat laboral, d'una major mobilitat residencial que dificulta el suport presencial dels avis, o d'una major flexibilitat en els horaris laborals) han fet créixer de forma exponencial la demanda de serveis d'atenció a la petita infància al conjunt de Catalunya. Aquesta creixent necessitat social i l'elevat preu dels serveis privats ha generat una forta pressió sobre les administracions -especialment sobre l'administració local- per tal d'incrementar l'oferta de places d'escola bressol públiques.

Arrel d'una iniciativa legislativa popular presentada l'any 2002 al Parlament de Catalunya, l'any 2004 el govern de la Generalitat es va fixar com a objectiu la creació de 30.000 noves places d'escola bressol en quatre anys (2004-2008). Sens dubte, es tracta d'un important impuls a l'escolarització de la petita infància que ha de permetre duplicar el nombre de places existents a Catalunya i passar d'una cobertura escolar del 30% al 60%, situant-se així al nivell d'alguns països escandinaus capdavanters en educació infantil.

L'important creixement de places s'acompanya, també, de la voluntat de situar els serveis d'atenció a la primera infància com a serveis pròpiament educatius i no com a serveis estrictament assistencials, exclusivament orientats a la conciliació dels horaris familiars. El reconeixement del valor pedagògic d'aquesta etapa ha estat una llarga reivindicació d'alguns sectors de la comunitat educativa i ha de ser un objectiu igual o més important que l'increment de l'oferta de places.

Diverses investigacions han assenyalat la transcendència que el desenvolupament cognitiu dels primers anys de vida pot tenir sobre el futur acadèmic dels infants. Així, els estímuls rebuts durant la primera infància poden generar importants diferències entre uns i altres infants, difícils de revertir un cop iniciada l'escolarització obligatòria. Des d'aquest punt de vista, alguns autors defensen que una part significativa de les desigualtats educatives s'originen abans d'incorporar-se a l'escolarització universal, als tres anys d'edat.

Aquests estudis apunten que durant el primer any de vida, allò que més beneficia el desenvolupament de l'infant és la interacció amb els seus pares. Per tant, una situació òptima passaria perquè el nadó no rebés atenció externa durant aquest període -fet que requeriria d'una baixa de maternitat-paternitat més llarga-. És a partir del primer any de vida que el pas per una escola bressol de qualitat pot tenir efectes positius sobre el futur desenvolupament acadèmic de l'infant. Aquells que en poden resultar més beneficiats són els infants procedents de famílies menys instruïdes, atès que els estímuls cognitius rebuts a la llar estan en sintonia amb el capital instructiu familiar.

El treball en favor de l'equitat en educació passa per impulsar polítiques orientades a afavorir la igualtat d'oportunitats educatives, és a dir, polítiques orientades a minimitzar l'impacte que l'origen social té sobre els resultats i la trajectòria acadèmica dels alumnes. Per tant, en la mesura que el pas per l'escola bressol pot contribuir a reduir una part d'aquestes desigualtats de partida, l'important creixement quantitatiu del parc d'escoles bressol ens situa davant d'una gran oportunitat per intervenir en el terreny de l'equitat.

Però per a què això sigui possible és necessari fer front a dos grans reptes. El primer, garantir que aquest creixement quantitatiu vagi acompanyat d'un creixement qualitatiu de la xarxa escolar d'atenció a la petita infància. Això passa per integrar la doble xarxa pública (ajuntaments i Generalitat), homogeneïtzar les condicions educatives tant a les llars d'infants públiques com privades, equiparar les condicions laborals de les llars d'infants sustentades amb fons públics... En definitiva, ordenar i homogeneïtzar la disparitat de serveis existents i teixir una xarxa escolar que malgrat la seva diversitat respongui a uns criteris educatius de qualitat.

El segon gran repte fa referència a la distribució de les places entre els famílies. En la mesura que no es planteja la universalització d'aquesta etapa (l'objectiu, com dèiem, és arribar a una cobertura del 60%) i que ens trobem davant d'un context de forta demanda, cal plantejar-se com es distribueixen les places. En aquest sentit, és necessària una reflexió sobre els criteris d'accés per tal que els fills de famílies amb un baix estatus socioeconòmic no en quedin exclosos. En primer lloc cal vetllar perquè el sistema de copagament (l'anomenat sistema de finançament de tres terços: Generalitat, ajuntament i família) no dissuadeixi a les famílies amb menys ingressos. En segon lloc, és necessari que s'estableixin uns criteris de baremació iguals per al conjunt de municipis -que prioritzin l'accés d'aquells infants que poden obtenir majors beneficis del seu pas per l'escola bressol.

Actualment, en alguns municipis aquests criteris no responen a una lògica d'equitat social, sinó que acaben afavorint a determinats sectors de població jove atractius per al municipi. En una publicació recent de la Fundació Jaume Bofill (L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005), es posen de manifest les importants diferències en l'accés als serveis d'atenció a la primera infància segons la condició socioeconòmica de la família, el seu nivell educatiu i la nacionalitat de l'alumnat. Així, la taxa d'escolarització dels 0 als 2 anys és més baixa entre les famílies de classe treballadora, les famílies amb un baix nivell d'estudis i les famílies amb alumnes de nacionalitat estrangera.

L'impuls a l'atenció a la primera infància és una bona oportunitat per donar resposta a les actuals dificultats per compaginar la vida familiar i laboral, però també ens trobem davant d'una gran oportunitat per avançar en el terreny de l'equitat. Si no aconseguim fixar uns criteris que garanteixin que els sectors amb major risc de fracàs escolar no quedin exclosos d'aquesta xarxa, perdrem una gran oportunitat per anar avançant cap a la igualtat d'oportunitats del nostre sistema educatiu.

Ricard Benito, Isaac González, Joan Subirats
IGOP-UAB



UN COP D'ULL ALS ANOMENATS TRASTORNATS DE LA CONDUCTA

Francesc Vilà

Psicoanalista. Director de l'Àrea Social, Fundació Cassià Just

UNA MICA DE SOCIOLOGIA D'ESTAR PER CASA

L'època no veu amb bons ulls els adolescents. De fet, des de principis del segle XX, els joves no surten massa ben parats a les fotos i, ara, sembla molt pitjor. Fins fa poc no era difícil d'explicar: ser jove resultava poc compatible amb empassar-se els valors dels adults. I també es solia creure que els joves pensaven en revoltar o subvertir aquests valors per tal de transformar la societat.

En tombar del segle XXI, ha succeït quelcom nou. Els uns i els altres han deixat de discutir. Es parlen menys que mai. No s'entenen ni en el desacord i l'estranyesa és un sentiment compartit. No és difícil emportar-se la impressió de que els adolescents i joves són rars, són matussers i que no s'entenen. De fet, la veritat de tot plegat és que els seus patiments, les seves incerteses, en definitiva, la seva fragilitat personal i social, produeixen vertader horror. La gent gran sap, a la intimitat, que avui dia els joves estan entremplats al mig de nous dèficits socials d'abast poc previsible. I la societat sembla cansada, recelosa de reflexionar sobre el futur que despunta per a tots plegats. El futur és un gran trencaclosques, si cap, més angoixant per les noves generacions.

En aquest temps de transició de la modernitat cap a una societat més oberta i flexible ha succeït quelcom de greu i és que la societat ha perdut el respecte als joves. No els pot mirar als ulls. No té res a dir sobre que s'espera d'ells. S'ha trencat la confiança entre generacions i cadascú va a la seva. L'escenari és de campí qui pugui.

Tot això té un nus. El capitalisme impacient, ocupat en el preu financer de les coses, ha enviat a fer punyetes el valor de la feina ben feta, l'expectativa de l'ascensor social i la seguretat en el treball. Aquest panorama afecta de manera important la confiança en el progrés i el lligam entre les persones. Els nous dèficits socials així ho reflexen. Un cop d'ull a qualsevol institució, tant se val si parlem de la familiar com del món de l'educació o del treball, sol donar aquest trist balanç: baixa lealtat institucional, disminució de la confiança informal entre les persones i dèbil coneixement de la organització.

El resultat no pot ser altre que l'esmicolament de la cohesió social. La fragmentació del teixit social, la atomització de les entitats i l'esperança desmesurada en el bàlsam que pot aportar la tècnica ha produït un home nou, confós amb la seva identitat, desidentificat amb el projecte social i depenent dels objectes que usa per consolar-se. L'Home Nou de la postmodernitat és una persona fràgil distinta del Home de la Raó de la modernitat. L'Home Nou es diu Individu.

Per anar ràpids, les construccions institucionals de la modernitat s'estan tornant líquides, s'estan fonent. I les relacions tendeixen a funcionar amb estereotips. I l'estereotip, el cop d'ull ràpid, fa que molt sovint, massa sovint, el brètol sense ànima representi a tots els joves. I des de aquí hem anat pendent avall. Hem passat a una estigmatització psiquiàtrica que fa que molts adoles-

cents i joves que pateixen per la dificultat de créixer com a persones i de trobar el seu lloc a la societat siguin valorats, alguns agosarats diuen que diagnosticats, de trastornats de la conducta. I sovint, si l'expressió de tot aquest epitafi es posa molt xunga, es passa de rosca i se'ls anomena desafiants o negativistes.

La cosa ha anat massa lluny. Estem en un moment on aquests diagnòstics fan el gruix principal de les consultes ateses en els centres de salut mental infanto-juvenil de Catalunya. I, dissortadament, no permeten entendre res.

Tampoc ens permet entendre que l'adolescent és una persona que està en una etapa de la vida en la que posa en tela de judici, en crisi, l'educació rebuda i la societat que l'aixopluga per a tal de poder separar-se de la seva família i tractar de fer-se responsable, a nom propi, de la pròpia vida.

D'ON PARTIM

Partim del consens que construeix la doxa? oficial sobre l'anomenat trastornat de la conducta. Fem parlar una mirada, construïda en dos temps, que produeix una imatge parcial del jove.

Primer temps: l'instant de veure. Rodríguez-Sacristán, catedràtic de psiquiatria de la Universitat de Sevilla, argumenta que un conjunt de conductes i formes d'actuació diverses, que no són una entitat clínica definida, tenen com element comú: molestar els altres i trencar les normes socials acceptades.

Segon temps: una conclusió precipitada. Les classificacions estadístiques dels trastorns mentals tant se val la europea, el CIE-10, com l'americana DSM. IV- consideren que la conducta trastornada es sol manifestar de manera persistent i reiterada. I pot arribar a ser agressiva, retardadora o violar consensos importants de la comunitat.

Si recapacitem ens adonem que aquests dos temps ens il·lustren de que el trastornat de la conducta no para de dirigir-se als adults per a tal de parlar com sap, molestant amb la seva manera de fer, i que el seu patiment té una lògica interna que fa que es presenti una i altra vegada de la mateixa forma, de manera repetida, fins que és intel·ligible per els altres. També que això té una història i que no ha començat de sobte a la pubertat.

Per tant, si no volem estigmatitzar massa aviat, a aquesta visió parcial li falta un temps intermedi: el de la conversa amb el trastornat i el seu entorn. Aquesta conversa, especialitzada i múltiple, és imprescindible per a comprendre la raó complexa del patiment que, en lloc d'expressar-se per la paraula, s'encarna en una conducta paradoxal que poc a poc ha anat cristal·litzant-se.

Per altra part, aquesta conducta és contradictòria, a la vegada l'apropa i el separa dels altres. Aquest temps interposat, entre l'instant de veure i la conclusió, ens permet comprendre la naturalesa complexa del malestar conductual que testimonia de la dificultat de créixer de la persona i de poder valdres per si mateixa.

Aquesta conversa entre uns quants, entre educadors, alumne, familiars i sanitaris, ens permet prendre consciència de les dificultats de tots plegats per viure i interpretar els signes del temps.

QUÈ DESCARTEM

No fem dins el mateix sac totes les conductes anòmales. Diferenciem el Trastorn de la Conducta (TC) d'aquells comportaments trastornats secundaris a una patologia mental principal explícita. Per tant, entenem que els comportaments patològics freqüents en els trastorns greus del desenvolupament, a les psicosis de la segona infància o de l'adolescència són de naturalesa diversa i no es poden confondre o barrejar amb els TC.

Així també passa amb els comportaments desordenats de certs quadres orgànics, injúries cerebrals i síndromes associats al retard mental.

Una altra cosa és la complexa relació del TC amb els síndromes de l'atenció i l'activitat considerats pels neuropediatres. La discussió excedeix l'abast d'aquest article. De totes maneres convé establir una important diferència: el destinatari últim de la conducta en el TC són els altres, molestar-los, i en el síndrome atencional o hiperactiu ho és el propi cos, asserenar-lo.

També descartem que el TC tingui una única presentació, la forma masculina. Sovint la presentació masculina eclipsa les presentacions femenines del quadre. El nois viuen amb molt dolor la desvaloració de la imatge i el temor de que la seva conducta impulsiva i incontrolada porti als altres a tenir la impressió d'estar davant una persona d'escassa intel·ligència o afectada de bogeria. Per contra, les noies carreguen les tintes en un temperament làbil justificat pel greuge que suposa la falta d'amor i reconeixement. De totes maneres, sol ser cert que els nois troben en el món escolar l'escenari privilegiat pel desplegament del seu malestar, mentre que les noies despleguen la seva conducta trastornada en espais propers a la família o a les relacions afectives.

QUÈ CAL ENTENDRE

Cal que l'escola i la societat entenguin per què alguns nois i noies, alumnes del sistema educatiu, es manifesten de manera persistent i repetida amb una conducta molesta pels altres.

La persistència i la repetició suposen una lògica interna del conflicte psíquic i no una voluntat personal. En lloc de la voluntat personal o joica ens trobem davant una elecció forçada. Cal parar cura amb que el trastornat sovint manifesta una relació d'estranyesa amb l'acte trastornat. Viu la seva conducta com si d'un somni o fantasia es tractés. Té una vivència de desrealització i es queixa de la impossibilitat de controlar-la.

PER QUÈ DIEM QUE ES TRACTA D'UN CONFLICTE PSÍQUIC

Partim de la idea de que el TC no és una entitat clínica psicopatològica. El TC manifesta una dificultat de maduració emocional i de creixença com a persona. La seva conducta és la manifestació objectiva del conflicte i l'estancament produeix un patiment experimentat com a dolor psíquic en la dimensió emotiva.

La falta d'elaboració mental produeix un sentiment aclaparador i la sensació d'estar fora del temps subjectiu de la vida. Fa viure a part de la dinàmica diària de la vida, com si un estès desplaçat, fora de lloc. Donald Winnicott, un magnífic pediatre i psi-

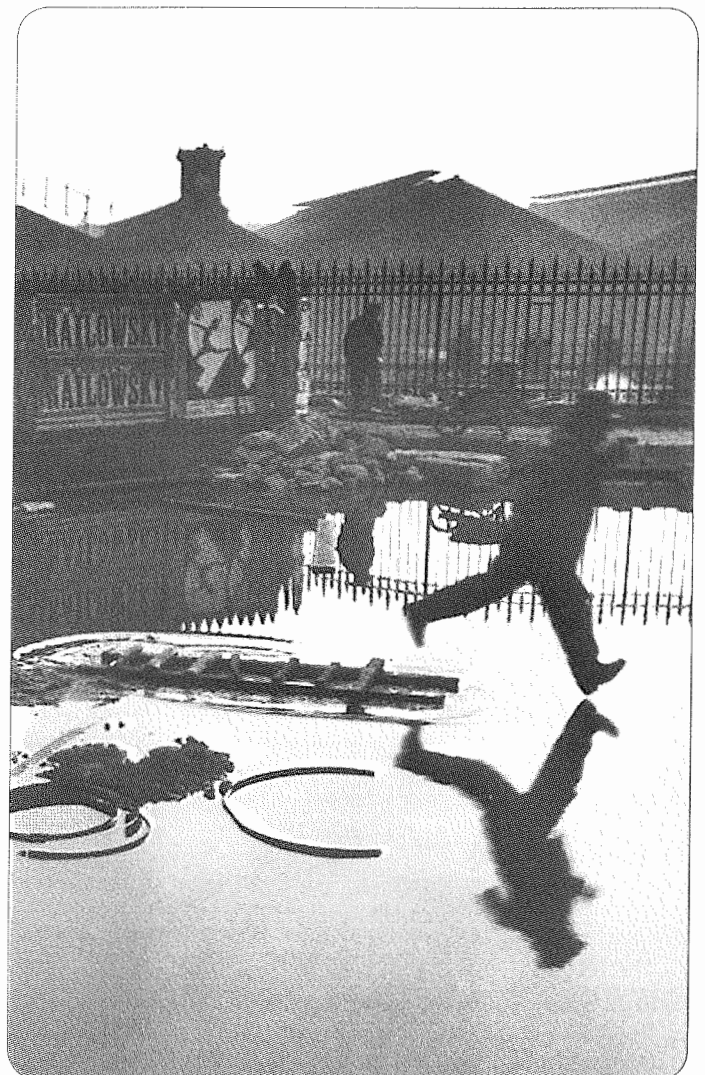
coanalista anglès, va anomenar aquesta particular manera de viure la vida com patir del sentiment de desposseïció. La persona se sent desheretada, no pot seguir el ritme de la maduració i de la relació amb els altres. La persona sospita que no ha tingut fortuna a la vida, que fracassa en els aprenentatges escolars i a les relacions afectives i educatives, perquè quelcom de necessari per fer el recorregut de les primeres etapes de la vida li ha estat negat.

Per tant, partim de la sospita de que el trastorn de la conducta és la manifestació d'una malaltia mental i acabem adonant-nos que el malestar conductual és l'encarnació d'un problema ètic, potser agreujat per l'estat de la nostra societat. Molts TC són rostres anònims de l'esperit del temps.

Deixem per properes entregues parlar de l'evolució del quadre, de la vivència familiar del fill conductual, la diferència entre TC i Trastorn de la Personalitat i la pregunta estrella: què es pot fer; què cal innovar a l'hora d'acompanyar l'evolució tòrpidada de tants infants i adolescents que no troben altra manera d'expressar el seu malestar.

En definitiva, ens toca seguir donant corda a la cabòria de quins són els reptes ètics que tant l'educació com la salut mental han d'encarar en el traspàs de la modernitat. No és poca cosa. Ens hi juguem molt, no sols el malestar de les aules. To be continued com diuen a les sèries angleses.

Gener 2007



PAUTES D'INTERVENCIÓ EDUCO-TERAPÈUTICA A L'IES^[1]

Montse Ortiz Martín

Mestra de pedagogia terapèutica

IES-SEP Mollet del Vallès

RESUMEN

“Pautas de intervención educo-terapéutica en el IES”

El trabajo directo con alumnos y alumnas de secundaria que presentan problemas de conducta requiere de una visión de la práctica docente que va más allá de la puramente académica. Potenciar la autoestima y la autoconfianza en el alumno, ayudarle a establecer o restablecer la confianza en el otro, trabajar en la comprensión y expresión de las emociones e ir construyendo una relación afectiva y que transmita seguridad entre docente y alumno son la esencia de la intervención educo-terapéutica que plantea la autora. En muchos de los casos de estos alumnos y alumnas se dan actitudes y conductas agresivas con las que también hay que trabajar; no se trata de reprimir su agresividad, sino de mostrarles como poder canalizarla de forma simbólica, no destructiva. La autora presenta algunas pautas y estrategias como muestra de la práctica diaria en un instituto de secundaria. Es necesario plantear algunos cambios en las estrategias organizativas de nuestros centros y en nuestras prioridades docentes, para lo cual sigue siendo imprescindible la reflexión serena individual y colectiva.

ABSTRACT

“Educational therapy intervention guidelines for secondary schools”

The direct work with Secondary students with behavioural problems requires a view of the teaching practice that goes beyond the basic academic task. The essence of the educational therapy intervention that the writer proposes is to promote the self-esteem and self-confidence in students, to help them to establish and re-establish their confidence in others, to work on the comprehension and expression of their emotions and to build trust and affection between teacher and student. Most of these students show aggressive attitudes and behaviour, which we also have to work on. It is not a question of repressing their aggression, but to show them how to channel it in a positive rather than destructive way. The writer offers some guidelines or strategies as examples of her daily practice in a Secondary School. It is necessary to propose some changes in the organizational strategies in our schools and also in our teaching priorities, whilst always keeping a professional and thoughtful approach.

PRESENTACIÓ

La inadaptació escolar d'alguns alumnes és un fet constatat; són alumnes que presenten greus **difficultats per integrar-se a la dinàmica escolar ordinària** i, alguns d'ells, ho manifesten amb conductes distorsionadores, de rebuig o d'agressió cap a l'entorn més proper. Durant quatre cursos escolars vaig treballar en el CPEE Josep Sol i Rodríguez de Santa Coloma de Gramenet amb alumnes amb **necessitats educatives especials** derivades de trastorns greus del comportament. Havien estat derivats d'alguna escola ordinària de Primària de la zona al centre d'educació especial. La determinació que aquests infants i joves estiguessin ubicats en aquest centre i, concretament, en aules específiques per a alumnes amb problemes greus de conducta, venia donada, en primera instància, no tant per les seves dificultats en els aprenentatges acadèmics, sinó per les seves conductes agressives i per la seva manera de relacionar-se. **Aquesta va ser la primera consideració a l'hora de planificar les tasques escolars** (Ortiz, M., 2003).

Des de fa dos cursos, treballo com a mestra de pedagogia terapèutica a l'IES-SEP Mollet, de Mollet del Vallès. Per la meua especialitat, també treballo de forma directa i indirecta amb els i les alumnes que presenten dificultats per integrar-se en la dinàmica escolar, que sovint tenen conductes que distorsionen la dinàmica de treball, que molesten, i que, en alguns casos, arriben a l'agressió verbal o física cap als altres i l'entorn. Així doncs, he tingut l'oportunitat de posar en pràctica amb alumnes de secundària molts dels plantejaments de la intervenció educo-terapèutica emprada anteriorment en el centre d'educació especial. La realitat de l'IES és una altra; les necessitats educatives d'alumnes amb aquestes característiques són pràcticament les mateixes; les pautes d'intervenció es poden anar adaptant.

FONAMENTACIÓ

Considero important aprofundir, per una banda, en l'etiologia i els orígens del comportament agressiu i, per altra banda, en les relacions interpersonals:

a) El comportament agressiu: hi ha diferents teories que parlen sobre la seva etiologia; la més estesa és la que considera l'ésser humà com un individu bio-psico-social i que el comportament

disocial es desenvolupa probablement a través d'una interacció complexa de variables:

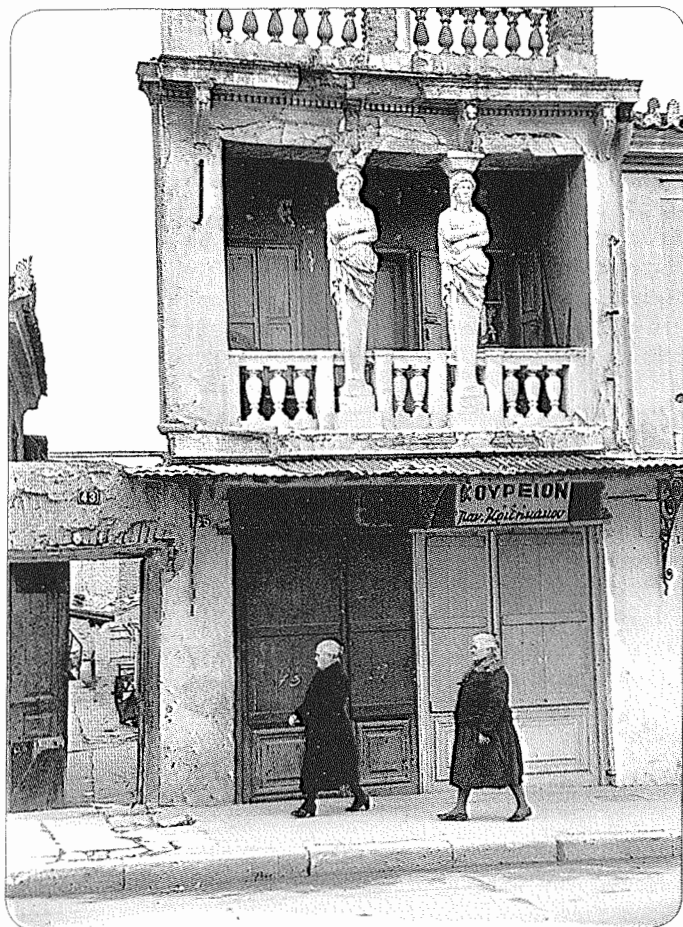
1. l'aprenentatge: la conducta agressiva es pot aprendre per reforçament de la conducta, per la imitació de models agressius de les persones més significatives;
2. influències familiars: probablement, els nens amb trastorns disocials poden formar part d'un sistema familiar desviat de la norma (Wicks-Nelson, R., 2001);
3. influències socio-cognitives: el desenvolupament moral i la capacitat de raonament semblen vinculats amb els problemes de conducta, trobant-se nivells baixos de raonament moral en nens i adolescents delinqüents i problemes en les relacions interpersonals en nens amb trastorns disocials (Wicks-Nelson, R., 2001);
4. influències biològiques o genètiques: sembla que hi ha trets temperamentals lligats a la combativitat (com són la impulsivitat, la poca percepció del risc o la cerca de sensacions excitants) i d'altres antiagressius (com són l'empatia, l'amabilitat i l'afectivitat) que mostren una càrrega genètica considerable (aproximadament del 40-50%) (Tobeña, A., 2001);
5. influències relacionals: alguns estudis parlen dels efectes de l'empobriment i l'abandonament social precoç sobre el funcionament social, podent arribar a la incapacitat per a la interacció posterior per la impossibilitat de crear vincles de pertinença i llaços afectius. Sembla que hi ha més possibilitats de comportaments agressius i dèficits empàtics en l'adolescència i la joventut quan s'han donat greus irregularitats en una edat precoç (Tobeña, A., 2001).

No es pot predir amb exactitud el curs vital d'un individu; l'agressivitat tendeix a disminuir, en general, conforme progressen les etapes del creixement des de la infantesa fins a la maduresa, però, en una minoria de nens, tendeix a augmentar des de les etapes preescolars fins a l'adolescència i la joventut (A. Tobeña, 2001). Per tant, com a conclusió, podem parlar de l'alt risc de l'alumnat amb problemes greus de conducta donat que la presència precoç, ja en la primera infància, de conductes disocials, sembla estar relacionada amb conductes agressives i antisocials posteriors i, a més, amb una àmplia varietat de problemes psicològics i emocionals en la vida adulta (R. Wicks-Nelson, 2001).

b) Les relacions interpersonals: la teoria de l'apego de Bowlby

planteja la importància de les primeres experiències relacionals de l'individu per al seu funcionament social posterior, encara que també tenen a veure tant l'experiència posterior com les circumstàncies presents. Entenent l'apego "com el lligam emocional que s'estableix entre el nen i un o més cuidadors pels que mostra preferència, amb els que se sent segur i receptiu a les manifestacions d'afecte i dels que tem separar-se" (J. Cantón i MR. Cortés, 2000), es considera que el desenvolupament de la personalitat de l'individu està afectat per les relacions d'apego "de forma que els apegos insegurs poden causar problemes psicològics permanents".

En la relació d'apego s'aprenen les regles de regulació de les emocions i de comportament amb els altres. Es considera que les relacions d'apego mestre-nen "poden constituir una experiència compensatòria per als nens que experimenten unes circumstàncies vitals difícils".



INTERVENCIÓ EDUCO-TERAPÈUTICA

És aquella intervenció que contempla alhora:

- treball educatiu: plantejament d'uns objectius, continguts, activitats d'ensenyament-aprenentatge, avaluació, etc.;
- treball terapèutic: intervenció amb una gran dosi de treball terapèutic, aquell que té com a objectiu tenir cura o intentar alleugerir el patiment, amb l'abordatge d'aspectes de personalitat i de maduresa emocional;
- ubicació dins l'entorn i el marc referencial escolar.

a. Idees clau

Hi ha tres idees clau que emmarquen i, alhora, són l'essència d'aquest tipus d'intervenció:

- 1) *les conductes disruptives i el comportament agressiu tenen una forta relació amb la dificultat de l'individu per comprendre les emocions, les pròpies i les de les altres persones.*
- 2) *una relació interpersonal afectiva i que transmeti seguretat entre docent i alumne promou en aquest la comprensió i la regulació de les seves emocions i del seu comportament amb els altres.*

3) *cal potenciar l'autoestima i l'autoconfiança en l'alumne i ajudar a establir o restablir la confiança de l'alumne en l'altre.*

b. Línies generals d'intervenció

Tenen a veure no només amb un sistema d'accions del docent, sinó sobretot amb un sistema d'actituds; no es tracta només de planificar una sèrie d'objectius, continguts, activitats i actuacions per part del docent adaptades a les necessitats i capacitats d'aquests alumnes, sinó que es tracta d'una manera de fer, una manera d'estar amb ells. És important possibilitar-los la incorporació de vivències agradables, tant d'aprenentatge com de vida, de relacions, que els mostrin altres maneres de fer i d'estar amb els altres:

- L'adult s'ha de presentar com a **autoritat contenidora**, no autoritària; una autoritat que escolta, que té present l'altre i que evita la confrontació. Contenir emocionalment no és frenar la conducta de l'altre o de mi mateixa. Contenir emocionalment és alleugerir a partir de comprendre'l o comprendre'm; es refereix a la capacitat per percebre i rebre les ansietats, pròpies o alienes, incorporar-les en el meu interior i elaborar-les, fer-me'n càrrec. L'autoritat contenidora pot ser afavoridora d'una millora de l'autoestima de l'alumne. Cal tenir present el risc que suposa que el mateix **càstig o sanció pugui resultar contenidor** i, si és així, reincidiran en les seves conductes: buscar la seguretat a través del càstig implica forçosament buscar-la a través de la transgressió de la norma.

- Per treballar amb alumnes amb problemes greus de conducta és indispensable l'**equilibri personal del mestre/a**, es requereix prou serenitat i equilibri emocional; es viuen situacions caòtiques i molt estressants i cal sentir-se molt sencer. Aquests alumnes fan sentir impotència, desesperació, ràbia; sentiments que a ells els desborden i que treuen de forma que poden fer desesperar l'altre. Cal no reaccionar impulsivament, cal l'autocontrol del professor/a. Poder reconèixer en mi mateixa aquells sentiments m'ha ajudat molt a entendre una mica més la possible vivència interior d'aquests alumnes, la seva pròpia desesperació, por o ràbia. Poder posar paraules als meus propis sentiments m'ajuda a acostar-me més a ells i també m'ajuda en l'avaluació i planificació de les meves intervencions.

- És bàsic el **treball d'equip**; la sensació d'impotència i d'angoixa que poden crear les conductes d'aquests alumnes és molt gran; el treball en equip pot ajudar a alleugerir aquest possible malestar, a reflexionar i a consensuar maneres d'intervenir. Si els alumnes pertanyen a un grup d'adaptació curricular, cal establir una reunió específica per a l'equip docent corresponent, millor si pot ser setmanalment. Així, es realitza un seguiment del grup i cada un i cada una de les alumnes. Si l'alumne i alumna pertany a un grup que no és d'adaptació curricular, caldrà igualment parlar-ne de manera periòdica dins l'equip docent.

- Considerar les **activitats com una eina** per treballar els aspectes de l'alumne que li dificulten l'adquisició d'unes bones condicions personals per a l'estudi i l'esforç. Cal ampliar la perspectiva de la nostra pràctica docent incorporant una visió més àmplia de la purament acadèmica, veient l'alumne globalment.
- Mostrar una **actitud ferma** i, alhora, receptiva i acollidora. És important evitar tant les actituds desafiantes i agressives per part de l'adult, que poden provocar més agressivitat, com les actituds paternalistes, que impliquen tractar-los com a éssers indefensos, incapaçs.

- Oferir a l'alumne una **actitud flexible** i plàstica. Per una banda, és important que l'alumne pugui veure i pugui arribar a sentir que l'adult que està amb ell té prou capacitat per adaptar-se als imprevistos que afecten el ritme de classe; per altra banda, és important per al docent poder tenir aquesta capacitat d'adaptació

per tal d'arribar a un bon grau de satisfacció professional.

- **Tenir prou capacitat de comunicació emocional** amb l'alumne. És molt important que el docent pugui entendre les expressions i actituds de l'alumne i poder fer-li arribar de manera que es pugui anar sentint entès i contingut. Això implica necessàriament un coneixement profund de l'alumne, una observació i anàlisi sistemàtica de la seva evolució.

- **Planificar el treball per tal de poder incidir en els aspectes emocionals** de l'alumne. Em refereixo als sentiments i vivències de l'alumne que li provoquen malestar i condicionen la seva manera d'actuar i de relacionar-se. Cal tenir present que, d'entrada, pot manifestar poca tolerància i capacitat per escoltar i entendre l'explicació del professor/a quan aquest intenta explicar-li el que li passa; caldrà fer-ho partint d'allò concret i vivenciat directament, d'allò més tangible per a ell, suplint així les dificultats que pot tenir d'abstracció i la utilització de la paraula, que pot viure de forma persecutòria. La consciència arribarà més tard, primer cal viure-ho.

- La intervenció s'ha de planificar **per a més d'un curs escolar**. Promoure un augment de conductes prosocials i una disminució de conductes antisocials ha de ser un objectiu a mig i llarg termini; l'experiència ens diu que, en unes condicions determinades, és al cap d'uns sis mesos de treball que podem observar millora (Ortiz, M., 2006). És un procés, el resultat no és immediat.

- El treball de les emocions i a partir de les emocions esdevé clau: **tenir present en la pràctica docent tot allò emocional de l'individu**. No es tracta d'incorporar "allò emocional" en el treball escolar, donat que "allò emocional" ja està incorporat: és cada un i cada una de nosaltres, alumne o professor; es tracta de donar-li reconeixement, de posar-ho damunt la taula, de planificar-ho. Donades les dificultats d'aquests alumnes per poder connectar les seves sensacions i emocions amb el seu pensament, el reconeixement de les mateixes esdevé un aspecte clau en el treball amb ells. D'acord amb les paraules de M. Moreno i G. Sastre (2003 citat a Vinyamata, 2003), "els conflictes interpersonals sempre van acompanyats d'una forta càrrega emocional que, de vegades, pot ser la principal causa del conflicte". Quan una emoció provoca agressivitat en l'individu, poder pensar en ella implica per una banda, poder legitimitzar aquella emoció, donar-li sentit sense haver de recriminar-la i, per altra banda, implica la possibilitat de poder canalitzar l'agressivitat que sorgeix de manera que es pugui posar al servei de la comunicació i les relacions interpersonals. Les emocions són reaccions ràpides, impulsives i intuïtives que experimentem sense gairebé adonar-nos; en infants i joves amb problemes greus del comportament, aquestes reaccions, moltes vegades, es tradueixen en accions i comportaments incontrolables i distorsionadors cap al seu entorn. Així doncs, no es tracta d'ajudar-los a reprimir la seva agressivitat; es tracta d'ajudar-los a canalitzar-la de manera no destructiva; calen activitats que promoguin l'autocontrol, que els permetin mostrar-se agressius, on puguin destruir de manera simbòlica.

c. Algunes pautes d'intervenció educo-terapèutica

Com he dit en la presentació, durant aquests dos darrers cursos he pogut anar incorporant en la meua pràctica docent amb alumnat de la secundària ordinària algunes de les estratègies i pautes utilitzades en el centre d'educació especial amb alumnes d'aquestes característiques. He pogut anar comprovant que els resultats són positius, que són pautes d'intervenció vàlides. Algunes de les que aquí presento es refereixen a activitats concretes i d'altres tenen a veure amb la manera d'estar amb ells i de relacionar-m'hi:

- **Autoestima:** el baix nivell d'autoestima que, en general, presenten aquests i aquestes alumnes condiciona sens dubte

qualsevol situació d'ensenyament-aprenentatge i, per tant, és bàsic promoure l'autoconfiança en l'alumne des de la confiança per part del docent en les seves capacitats de treball i d'esforç. Així doncs, es pot acompanyar l'alumne davant d'expressions clares de por per arriscar-se a fer alguna cosa, però sense forçar, optant per alguna d'aquestes intervencions:

- * parlar per ajudar-lo a recordar altres coses que sí sap fer, de les vegades que s'ha arriscat a fer coses noves i ha anat bé, de com ha estat de valent en altres ocasions;

- * oferir-li ajuda: amb la verbalització específica o amb la presència física propera;

- * esperar fins que l'alumne pren la iniciativa per arriscar-se a fer-ho;

- * si s'arrisca, reconèixer-li l'esforç per arriscar-se, no tant el resultat; si ha anat bé, felicitar-lo sense gaire festes; si ha anat malament, ajudar-lo a adonar-se, explicant-li que hi haurà altres moments, altres possibilitats per intentar-ho, per rectificar.

- * donar-li protagonisme positiu davant el grup quan la situació s'ho val

- **Respecte:** és important tractar l'alumne amb respecte; hi ha actuacions que els docents tenim al nostre abast que, encara que no tenen un resultat immediat, van deixant petjada en els nostres alumnes. Per exemple, quan el docent arriba puntual a les classes, alhora que els mostra que està complint amb el seu deure, també està mostrant als alumnes que els té presents, que els respecta; també és important evitar cridar o recriminar d'una manera continuada, i demanar-los disculpes si cal; en definitiva, que es mostri de manera responsable i respectuosa. Llavors, amb més autoritat moral, li pot demanar el mateix a l'alumne.

- **Privacitat:** cal potenciar, preservar i respectar la privacitat amb els alumnes que presenten problemes de conducta, no parlar gaire en públic, fer-ho en privat, amb porta tancada. Si volem amonestar un alumne, és important fer-ho en privat perquè si ho fem en públic seguim "fent-li mala propaganda" i el nostre objectiu és un altre. Si volem fer-li un reconeixement també és important fer-ho en privat perquè, si ho fem en públic, pot sentir la necessitat de seguir mostrant que ell és "el qui molesta" donat que aquest és el funcionament que més coneix i que el fa sentir segur. De la mateixa manera, per exemple, és important tractar com un fet personal i privat els seus resultats acadèmics, les seves notes, de les quals només ell o ella podrà decidir si les vol fer públiques o no. Aquest respecte a la privacitat ajuda al reforçament del vincle entre alumne/a i docent, indispensable per a la consecució dels objectius que pretenem.

- **Reconeixement:** fer-li "petits" (petits per la durada, no per la importància) reconeixements; per exemple algun comentari sobre alguna cosa que saps o veus (que fa una estona que està molt concentrat en la feina, que ha arribat puntual...) o si quan vas fer una guàrdia a la seva classe et va demanar un dibuix o et va dir que li feia mal el cap, ...i al cap dels dies li pots oferir el dibuix o preguntar-li com es troba, ...

- **Responsabilitat:** ajudar-lo a fer-se càrrec d'ell mateix, de les seves accions, de les seves idees; per exemple: fer contractes individuals signats per ajudar-lo a comprometre's; signar un compromís per preservar la privacitat del que es parla, per exemple, en un Crèdit Variable on pot haver un grup reduït i és més fàcil que s'expliquin coses més personals i privades; que signi els seus treballs personals en paper, controls escrits, o treballs plàstics; també es poden fer contractes de grup signats pels i per les alumnes que formen un equip de treball i on s'especifica de quina part es fa responsable cada membre del grup.

- **Conflicte:** donat l'estil relacional de molts d'aquests i aquestes alumnes (en general, preval la sospita i la desconfiança envers els altres) i les dificultats per gestionar i resoldre els seus conflictes (ho

fan a través del crit, l'insult o el menyspreu de l'altre), és important intentar resoldre el més aviat possible qualsevol tipus de conflicte sorgit, no anar deixant que passi el temps. El temps que hi dediquem no serà una pèrdua de temps sinó una "inversió de futur".

- **Representació:** fer petites dramatitzacions a partir de situacions viscudes per ells mateixos. D'aquesta manera es possibilita la manipulació dels impulsos, s'alleugera la repressió dels mateixos i es convida a pensar en altres possibles resolucions de les situacions. Així, l'alumne pot expressar obertament, d'una manera més autorregulada, aquells impulsos que en la situació real han pogut dificultar la seva relació amb l'entorn i així pot anar ajustant la seva conducta. Cal anar amb molta cura i mesurar molt les condicions de l'alumne i del grup abans de fer l'activitat, donat que pot ser reparadora o pot ser generadora de més conflicte.

- **Paraulotes:** el docent pot fer servir amb l'alumne o alumna, en una situació on valori que aquest està prou receptiu, el seu llenguatge desafiant, provocatiu, amb paraules malsonants, tractant allò desafiant des d'allò natural, treient-li tota la càrrega agressiva i destructiva, afegint-t'hi altre vocabulari que també pot servir per expressar l'empipament o la ràbia.

- **Idees:** així també, quan l'alumne verbalitza alguna idea sobre algun tema o assumpte que estiguem tractant en una situació determinada, ja sigui a l'hora de classe, al passadís, al pati..., cal que el docent li accepti com a idea, encara que pugui fer referència a una acció violenta; és una idea, no una acció. Cal dir-li que com a idea és una possibilitat però cal pensar-ne més i valorar quina pot ser la més adequada. Per exemple, si estem parlant de com escalfar-nos les mans perquè fa fred al pati i un alumne diu, amb actitud desafiant, que ell pot fer-ho donant-li un cop de puny a un altre, llavors, sense recriminar, el docent li diu que aquesta podria ser una possibilitat, que pensi en altres, i li pot explicar alguna altra que no comporti cap acció agressiva. Més tard, en un altre moment, un altre dia potser, seria bo parlar-ne en privat amb ell o ella sobre el que va passar al pati convidant a la reflexió.

- **Expulsió:** quan l'alumne arriba castigat, expulsat d'una classe a la sala de professors, en general, arriba enfadat o enfadada; el professor o professora de guàrdia que l'atén ho ha de fer amb actitud ferma, sense recriminar, evitant comentaris sancionadors (ja ha estat sancionat amb l'expulsió), evitant la confrontació que és totalment contraproduent en aquestes circumstàncies. Cal una intervenció que ajudi a restablir, en la mida del possible, els nivells de disponibilitat i de tranquil·litat de l'alumne/a necessaris per a una possible reflexió posterior. Per exemple, se li pot donar un full en blanc, dir-li que escrigui les seves dades personals i el motiu que ha fet que estigui allà, explicant-li que aquell full és per al seu tutor/a i que ja parlarà amb ell/a. Aquest fet l'ajuda a descarregar i canalitzar la ràbia que probablement li ha provocat l'expulsió i, a més, el pot ajudar a fer-se càrrec del que ha fet.

REFLEXIONS I PROPOSTES DE MILLORA

Per acabar, vull aportar algunes de les reflexions i propostes de millora sorgides en el treball diari a l'IES:

1. Els i les docents hem de ser prou conscients del principi de realitat que ens envolta a l'IES: eclosió de l'adolescència que implica el qüestionament de l'autoritat, amb actituds més desafiantes per part dels alumnes; de vegades, els adults tenim dificultats per tolerar aquesta normalitat. A més, vivim en la cultura de la immediatesa que ens afecta i condiona a tots i totes, alumnes i professors, fent augmentar els nivells d'irritabilitat, i que va en contra de la capacitat d'espera imprescindible en qualsevol procés de canvi com el que pretenem amb els alumnes que presenten problemes de conducta.

2. La possibilitat d'intervenir d'una manera preventiva i eficaç amb aquests alumnes es redueix considerablement si la ràtio és gran; a l'ESO, malgrat la possibilitat de formar grups d'adaptació curricular, la ràtio és excessiva donada la complexitat i la diversitat de l'alumnat.

3. El seguiment d'aquests alumnes des de la tutoria és un element clau per a la seva evolució; per tal que siguin efectives, cal assignar més temps setmanal per realitzar tutories individualitzades.

4. La planificació del treball amb aquests i aquestes alumnes ha de contemplar l'abordatge dins el marc escolar d'aquells aspectes emocionals que condicionen i dificulten el seu progrés acadèmic.

5. És necessària la formació, prioritàriament, de l'equip docent que intervé directament amb aquests alumnes per tal d'aprofundir en el seu coneixement, entendre millor la seva manera de fer, de ser i de relacionar-se i, des d'aquí, poder anar adequant la intervenció amb ells.

6. Alhora, és important que aquests docents tinguem la possibilitat d'un suport especialitzat que ens ajudi a fer-nos conscients dels nostres propis sentiments i emocions i així poder entendre millor la vivència interior que poden tenir els nostres alumnes.

7. Cal anar trobant noves mesures de reparació que ajudin en la construcció d'una convivència en els IES més inclusiva i agradable, que es puguin ajustar a l'alumne i als fets que les precisen; així, si un alumne ha trencat la porta de classe, podria reparar la mateixa porta de classe; si ha arrencat fulles de l'arbre, podria portar una planta per al jardí i cuidar-la...

8. La pressió del continguts acadèmics i, més encara, dels resultats acadèmics que puguem sentir els i les docents a secundària perjudica en gran mesura el plantejament d'una intervenció que tingui en compte l'alumne globalment, que tingui en compte el seu procés de formació integral. Ens cal una reflexió serena i profunda sobre les prioritats de la nostra tasca docent per tal d'adaptar-nos a la realitat actual.

Notes

[1]: Una part d'aquest material pertany a un projecte d'investigació que l'autora ha desenvolupat gràcies a una llicència per estudis concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm.3926 de 16.7.2003).

Bibliografia i referències bibliogràfiques

- BRANDEN, N (1995). *Cómo mejorar su autoestima* (7ª edic.). Barcelona: Paidós.
- CANTON DUARTE, J. i CORTÉS ARBOLEDA, M.R. (2000). *El apego del niño a sus cuidadores*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLANA, M., SANCHEZ-CARBONELL, X (2006). *La relació de l'adolescent amb les TIC: Un tema de rellevància social. Full informatiu Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya*, 192, 22-23
- ORTIZ, M. (2003). "Intervenció educativoterapèutica amb alumnes amb trastorns de la personalitat i la conducta en un centre d'educació especial". *Guix*, 298, 50-54
- ORTIZ, M. (en premsa). "La pràctica educo-terapèutica amb alumnes amb trastorns greus del comportament". *Suports a l'educació especial*.
- TOBEÑA, A. (2001). *Anatomía de la agresividad humana: de la violencia infantil al belicismo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- VINYAMATA, E. (Coord) (2003). *Aprender del conflicto: conflictología y educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- WICKS-NELSON, R. (2001). *Psicopatología del niño y del adolescente*. (3ª ed). Madrid: Pearson Educación, S.A.

Correspondència amb l'autora: *Montse Ortiz Martín*.

Mestra de pedagogia terapèutica. c/ Granollers, 8, 2º 2ª, 08915 BADALONA (Barcelona). E-mail: mortiz8@xtec.cat

ESCOLA DE PARES I MARES. IES LA ROMÀNICA: Suport a l'acció educativa familiar i element dinamitzador de la comunicació i la participació de les famílies al centre educatiu.

José M^a Lahoz García. Psicopedagog de l'IES La Romànica de Barberà del Vallès

Amb la col·laboració de

Francina Salavert Casamor. Pedagoga Terapeuta de l'IES La Romànica de Barberà del Vallès

RESUMEN

“Escuela de Padres y Madres IES La Romànica. Apoyo a la acción educativa familiar y elemento dinamizador de la comunicación y la participación de las familias en el centro educativo”

La crisis de valores, los nuevos tipos de familias, la falta de conciliación entre la vida laboral y familiar y otras circunstancias no menos importantes, han producido un cierto desajuste entre la acción educativa familiar i la acción educativa de los centros docentes. La consecuencia es una cierta ineficacia educativa que conviene corregir compartiendo los objetivos, estrechando la cooperación entre las familias y los centros educativos y mejorando las habilidades de los agentes educativos.

La Escuela de Padres y Madres pretende dar respuesta a este reto y este artículo quiere ser instrumento de sensibilización para otros centros y para otras familias. En él se exponen las razones que nos impulsaron a iniciar estas actividades, los procedimientos y materiales usados, los resultados obtenidos, los proyectos futuros y las estrategias previstas para exportarlo a otros centros.

ABSTRACT

“IES La Romànica” Parents school

Support to the family's education action and strengthen the communication and participation of the families in the education center.

The crisis on the values, new family types, the lack of conciliation between work and family life, and some other circumstances, have caused some misalignment between family and education centers regarding the educational action. The consequence: some educational ineffectiveness that must be corrected by sharing the objectives, and bringing together the cooperation between families and the education centers, also improving the education skills of the educational agents.

The parent's school tries to address this challenge, and this essay wants to be the instrument to reach other education centers and other families. It's exposed the reasons that pushed us to start these activities, the procedures and materials used, the achieved results, future projects and strategies to export it to other education centers.

ELS ORÍGENS

Els nostres alumnes presenten dificultats significatives per adaptar la seva conducta a l'ambient escolar, la seva motivació per aprendre és un valor en descens, la relació entre ells és, en moltes ocasions, “difícil”. (Segurament aquests fets resulten familiars al lector).

Això és el que podíem constatar ara fa quatre anys en el nostre institut i, segurament, no és molt diferent del que podríem trobar en molts dels centres de secundària.

Quan en el Departament d'Orientació del nostre centre es van analitzar els factors que podien condicionar aquesta realitat, es va evidenciar que no existia massa coordinació entre els tres agents educatius que guien l'educació dels nostres joves: la família, el centre educatiu i l'ambient social general. Més aviat teníem la sensació que allò que intentaven construir des de les nostres classes es desfeia des dels altres àmbits.

Podem constatar que moltes famílies no atorguen als estudis la importància que atorguem en els centres educatius, així, mentre uns els considerem com a instrument imprescindible per a el desenvolupament personal i per la integració social futura, els altres transmeten la idea que és més fàcil obtenir èxit per altres camins encara que no siguin tan ortodoxos. Així mateix, la manca d'aspiracions que mostren alguns alumnes pot ser fruit de la manca d'aspiracions i el conformisme que algunes famílies transmeten als fills. No és d'estranyar que el “Informe Pisa 2003” relacioni el fracàs escolar i en nivell socioeconòmic familiar baix com a causa més significativa, subratllant que en els sectors socioeconòmics més elevats es transmeten nivells d'aspiracions més elevats.

També hem pogut constatar que els nivells d'exigència personal, disciplina i autoregulació que exigim als nostres alumnes no es corresponen als demanats pels seus pares que, preocupats perquè no els falti de res, no disposen del temps i la dedicació necessaris per estimular la seva formació i entrenar els seus hàbits.

I, finalment, quan arriben les situacions de crisi i de fracàs, els pares i les mares no disposen de les habilitats educatives necessàries per fer front a aquestes situacions especials, cosa que es complica quan, portats pel nerviosisme i l'angoixa, atribueixen el fracàs dels fills a la ineficàcia dels professors i a la influència dels companys.

No cal insistir sobre la influència poc constructiva que transmeten altres àmbits socials circumdants, però estarem d'acord que predominen els valors del consumisme, de l'evasió, de la comoditat i, principalment, dels drets per sobre dels deures.

Després de constatar la falta de coordinació d'objectius i d'estratègies entre famílies i centre educatiu, vam considerar la necessitat de crear estructures que ajudessin a millorar la coordinació entre els tres agents educatius (família, escola i societat). Partíem de l'acció individual dels tutors i tutores com a únic vincle de coordinació.

La proposta del Departament d'Orientació de l'Institut La Romànica, va ser crear l'Escola de Pares i Mares de l'IES La Romànica. L'objectiu principal de la formació que ofereix és el de millorar l'eficàcia educativa de les famílies i, al mateix temps, incrementar la integració de les mateixes en el centre i la millora en la eficiència educativa del mateix centre. La nostra escola de pares va adoptar el lema general de: “Educar és cosa de tots”.

OBJECTIUS DE L'ESCOLA DE PARES I MARES

“L'Escola de Pares i Mares” és un intent de portar a la pràctica la idea que l'educació dels infants i dels joves és una tasca conjunta en la qual han de participar els professors/es, els pares i mares i les institucions (com a representants del conjunt de la societat).

És una activitat de formació que reuneix periòdicament a professors/es experts del centre (i en ocasions especialistes que no formen part del claustre) amb els pares i mares que tenen fills/es menors de divuit anys.

Els objectius de l'activitat són:

- **rebre informació** sobre estratègies educatives aplicables en l'àmbit familiar i **motivació** per tirar-les endavant,
- **intercanviar experiències** amb altres famílies que viuen circumstàncies semblants,
- **compartir sentiments**.

L'assistència a diferents sessions i el contacte amb alguns professors/es del centre en situacions no centrades en el fill/a permet, indirectament, **augmentar el coneixement i la confiança mutus**. Aquesta confiança genera per si mateixa actituds de col·laboració.

La participació en les activitats que ofereix l'escola de pares i mares complementa i dinamitza les altres instàncies de col·laboració i participació com són les reunions i entrevistes periòdiques amb els tutors, la col·laboració en algunes activitats escolars i la participació en l'AMPA i en el Consell Escolar.



ELS SEUS INICIS

Al nostre centre estem convençuts que l'èxit de la nostra tasca com a educadors i com a ensenyants no és possible sinó és en un context de col·laboració entre els professors/es i els pares i mares dels alumnes.

Com a conseqüència d'aquest convenciment no va resultar gens difícil obtenir el recolzament de l'equip directiu del centre i de l'AMPA per crear ara fa quatre anys "l'Escola de Pares i Mares IES La Romànica".

Al mateix temps vam iniciar contactes amb la inspecció per intentar incloure les activitats formatives amb els pares i mares com a hores de docència dels professors/es, cosa que va ser denegada ja que no hi ha res previst en aquest sentit.

També vam contactar amb els responsables d'educació de l'Ajuntament de Barberà del Vallès per intentar estendre la nostra inquietud a centres de primària i de secundària de la nostra població. La resposta va ser molt positiva ja que ens han ajudat econòmicament, arribant aquest curs a finançar la totalitat de les nostres despeses, i han anat creant ofertes formatives per a pares i mares amb nens/es de totes les edats. L'acord amb l'ajuntament inclou la possibilitat que puguin participar en les activitats formatives de la nostra escola famílies amb fills/es de 12 a 18 anys que no siguin del nostre centre i a la vegada, les famílies del nostre centre poden participar en les activitats formatives que l'Ajuntament organitza a l'altre IES de la població.

La finalitat era, i continua essent, oferir a les mares i pares dels alumnes i de les alumnes del nostre centre la possibilitat de

trobar-nos i de formar-nos. Pensem que la participació en les sessions hauria de ser una exigència per a cada pare i per a cada mare conscients de la importància de l'educació dels fills i de la dificultat que representa avui dia.

Així doncs es va de dissenyar una programació de continguts, unes sessions de treball amb les famílies, uns documents escrits i unes estratègies de difusió entre les famílies i entre el professorat.

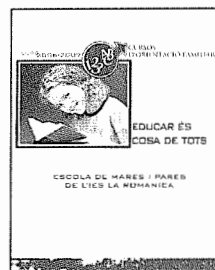
Des de l'inici vam intentar fer una oferta de qualitat tenint cura de tots els detalls, per la qual cosa van fer un inici progressiu. Així el primer any l'oferta es va restringir a les famílies dels alumnes de primer curs d'ESO. El segon any seria pels de primer i segon curs, el tercer any per als de primer, segon i tercer i així successivament. Tanmateix les activitats de treball es concretarien exclusivament en sessions de treball o reunions dels pares i mares amb els formadors.

A partir del tercer curs escolar vam iniciar algunes altres activitats complementàries a les sessions de treball com ara reunions d'algunes famílies per tractar temes concrets fora del centre, el préstec de llibres i la pàgina Web de l'Escola de Pares i Mares (www.xtec.cat/ieslaromanica). Actualment estem intentant donar a conèixer la "Plataforma TDAH", en especial a les famílies que tenen fills/es afectats per aquest trastorn, i estem disposats a realitzar activitats conjuntes amb aquesta institució.

PROCEDIMENT DE TREBALL

Les activitats formatives que impartim, i que formen un curs d'orientació familiar bàsic, es concreten fonamentalment en sessions trimestrals de famílies amb dos o més professors/es experts o especialistes si convé. Acostumen a tenir lloc al mateix institut entre les 19,30 i les 21,15 en dimarts, dimecres o dijous, segons els anys.

La nostra iniciativa té la vocació d'arribar a totes les famílies i ésser un instrument formatiu dinàmic i adaptat a les necessitats del nostre centre. Encara que som realistes i sabem que costa molt aconseguir que els pares i mares vinguin al centre i molt més que participin en qualsevol activitat formativa, no renunciem a la idea que ens interessa la participació de tots/es i cadascun/a i que serà més eficaç quant més famílies participin. Per tant el nostre primer objectiu és aconseguir que vinguin a les sessions de treball, el segon que continuïn assistint i participant i el tercer que les activitats de la nostra escola siguin profitoses per l'èxit educatiu familiar i institucional.

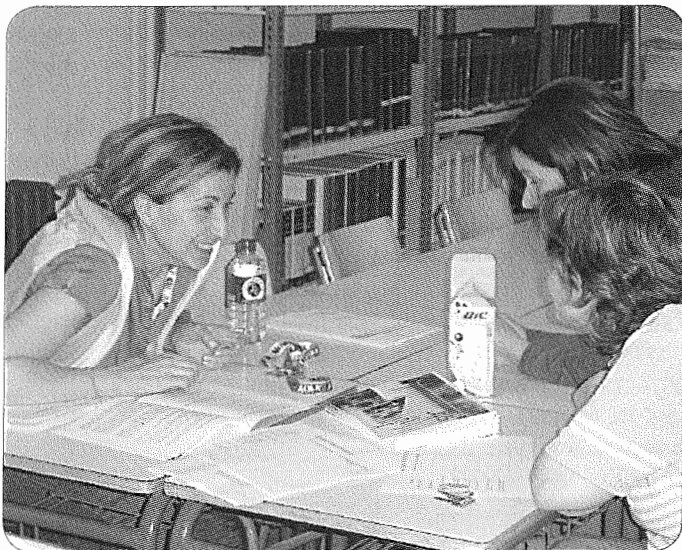


Per aconseguir-ho desenvolupem tot un seguit d'actuacions:

- **Accions publicitàries de sensibilització:**
 - A la reunió inicial amb les famílies de 1r curs d'ESO se'ls ofereix informació subratllant la seva utilitat, amb una presentació audiovisual de Power Point.
 - També, en la primera reunió de curs amb el tutor/a se'ls

facilita el programa.

- L'ajuntament envia a cada família un Díptic convidant-los a participar i l'IES els invita per mitjà d'una carta d'inscripció.
- I a les famílies especialment necessitades de suport i orientació, una vegada detectades, se les convida d'una manera personal per mitjà del tutor/a, del departament d'orientació o des de la instància del centre que pugui conèixer la necessitat.
- **Estratègies de motivació per estimular la continuïtat:**
 - Es fa una preparació de les sessions molt acurada de manera que siguin eficaces, pràctiques i identificadores per a les mares i pares.
 - S'utilitzen mitjans audiovisuals, especialment presentacions Power Point, per tal d'acompanyar les exposicions informatives, o pel·lícules per il·lustrar o presentar casos.
 - A cada sessió, es dona una carpeta amb els documents escrits necessaris i amb una publicació en forma de folletó que recull i amplia els conceptes tractats amb la finalitat que puguin evocar-los, repassar-los més endavant o compartir-los amb altres persones. Es té una cura especial en la presentació d'aquests materials.
 - Per tal de crear un ambient més distès, s'ofereix algun detall a cada sessió, com ara bombons o pastes.
 - A les famílies que han assistit regularment al curs se'ls obsequia amb un audiovisual sobre "els primers dies del seu fill o filla en els centre".



• **Metodologies actives en les sessions de treball amb les famílies:**

La participació activa de les persones en les sessions formatives és un instrument fonamental d'aprenentatge, però en el nostre cas, és més necessari encara si volem aconseguir objectius com intercanviar experiències i compartir sentiments. És per això que intentem que cada sessió de treball amb famílies inclogui totes aquestes actuacions, encara que no necessàriament en aquest ordre:

- Una presa de contacte oberta que estimuli la confiança dels assistents i els animi a expressar-se.
- Ús de mitjans audiovisuals per tal de presentar els conceptes o casos de manera més directa i entenedora.
- Exposició de conceptes per part d'un professor/a expert o un especialista oferint la possibilitat de dialogar o

preguntar i animant a fer-ho.

- Es dona un folletó amb el contingut per tal de que puguin seguir les explicacions o interpellacions sense preocupar-se de prendre notes o podent revisar conceptes explicats.
- Dinàmiques actives d'intercanvi: estudi de casos, Philips 6/6, simulacions de casos, debats, treballs en grups reduïts dins la sessió o en reunió de petit grup en dia diferent, etc. Aquest tipus d'activitats estimulen d'una manera especial la participació de tots ja sigui al treballar en grups reduïts, cosa que anima a tots a aportar les seves opinions i inquietuds, o en fer-ho en simulacions o estudi de casos ja que permet un major nivell de desinhibició en treure la component personal del tema.
- Intentem que concretin algun aspecte per aplicar-lo i valorem l'eficàcia en la següent sessió.
- **Activitats de formació i col·laboració en les quals els formadors/es són professors/es del mateix centre en la majoria dels casos, encara que amb la participació d'alguns experts si els temes ho aconsellen.**

El fet que la major part dels formadors siguin professors del claustre del mateix centre és un punt clau de la nostra proposta. És el fet de participar en activitats de formació conjuntament amb les persones que a la mateixa vegada coneixen al fill/a i són professors, el que constitueix font de posteriors vincles i col·laboracions. Conèixer-nos estimula la confiança mútua.

Informem de manera puntual als tutors de cada activitat de l'escola de pares i mares i de la participació de les famílies de la seva tutoria i ells, per la seva part, dirigeixen les famílies més necessitades cap a les activitats d'orientació. Els fem arribar tots els documents escrits i folletons i, evidentment, els convidem a assistir a les reunions que considerin oportú.

Per tal de facilitar la participació dels pares i mares es fa una proposta de participació que pot revestir tres modalitats:

Curs extensiu: Les famílies assisteixen a les tres sessions recomanades (una cada trimestre) segons el curs del fill/a. El següent curs participaran en tres més i així successivament. D'aquesta manera durant els quatre cursos de l'ESO completen el programa de formació.

Curs intensiu: Les famílies assisteixen a les totes sessions en el primer curs, excepte la d'orientació professional que aconsellem fer-la a tercer o quart curs.

Curs a la carta: Les famílies assisteixen a les sessions recomanades segons el curs del fill/a i alguna altra que, pel seu contingut, els interessi especialment.

El temari dels cursos de formació bàsic inclou els següents temes: NIVELL 1 (*Adreçat a pares i mares dels alumnes de 1r curs d'ESO*).

- **"Autoritat i educació"** (*Com exercir l'autoritat perquè esdevingui un instrument educatiu. Errors que fan perdre autoritat*).
- **"Les actituds violentes dels adolescents"** (*Causes de les conductes agressives. Actuacions en l'àmbit escolar, familiar i terapèutic*).
- **"Responsabilitat i autonomia dels fills"** (*L'exigència dels pares és compatible amb la llibertat dels fills? La responsabilitat s'assoleix restringint els ajuts dels pares?*)

NIVELL 2 (*Adreçat a pares i mares dels alumnes de 2n curs d'ESO*).

- **"Motivació i aprenentatge"** (*Com estimular la curiositat intel·lectual, els hàbits d'estudi i l'interès per aprendre*).

- **La comunicació entre pares i fills**” (*Anàlisi de les pròpies emocions i sentiments. Com educar-nos i millorar el control de les emocions.*)
- **“Educació sexual dels fills/es**” (*Informació necessària, educació de la responsabilitat en relació a les relacions sexuals. La sexualitat en relació amb sentiments, l’amor.*)

NIVELL 3 (*Adreçat a pares i mares dels alumnes de 3r curs d’ESO.*)

- **“L’educació dels fills i les crisis familiars**” (*Impacte de les crisis familiars en els fills. Adaptació dels fills a situacions de famílies separades o reconstituïdes. Riscos i estratègies educatives.*)
- **“Educació emocional i creixement personal**” (*Anàlisi de les pròpies emocions i sentiments. Com educar-nos i millorar el control de les emocions.*)
- **“Alimentació equilibrada i conductes de risc**” (*L’alimentació equilibrada afavoreix l’equilibri personal i el rendiment òptim. Trastorns d’alimentació: anorèxia, consum de tabac...*)

NIVELL 4 (*Adreçat a pares i mares dels alumnes de 4t curs d’ESO.*)

- **“Orientació professional**” (*L’activitat professional que interessa als fills o filles. La capacitat per estudiar i les ofertes formatives. Les sortides laborals.*)

VALORACIÓ DE L’ACTIVITAT

La valoració de l’activitat cal fer-la des de diferents punts de vista. En primer lloc convé valorar-la en relació als objectius referencials que ens vam plantejar al principi:

1. “Participació de més de 12 famílies per sessió”. (*Hem tingut sempre una participació superior que ha fluctuat entre 12 i 31 famílies.*)
2. “Fidelització de com a mínim la meitat de les famílies assistents”. (*Al voltant del 50% de les famílies assisteixen a més de la meitat de les sessions. Entenem una fidelització suficient encara que pot millorar.*)
3. “Coordinació d’aquestes activitats de formació familiar amb altres del municipi o comarca”. (*Ens sentim molt satisfets per constatar que, gràcies al nostre impuls i insistència, a Barberà del Vallès hi ha una oferta d’orientació familiar coordinada i extensiva a totes les edats dels nens/es i joves. Hi ha instàncies de coordinació i col·laboració.*)
4. “Extensió de l’experiència a altres centres educatius de primària o secundària”. (*Aquest darrer objectiu per ara no s’ha assolit ja que, encara que s’ha anat creant una oferta d’orientació familiar al municipi, ha estat fruit d’ofertes formatives de l’ajuntament, no activitats vinculades als centres com la nostra.*)

Des del punt de vista d’apropar a les famílies a activitats relacionades amb l’educació dels fills podem ressaltar el fet que, dels 360 alumnes d’ESO més o menys que teníem a l’institut el curs passat, unes 121 de les seves famílies han assistit a alguna activitat formativa.

Pel que fa a l’opinió expressada per les persones que han anat assistint en la enquesta de valoració que passem a l’última sessió, cal ressaltar opinions com ara que cal continuar, que podrien ser més llargues, que els dona seguretat en el que fan, que ajuda sentir altres opinions i experiències...

A més està augmentant significativament el coneixement i confiança entre un grup cada vegada més nombrós de famílies, alguns professors, representants de l’AMPA, equip directiu i responsables municipals d’educació. És una relació que ofereix perspectives esperançadores.

I, finalment, el que més difícil ens resulta és valorar en quina mida ha augmentat l’eficàcia educativa de les famílies. No hem trobat

cap instrument de valoració, però pensem que, en aquest context, ens resulta una mica més fàcil enfrontar els problemes.

COM INICIAR EXPERIÈNCIES SEMBLANTS EN ALTRES LLOCS

El suport i l’orientació a les famílies és una inversió que, no només pot millorar la influència educativa de les mateixes, sinó que, en la mesura que aquestes siguin més eficaces, puguin contribuir a un cert canvi sociològic el qual pugui exercir alguna influència en l’educació dels nens/es i joves. Però sabem que només serà significativa la seva influència si afecta a moltes famílies i que per tant no servirà de gaire la bona voluntat d’un centre educatiu.

Amb la vocació de crear noves inquietuds i extrapolar-ho a altres centres, vam crear tot un conjunt de materials escrits i audiovisuals que podrien adaptar-se, sense massa dificultat, a les seves peculiaritats. Els serveis educatius en podrien disposar.

D’altra banda, també hi ha la possibilitat d’arribar a acords per tal de participar una persona del nostre equip com a formador extern durant el primer any i així d’ajudar a crear l’equip del propi centre.

LLIBRE BLANC SOBRE EL SUPORT I ORIENTACIÓ FAMILIAR

En la societat d’avui dia, complexa i molt interaccionada, és probablement utòpic i ineficax intentar reduir significativament les dades de fracàs escolar a partir de mesures que afecten només a l’àmbit de les institucions educatives. Més professors/es, més oferta de formació de professorat, més ordinadors a l’escola, més hores lectives..., no semblen aportar un creixement paral·lel de l’èxit escolar. Potser caldrà iniciar noves actuacions generalitzades dins l’àmbit del suport i orientació a les famílies, l’assistència sanitària i la conciliació de la vida familiar i laboral.

Algunes línies d’estudi i actuació podrien moure’s al voltant d’aquestes idees:

- Anar creant equips d’experts en orientació familiar en general i especialitzats en algunes circumstàncies com ara separacions, maltractaments...
- Oferir, des dels departaments d’educació, en els respectius plans, formació al professorat per assolir competències com a orientadors familiars.
- Crear de manera progressiva, a mida que hi hagi professorat format, activitats de suport i orientació familiar generals o específiques (davant de determinades circumstàncies), dins dels mateixos centres de primària i de secundària. En altres paraules, que els centres tinguessin recursos i personal qualificat per oferir un veritable suport a l’acció educativa familiar. De igual manera que es doten de recursos com aules d’acollida o unitats de suport a l’educació especial, es podrien dotar d’unitats de suport a les famílies.
- Augmentar els recursos que ofereix la sanitat pública i els serveis d’assistència social per tal de poder portar a terme teràpies familiars o individuals sense llistes d’espera i suport real a algunes famílies, en col·laboració directa amb els serveis d’orientació de cada centre. Potser psicòlegs o psiquiatres de la sanitat pública o educadors socials podrien participar en actuacions de suport i orientació familiar dels centres.

En tot cas, estem convençuts que, incloure l’àmbit familiar dins de la perspectiva de la millora del sistema educatiu, no és només un nou punt de vista, sinó una exigència.

Correspondència amb l’autor: José Ma Lahoz.
Psicopedagog de l’IES La Romànica de Barberà del Vallès.
E-mail: jose_maria_lahoz@yahoo.es

GRUPS DE PARES I MARES A L'ESCOLA SECUNDÀRIA

Glòria Mateu i Vives. Psicoterapeuta hospital de Sant Pere Claver CSMA (Montjuïc)

Dolors Galbany. Psicòloga Ajuntament d'Alella i Psicoterapeuta

RESUMEN

La família és una organització petita que, com d'altres organitzacions té com a tasca primària la supervivència de la família mateixa a través de la promoció i del desenvolupament dels seus membres passant per diversos estadis transicionals de la vida. Com qualsevol altra organització incideix en el món extern i en rep la seva influència.

Les famílies influencien a la societat no només a través dels enllaços i afinitats sinó també degut al seu comportament disruptiu.

Com a psicopedagogues de l'IES Alella mantenim sovint entrevistes amb pares d'alumnes adolescents i venim observant que apareixen motius de preocupació recurrents que provoquen malestar en l'àmbit familiar i en cadascun dels seus membres.

Aquests motius de preocupació poden ser immaduresa per part dels fills, desorganització, enfrontaments, desordre i fragilitat davant les situacions de risc.

Veient que aquestes consultes eren prou freqüents pensàrem en la possibilitat d'organitzar i oferir unes sessions de grup de pares i mares per a pensar conjuntament en aquestes situacions quotidianes.

Ens plantejàrem la necessitat de ser dues conductores les que portéssim els grups i la nostra experiència professional ens va animar a engegar-ho.

1. INTRODUCCIÓ

L'assessorament a pares des de dins de les escoles és un treball poc freqüent i que poques vegades queda resolt en les entrevistes periòdiques que pares i professors tenen al llarg del curs acadèmic.

El coneixement de la psicologia clínica dinàmica a l'escola permet oferir uns recursos que poden donar als educadors, pares i professionals d'Ensenyament eines que els permetin entendre més la quotidianitat dels aspectes relacionals entre els adolescents i nosaltres els adults.

Experiències com la del Centre Anna Freud de Londres (Maresfield gardens) "Parent Toddler groups" i "Family support service", el "Taking the clinic to school" (Emilia Dowling), o les supervisions per a educadors i educadores a la Fundació Vidal i Barraquer (Barcelona) són una mostra del treball que es va fent per cercar vies d'intersecció entre aprenentatge i desenvolupament emocional i personal.

Nosaltres com a psicopedagogues fa uns anys que treballem en una relació directa amb grups de pares de manera que ens permet, conjuntament, entendre els processos grupals i individuals de la nostra relació en contacte emocional i quotidià amb l'adolescent.

2 PROCEDIMENT

El nostre IES està situat en una zona del Maresme amb predominància de famílies de classe mitja on hi conviuen nens que provenen de tres Centre d'Educació Primària de diferents poblacions i una petita mostra de població d'immigrants (0,5%), aproximadament uns cinc-cents alumnes i un equip de 50 professors.

Creiem que és important tenir en compte que el nostre alumnat prové de la configuració d'altres grups previs marcats per la seva pròpia història i identitat.

2.1- Selecció dels participants

A les reunions de principi de curs informem als pares de la possibilitat de participar en aquests grups. La reacció dels pares és de molt bona acollida.

A més a més a fi i efecte de fer-ho saber a tots els pares, els tutors se n'encarreguen de fer-los arribar una nota informativa a aquells que no han pogut assistir-hi.

Veiem que l'entusiasme inicial aviat es tenyeix pels temors que implica el treball en grup i moltes vegades aquests propis temors han frenat el compromís de participació al que els pares candidats s'havien compromès.

Així per exemple en el primer grup que iniciàrem, malgrat haver seleccionat sis pares, a l'hora de començar hi hagueren quatre baixes. En aquests casos ens hem plantejat la conveniència o no de dur-los a terme, és a dir engegar un grup amb només dues mares participants i dues conductores. S'ha estudiat cada cas concret

i s'ha posat en mans del grup la decisió de continuar treballant o no. Les causes que els pares i les mares atribuïen a aquestes baixes eren generalment externes com ara les dificultats horàries i laborals. També però hem intuït causes internes que tenen més a veure amb els temors i l'angoixa de que en el grup es podrien desvetllar aspectes personals d'un mateix, o bé que la necessitat d'ajut psicològic i assessorament era tant gran que la participació en aquests grups no seria suficient. Compartir en grup és viscut com més arriscat que l'atenció individualitzada.

S'ofereix sempre una entrevista prèvia als que volen participar en aquests grups per a valorar-ne els motius de demanda, la urgència d'ésser atès i la idoneïtat de participar-hi. Quan valorem que uns pares no poden formar part d'un grup concret se'ls ofereix la possibilitat de formar part del següent grup. Si es tracta de famílies molt desestructurades als que els cal un abordatge familiar terapèutic se'ls adreça a serveis especialitzats i externs al centre.

2.2- Marc de treball (Setting del grup: límits, condicions del grup i compromisos)

Confidencialitat: Al llarg de les entrevistes personals es demana als participants la necessitat i el compromís de garantir la Confidencialitat, cosa que moltes vegades és difícil de preservar dins del marc escolar.

Aquesta confidencialitat implica també que nosaltres no intervinem ni mediatitzarem fora del grup situacions conflictives.

Espai: Despatx reservat a rebre pares i mares amb les cadires col·locades en cercle de manera que tots els participants poden tenir un contacte visual.

Dia: Un cop per setmana, una hora per sessió durant deu sessions.

Consigna de treball: Exposar lliurement i explorar conjuntament situacions quotidianes pares-adolescents que es donen dins de la família.

2.3- Dissociació dins del Centre

Aquesta proposta d'intervenció suposa una novetat en el nostre Centre i com a tot canvi en la Institució provoca una sèrie de resistències, tant en l'equip de professors, com en els mateixos pares o en els alumnes, fills dels pares participants.

Posem per exemple l'oblit en el calendari de les sessions per part dels pares, l'oblit per part de direcció en preservar aquest espai en l'horari establert prèviament, l'oblit dels tutors en anar recordant als pares la possibilitat de participar en aquests grups i el temor de l'alumne de que si els pares participen es posin al descobert algunes de les seves situacions personals.

2.3.1- Equip de professors i grup de pares i mares d'adolescents

Com hem dit abans qualsevol innovació suposa resistència al canvi dins de la institució. L'actitud manifesta dels professors

fou de bona acollida a aquesta proposta de treball i entesa com a necessària per a molts pares, però a l'hora de la veritat eren molt pocs els pares derivats pels propis tutors.

En algun cas els tutors no entenien la participació d'alguna mare en el grup dient "Aquesta mare s'hi ha apuntat? però si ho necessito més jo que ella!" i que moltes vegades això és veritat i ens fa reflexionar sobre la necessitat de supervisió del professors en la seva pràctica quotidiana com a docent.

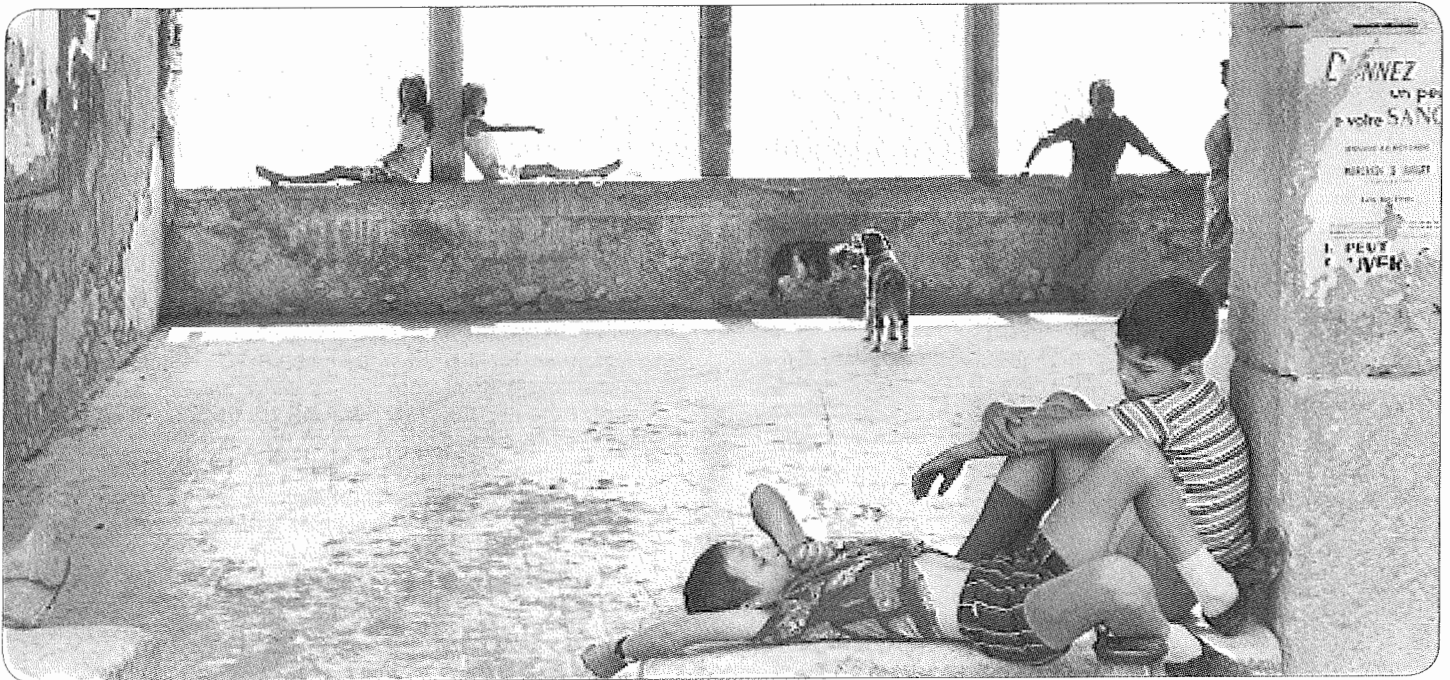
Creiem que una resistència per part dels tutors a indicar aquest grup és el mateix temor de que es qüestionï el seu paper com a docents dins de les sessions i la mateixa confidencialitat establerta amb els pares, en el Setting inicial, no ajuda a esvaïr aquesta fantasia.

Ens adonem però que el manteniment d'aquesta Confidencialitat és educativa pels pares, professors i adolescents ja que preserva i respecta l'espai i la privacitat de cadascú.

deu sessions demanà la nostra intervenció directe per aconseguir aturar un cas de tirania, pressió psicològica (bulling en termes anglosaxons), que un noi estava exercint en la seva filla cosa que li provocava malestar i fins i tot somatitzacions.

Hem de dir, que en aquest darrer cas vàrem haver d'intervenir i sortir-nos del setting, pel que fa a confidencialitat, perquè dins del grup es decidí que nosaltres com a psicòlogues parléssim directament amb el tutor, en aquell moment un substituït, per assegurar-nos de que es prenen les mesures oportunes per acabar amb aquesta situació. Volem destacar que de totes maneres vàrem fer patent al grup que era prou curiós que aquesta demanda sorgís justament en la darrera sessió i també els ho interpretàrem com que probablement era un senyal o queixa de que 10 sessions no eren suficients per a resoldre tots els conflictes presents en la seva relació quotidiana amb el fill adolescent.

2.4- L'experiència en sí mateixa



2.3.2- Departament d'Atenció a la Diversitat i grup de pares i mares d'adolescents

Com a membres del Departament d'Atenció a la Diversitat (DAD) vàrem fer extensible l'oferta dels grups als pares i mares que tenen nens que són atesos dins del DAD. Pensem que aquests pares se'n poden beneficiar però fins ara no hi ha hagut cap demanda i creiem que és degut a que algunes vegades la desestructuració familiar és molt greu o bé la mateixa problemàtica dels alumnes requereix un altre tipus d'abordatge.

També ens hem adonat que aquests pares es senten més perseguits per la Institució i pels Professors i per tant defugen d'aquest recurs.

2.3.3- Comitè de disciplina i grup de pares

Un dels usos inconscients dels participants pel que fa a aquests grups seria el de protegir, mediar o evitar algunes actuacions de la institució educativa en referència al fill. Així per exemple un noi

amb problemàtica caracterial, amb greus problemes d'adaptació a l'Institut, estava molt a punt d'ésser expulsat per acumulació de faltes i la mare s'apuntà als grups amb la fantasia inicial d'evitar l'expulsió amb la seva col·laboració. O, per posar un altra exemple, una promoció de 4t d'ESO no trobava professors acompanyants pel viatge de fi de curs degut a les característiques del grup i una mare participant afectada treia sovint el tema en les sessions per veure si nosaltres com a grup hi podíem incidir i solucionar aquest problema.

Un tercer exemple seria el d'una mare que en la darrera de les

2.4.1- La fragilitat i supervivència d'alguns grups

Tot i que la composició de cada grup ha estat curiosament pensada a vegades ens hem trobat en dificultats, com ja hem dit abans, perquè alguns grups tiessin endavant.

2.4.2- Evolució d'algunes mares dins dels grups

Per fer la valoració de l'evolució d'algunes mares dins del grup cal primer tenir en compte les característiques personals de cadascun dels seus integrants.

Pensem per exemple en un grup concret en el que hi havia dues mares de característiques totalment oposades. Una era d'aspecte jove, atractiva i molt extravertida mentre que l'altra era molt rígida i amb un funcionament molt obsessiu, vestia de dol. Els motius per a participar en el grup, per la primera mare, era el poder entendre el seu fill i el seu caràcter tan explosiu (igual que el seu) i el de la segona mare era perquè patia pel seu fill de 13 anys, molt inhibit i amb dificultats de relació.

Ens aquests dos casos els fills eren igual que les mares i així ho anaren entenent elles mateixes al final de l'experiència. Una de les mares, la més extravertida, admirava les qualitats de l'altra mare donat que entenia que així li permetia controlar al seu fill i a tota la família. La segona mare més normativa, amb un funcionament més obsessiu i més inhibida, al final de l'experiència li va manifestar a l'altra mare que li agradava parlar amb gent que, com ella, es podia expressar tant espontàniament i des dels propis sentiments.

Una mare, a les primeres sessions manifestava que potser elles no eren les més indicades per a participar en aquests grups donat que els seus fills no presentaven problemes massa greus i que elles mateixes havien tingut molt bona infantesa. En les darreres sessions es va fer patent que aquestes infanteses havien estat marcades per separacions precoces (mort de la mare als 17 anys, mort del pare quan era una nena); O bé el record de l'adolescència no conflictiva d'una mare va ser a la fi reconeguda com a manca d'adolescència. Una d'elles recordava una infantesa marcada per molts límits, pares estrictes, internat; mentre que una altra es planyia de no haver tingut prou límits. L'evolució d'aquesta darrera mare va ser considerada com a molt positiva perquè al final de l'experiència s'havia produït un canvi de relació entre ella i la seva filla adolescent, de més apropament ja que fins aleshores la nena es negava a parlar amb la mare.

Una altra mare es queixava de que els professors consideraven que el seu fill, de 15 anys, era molt infantil. Durant l'evolució d'aquest grup, la mare s'adonà que era a ella a la qui li costava acceptar que el fill creixés i s'independitzés, tot i que el noi anava donant mostres de maduresa i responsabilitat.

Una de les mares va poder constatar que el seu fill era igual que ella en quant a maneres de fer i actuacions. Amb això li feia por tot el que el seu fill pogués fer justament perquè en els grups reactualitzava tots els seus aspectes personals, de la seva pròpia adolescència, els qual en les sessions havia reviscut amb dolor.



2.4.3- Aspectes transferencials i contratransferencials dintre del grup i entre les co-conductores (sentiments desenvolupats dins les sessions)

Al llarg de la nostra experiència amb grups, tot i que aquests, no siguin terapèutics, es donen un corrent de fenòmens relacionals com són la regressió, la transferència i la contratransferència. Els aspectes de regressió els assenyalàvem i conteníem però no n'afavoríem la seva aparició perquè el setting preestablert no ho permetia.

En quan a transferència hi havia moltes situacions en les que es transmetien aspectes emocionals amb desafectivitat. Nosaltres com a receptores, transferencialment enteníem i donàvem comprensió o insight a allò que la mare no havia mentalitzat o entès.

Així per exemple, la mare d'un noi molt inhibid socialment ens informava de com el seu fill s'asseia hores davant d'una gàbia per a observar un ocell. En la transferència vàiem que la seva participació en el grup era justament la d'observar-nos més que participar-hi activament.

En un altre grup una de nosaltres acabava les sessions totalment irritada i esgotada per les intervencions i actitud d'una de les mares participants. En la contratransferència ens adonàrem de la contraidentificació de la conductora amb la mare i sobretot amb el fill. Aquesta contratransferència era apercebuda com a eina de control i s'entenia com a dificultat o trava perquè el grup creixés i progressés.

En una altra situació ens adonàrem que una mare que parlava molt, sense afecte, ni contingut, ens semblava que era per la

mateixa por a escoltar-se.

Un altre aspecte contratransferencial que observàvem, fou la seducció que exercia una de les mares en una de les conductores i que justament era la reproducció de les situacions quotidianes que el seu fill adolescent, amb risc d'expulsió, vivia a l'Institut, cosa que feia difícil que se li poguessin posar límits. Curiosament aquesta mare que projectava aquest aspecte seductor en la conductora, projectava rebuig entre el professorat de l'Institut. En alguns casos podíem percebre la projecció d'aspectes envejosos.

2.4.4- Preparant-se per l'acabament

Podríem dir que en la primera fase els grups demanen consells i instruccions per a millorar el seu paper com a pares.

En una segona fase observem que hi ha més capacitat per a pensar conjuntament, en l'"aquí" i l'"ara" de manera que els grups s'organitzen més com a grup de treball que com a grups de supòsit bàsic (esperant que algú o alguna cosa es faci o passi). Bion (1961, traducció 1980)

La darrera fase, coincidint en la preparació per l'acabament observem que hi ha una idea grupal, en alguns moments de supòsit bàsic, de que hi haurà temps suficient, és a dir que les sessions no s'acabaran mai. Quan aquesta fantasia s'esvaeix i es va parlant del final de les sessions apareixen unes urgències per a parlar d'allò que el grup es dol de no haver pogut parlar.

Ja en les dues darreres sessions aproximadament, sorgeixen aspectes molt personals i més dolorosos.

2.5- Conclusions d'aquesta experiència grupal

Donat que els participants són pares d'adolescents els temes que emergeixen en les deu sessions tenen a veure amb les pròpies vivències del moment com ara la sexualitat, les addiccions a l'alcohol, drogues, internet, l'assertivitat al grup, els conflictes de relació amb pares, educadors i companys.

Aquests temes tot i ser recurrents són viscuts de forma molt diferent segons les vivències personals dels pares participants en relació a la seva pròpia adolescència.

La valoració dels pares d'aquests grups és viscuda com a positiva i reconeguda com a una treball grupal d'experiència personal. També es valora molt positivament que en algun grup hi hagin participat pares i mares d'altres centres no públics de la nostra zona donat que permet un intercanvi d'experiències molt ric.

Una de les demandes implícites dels participants sovint és de que els grups es converteixin en terapèutics i nosaltres com a conductores recordem la consigna de treball tenint clar que en aquests grups s'ha d'evitar desvetllar aspectes personals que en aquest setting no podrien ésser tractats.

2.6- Propostes per a una recerca futura

Les dades recollides d'aquestes experiències grupals ens permeten formar les bases per a l'elaboració d'un disseny, basat en grounded theory (Strauss), que inclogui un qüestionari al principi i final de l'experiència i el possible enregistrament de les sessions, amb el consentiment dels participants a fi i efecte d'aconseguir dades més objectives sobre l'evolució dels resultats obtinguts d'aquests grups en termes d'insight i autoconeixement.

Referències bibliogràfiques

- BION, W.R. (1980): *Experiències en Grups. Grups e Instituciones*. Barcelona: Ed. Paidós.
- DOWLING, E. (1985): "Taking the clinic to school" *A consultative service for parents, children and teachers. A The Family & The school. A Joint Systems Approach to Problems with Children*. London, New York: Routledge.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1988). *Basics of qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage Publications, Thousand Oaks.

Correspondència amb les autores:

Glòria Mateu i Vives, E-mail: gmateu@fhspereclaver.org.
Dolors Galbaný, Ajuntament d'Alella.

LA GRADUACIÓ EN EDUCACIÓ SECUNDÀRIA I LES NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS

Mariano Franco Morán. Psicòleg, Psicopedagog Cap d'estudis del centre d'educació especial L'Alba (Barcelona)

RESUMEN

“La graduación en educación secundaria y las necesidades educativas especiales”

La UME (Unidad Medico Educativa) del centro L'Alba ofrece una atención a alumnos que requieren de una intervención clínica en el ámbito de la salud mental y además necesitan una atención socioeducativa específica.

Una modificación curricular amplia, sin restricciones, junto con una flexibilidad en la organización, la metodología y los contenidos. Saber escuchar al alumno para poder combinar los intereses individuales con las áreas educativas, adoptar una modalidad de trabajo más globalizadora i una intervenció multiprofesional, son elementos que pueden ayudar a nuestros alumnos a conseguir el graduado en Educación Secundaria, cosa que representa un punto de “normalización” tanto individual como social.

ABSTRACT

“Secondary School graduation and special education needs”

L'Alba's MEU (Medical Educational Unit) offers attention to students requiring clinical intervention in medical health, together with a specific socio-educational attention.

A wide curricular modification without restrictions and flexibility in organization, methodology and contents is needed.

Listening to the student and being able to integrate their individual interests with different educational areas as well as adopting a holistic and multi professional intervention approach, are elements that combined together can help students to achieve graduation in Secondary School, leading to individual and social “normalization”.

LA UME DEL CENTRE L'ALBA

El centre L'Alba va néixer a Barcelona l'any 1978 per tal de donar resposta a la patologia mental d'àmbit psiquiàtric en els nens i adolescents afectats de psicosis infantil, autisme, disharmonies evolutives i problemes greus de personalitat.

A través de dues àrees ben definides: clínica i socioeducativa, la institució es proposa atendre les necessitats de l'alumne-pacient per possibilitar el tractament, la rehabilitació i la creació del llaç social.

El pas del temps va donar lloc a la incorporació d'una nova tipologia d'alumnat: alumnes que presenten una patologia mental d'aparició més tardana, que han pogut “superar” les dificultats de la primera infància sense manifestacions patològiques greus, però que en arribar a l'adolescència requereixen d'una intervenció clínica en l'àmbit de la salut mental, que en ocasions impedeix, o si més no dificulta, la seva vida escolar ordinària. Així és com comença una nova etapa amb la creació d'una Unitat Medico Educativa (UME) on les dues àrees: clínica i socioeducativa atenen les necessitats d'aquest nou tipus d'alumnat.

EL CAMÍ DEL CURRÍCULUM

Els alumnes de la UME (sempre entesos com a alumnes-pacients) ens van fer plantejar nous reptes, sobre tot en l'àmbit socioeducatiu i més concretament en matèria escolar: nois que arriben amb un bagatge acadèmic mes o menys conservat, pràcticament tots ells amb una dificultat en relació a l'escola com a institució, però en qualsevol cas amb uns mínims instrumentals adquirits.

No podem deixar de banda que la seva pròpia patologia dificulta la intenció educativa, però la nostra tasca, portada a terme en el sí d'una institució escolar, a més de terapèutica, i la nostra ètica com a professionals de l'educació fa que ens plantejem la necessitat d'oferir a aquest alumnat la possibilitat de mantenir els mínims acadèmics adquirits i desenvolupar-los en la mesura de les seves possibilitats.

A partir d'aquell moment es fa necessari parlar del currículum, i en el termini d'alguns cursos més, amb l'increment del nombre d'alumnes d'aquestes característiques, no només parlar sinó plantejar-nos una modificació curricular per a l'etapa d'ESO.

En un centre “d'educació especial”, amb una gran heterogeneïtat quant al rendiment acadèmic dels alumnes (des d'aquells que no volen saber res dels llibres ni les matèries escolars, fins altres que despunten en alguna de les àrees fent que ens plantejem una escolarització compartida amb un centre ordinari de secundària on desenvolupar les matemàtiques i algun crèdit variable, per exemple), no és tasca fàcil pensar en una modificació curricular global d'etapa, però es fa necessari.

Després de quasi dos cursos de treball d'equip, d'assessoraments i con-

sultes a tècnics del –en aquell moment- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, al gener de l'any 2001 presentem la proposta de modificació curricular per a l'etapa de secundària, que posteriorment va ser aprovada.

Com ens plantejem fer la modificació curricular?

Inicialment cal revisar el currículum ordinari de secundària i paral·lelament el cas per cas de l'alumnat que tenim, de les seves capacitats, del moment escolar en que es troben i de les seves possibilitats. La casuística és diversa, de manera que, pensant en alguns alumnes, ja estaria bé un currículum ordinari o que se li acosti molt, i pensant en d'altres, hauria de ser molt més restrictiu i apropar-se a aquelles capacitats bàsiques.

Quines conseqüències suposaria optar per una o altra forma?

- Si restringim el currículum, és a dir, el limitem (rebaixem) i l'adequem als alumnes de nivell més baix, ens trobaríem impartint uns continguts mínims, escassos. Podríem donar per superada l'etapa? Això voldria dir que l'alumnat estaria en disposició d'obtenir la graduació en secundària? Per què els serviria aquest títol de graduat? Realment per ben poc, doncs no es pensa en alumnes que puguin continuar fent una ensenyança reglada. Potser la incorporació al món laboral “ordinari” els seria més fàcil, però les limitacions vindrien donades per la pròpia patologia.
- Si ens decidim per “pujar el llistó” i acostar els continguts de la modificació al currículum ordinari, pocs dels nostres alumnes aconseguiran graduar-se, però aquells que ho aconseguixin sí estaran en condicions d'incorporar-se a altres estudis reglats, a més de poder realitzar una formació ocupacional.

Vam triar la segona opció, de manera que el currículum fos proper a l'ordinari, fent petites modificacions: matitzacions, puntualitzacions de les capacitats bàsiques ... per tal d'aconseguir un desenvolupament integral de la persona sempre en un marc de respecte i d'integració social.

LA INTERVENCIÓ EDUCATIVA EN EL MARC CURRICULAR

Com es desenvolupa aquest currículum en el dia a dia lectiu?

D'entrada, configurar els grups no és una tasca fàcil, doncs no només entren en joc aspectes com l'edat o el nivell, sinó que també hem de tenir en compte les seves patologies, amb els problemes conductuals afegits, donat que poden arribar a plantejar-se conflictes importants en el sí del grup. Això fa que hi hagi grups amb diversitat d'alumnes, amb nivells heterogenis... (ens podria recordar un model d'escola rural).

Hem de preveure que les activitats típiques o estandaritzades no

seran suficients o les més adequades per treballar amb aquest tipus d'alumnat.

En el cas dels alumnes que no segueixen una escolaritat, tractem de mantenir els aprenentatges bàsics (llengua, matemàtiques...), sempre donant-li un caràcter de necessitat funcional per a una futura formació ocupacional, a l'hora que intentem millorar la seva autonomia a través d'un treball socialitzador realitzat dins i fora del centre.

Amb aquells alumnes que poden seguir les matèries escolars, fem un apropament individualitzat a l'escolaritat, amb l'acompanyament, recolzament i exigència necessària en tot moment per part dels educadors. Així aquests alumnes treballen els continguts del seu nivell a través dels llibres de text, dels exercicis preparats d'una manera individualitzada, del treball per projectes, etc.

Cal tenir sempre molt en compte la diversitat que ha de formar part d'un eix transversal i tractar-la d'una manera integral, des de totes les matèries curriculars i ser atesa des de diferents llocs de la institució escolar.

És necessària una gran flexibilitat, tant pel que fa als aspectes organitzatius del currículum, com als metodològics i als relacionats amb els continguts. Amb això volem dir que en ocasions hem d'estar oberts i disposats a canviar priorititzacions, temporitzacions o seqüenciacions en funció de les necessitats, els interessos de l'alumne, en el sentit que nosaltres hem de saber escoltar l'alumne, aprofitar els seus interessos i a l'hora tenir la capacitat de reconduir-lo cap als continguts que hem de treballar.

Les activitats relacionades amb l'expressió i la manipulació són importants pel que suposen per l'alumne d'implicació de si mateix i de la seva creativitat. Són moments on podem conjugar els interessos individuals amb les àrees educatives. Aquesta és la tasca dels professors: fer congregar els continguts de les àrees amb aquestes activitats en que l'alumne s'implica.

Potser l'Educació Secundària que ens toca impartir està molt fragmentada i compartimentalitzada en àrees ben definides: matemàtiques, ciències naturals, socials, llengua catalana, castellà, tecnologia, etc. Com a professionals ens limitem a ensenyar els continguts corresponents a l'àrea que ens pertoca (així està establert), i no ens fem en altres camps ja sigui per desconeixement d'altres sabers o per evitar "intrusionismes" en altres àrees. Pensant en l'alumne, entenem que ha de rebre "una" educació global, una formació íntegra, amb unes capacitats bàsiques que li permetin aconseguir una autonomia personal i social en la seva vida adulta (la metodologia del treball per projectes encaixaria perfectament en aquesta visió globalitzadora del procés d'ensenyament-aprenentatge). A través d'un exemple podrem expressar millor la intenció d'aquestes darreres línies:

Què fem quan un alumne amb dificultats (manca d'atenció, certa hiperactivitat, manca de motivació pels estudis, relació difícil amb els companys, etc) planteja el seu interès per una activitat d'expressió-teatre que realitzen els seus companys, però ell no vol participar en la representació?

D'entre les diverses opcions que ens puguem imaginar, hi ha una que és acceptada per l'alumne: està disposat a participar tècnicament en l'activitat, però no sortir a l'escenari a representar, concretament, s'encarregarà de fer un decorat i farà un reportatge fotogràfic de l'obra de teatre.

Acceptada la proposta l'alumne dedica una gran part del seu temps de les quatre setmanes següents a materialitzar el seu projecte: mesura l'escenari per tal de construir un decorat en paper, busca imatges a internet per la realització dels decorats, calcula amplada i llargada del paper que necessita, fa un esbós i després pinta detalladament el decorat, participa en fer els cartells i fullatons informatius per a la representació (en català i en castellà), fa fotografies dels assajos i l'estrena, descarrega les fotografies al PC, selecciona les imatges, busca una música adequada i finalment amb un programa informàtic i l'ajuda dels mestres aconseguix crear una presentació amb música de l'activitat.

A l'exemple anterior hem vist una activitat motivadora per a un alumne. Dins aquesta activitat es veuen implicades diverses àrees: matemàtiques, plàstica, tecnologia, català, castellà, música... No podem fragmentar

aquesta feina perquè siguin àrees diferents, en tot cas si que hem de fer que participin professors diferents (no tots sabem de tot), però a l'alumne sí que li demanem el tot sencer; encara li podríem haver animat a fer més: Saber els metres quadrats de paper que ha fet servir, comprar els pots de pintura necessaris tenint en compte el rendiment per cada pot, fer el fullató també en anglès... i molt més.

No es tracta de que cada professor/a domini totes les matèries, sí de participar coordinadament totes les persones necessàries en un mateix projecte. En aquest sentit les professores i professors de la UME juguem amb avantatge (és una ironia). Com a professors/es d'un centre d'educació especial, la titulació exigida és la de Mestre/a d'educació especial, encara que la formació individual pot variar. A la UME tenim autoritzada una Modificació Curricular d'ESO, per tant aquests mestres/as estem impartint ensenyances d'ESO, i de varies matèries, donat que no hi ha especialitats.

Encara que administrativament no som considerats professors de secundària, el sobre esforç que suposa impartir diverses àrees, preparar exercicis i activitats, exàmens de totes les matèries, crèdits de síntesi, etc., es veu compensat professionalment amb algunes integracions a escoles ordinàries que proposem, escolaritats compartides, orientacions a centres de formació ocupacional... i alguns graduats en ESO (actualment cursant mòduls de formació professional de grau mig).

En absolut es pretén fer una reivindicació laboral (això correspon a unes altres instàncies), però sí deixar constància de la tasca multiprofessional que portem a terme a la UME, i que és gràcies a l'esforç de tot l'equip i a una doble intervenció: socioeducativa i clínica que alguns dels nostres alumnes-pacients amb unes necessitats educatives especials han pogut aconseguir graduar-se en ESO.

LA GRADUACIÓ EN EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

Estem acostumats a pensar que els alumnes, en finalitzar l'escolaritat obligatòria obtinguin el graduat en ESO, si no és així podem pensar en un fracàs escolar. No és aquest el nostre cas, doncs habitualment els alumnes del nostre centre d'educació especial no aconseguen el graduat; són contades excepcions aquells que arriben a graduar-se.

La majoria d'alumnes de la UME en algun moment ens pregunten si es trauran el graduat... Podem pensar que l'alumnat dels centres d'educació especial no necessita el títol de graduat, però a la UME hi ha casos que aquest desig es converteix en una magnífica motivació per estudiar.

L'èxit que pot suposar per aquest tipus d'alumnat obtenir el títol de graduat té una dimensió que supera l'àmbit escolar i arriba a tocar els aspectes més personals, de superació, de "normalització" social, amb els beneficis que això pot comportar en el pla terapèutic.

Maig 2007

Referències Bibliogràfiques

PIAZULEO, O.; FRANCO, M. (2007): La tutoria y la orientación del alumnado con trastornos de conducta. en: Riart, J. *Manual de tutoria y orientación en la diversidad*. Madrid: Ed. Pirámide.

Correspondència amb l'autor: Mariano Franco Morán. Psicòleg. Psicopedagog. Cap d'estudis del centre d'educació especial L'Alba de Barcelona. E-mail: mfranco@xtec.cat



PROJECTE PONT, PER A LA INCLUSIÓ DES D'UN CEE

Jordi Suñol Lison, Anna Rodríguez Molins. Mestres d'educació especial

Mònica Masó Vergés. Fisioterapeuta

Mireia, Marc, Júlia, Edu, Joan Antoni, Albert, Iris, Ridouane i Sergi

Alumnes del projecte "Pont, Jo també puc créixer" i participants de l'assemblea

RESUMEN

"Proyecto Pont (puente); para la inclusión desde un CEE"

El proyecto "pont", jo també puc créixer, esta dirigit a alumnos de edades entre 16 y 20 años con necesidades educativas graves y permanentes, del CEE Joan XXIII. El proyecto surge de la necesidad de proporcionar una formación global que les eduque en la transición de la vida escolar a la vida adulta, tanto social como laboral, ayudándoles a realizar un proceso madurativo integral que les permita hacer una inclusión en la sociedad en todos los ámbitos de su vida y que les resulte un puente que facilite su camino.

ABSTRACT

" Pont (Bridge) project, for the inclusion from a Special School Center"

The "Bridge Project, I can also grow up", is for pupils from Joan XXIII Special School.

It comes from the need to give a global education that will help them to reach the adult age.

Both social and laboral areas are included in the project, and this will help them to make an integral growing process, that will allow them to take part into the society, and also in all of life areas.

The result of this will be a bridge that will make their way easier.

El CEE Joan XXIII d'Olot és un centre d'àmbit comarcal i acull a alumnes amb necessitats educatives especials greus i permanents de 3 a 20 anys. El projecte "Pont, jo també puc créixer" és realitzat amb els alumnes d'entre 16 i 20 anys, amb capacitats i habilitats suficients que els permet fer una evolució òptima cap a la vida adulta i una transició cap al món laboral, tant sigui en empresa protegida com ordinària.

Cal esmentar que la majoria de nois i noies a qui va dirigit aquest projecte, en l'etapa de primària i secundària, han estat fent escolarització compartida entre el nostre centre i els CEIPS i IES ordinaris; aquest fet, juntament amb les seves capacitats i habilitats és el que ens porta a la reflexió per a muntar el projecte "PONT". Alumnes que en les etapes obligatòries d'escolarització, han estat inclosos en àmbits ordinaris, es troben de cop sense cap formació específica per entrar al món laboral, sense possibilitats d'incloure's en un treball ordinari i tampoc tenen les capacitats suficients per a realitzar estudis post-obligatoris.

Mancava doncs un espai de formació global que els eduqués per a fer el camí cap a la vida adulta i els ajudés a trobar els recursos propis, i amb les adaptacions necessàries, per a fer un pas més cap a la inclusió. En el nou programa, iniciat el curs 2005-2006, treballem un currículum que els obra un nou ventall de possibilitats d'acostament i transició a la vida adulta i laboral, treballant l'autonomia i el creixement personal i global en la vida quotidiana, social i laboral, per ajudar-los a la incorporació de ple com adults inclosos en la societat.

Sergi: m'agradaria millorar els meus nervis.

Anna: explicar, reflexionar... Ho feies? Els demés, veieu canvis en el Sergi?

Marc: és un bon amic, treballa bé, a vegades s'adorm.

Jordi: quin canvi ha fet doncs?

Mireia: l'esforç per a millorar, reflexiona.

Anna: com has fet aquests canvis?

Mireia: gràcies als professors, a la mare...

Anna: què has après dels teus companys?

Sergi: d'en Marc he après a superar les dificultats, és capaç de fer-ho tot. Amb esforç tot es pot aconseguir.

Jordi: què podríem aprendre de l'Edu?

Sergi: no vol que ningú es baralli, ell vol pau.

Jordi: i de la Mireia?

Edu: que treballa molt bé. No es queixa.

Albert: abans s'empenyava, llençava coses... ara no s'empenya tant, ara ha après a controlar-se.

Anna: i de la Iris?

Marc: creix.

Edu: treballa bé.

Sergi: que tot es pot aconseguir de mica en mica.

Albert: no es queixa gaire.

Mireia: no plora tant, s'està fent gran.

Jordi: què vol dir això de fer-se gran?

Mireia: que està creixent de coco. Que ja no fa tonteries, està fent l'esforç de ser més gran, però de coco.

Anna: a mi també m'ensenya molt. Un dia em vas dir: ara, vull créixer.

Jordi: poquet a poquet com diria en Sergi.[1]

Els alumnes estan distribuïts en dos aules que s'interrelacionen constantment. En un primer grup s'hi ubiquen els alumnes que entren de nou en el programa, per tant han d'elaborar i aprendre metodologies, coneixements, normes, valors..., diferents als que han estat adquirint per seguir el currículum de l'ensenyament obligatori. També estan en aquest grup, alumnes que ja fa un curs que estat ubicats en el projecte, però per la seva evolució personal, necessiten més temps per adquirir alguns coneixements bàsics que els permetrà seguir l'evolució en una segona fase.

En general, coincideix, que els noi i noies d'aquest grup, són els de menys edat (16-17 anys), però l'edat no és un criteri per a la ubicació. En el segon grup, s'ubiquen els alumnes que porten un curs en el programa i han fet una evolució favorable en la manera de fer, grau d'autonomia, responsabilitat, coneixement d'un mateix, que els permetrà poder realitzar una estada en empreses ordinàries.

FASES DEL PROGRAMA

- Hi ha 3 fases definides, una és a l'inici, on l'alumne fa la **descoberta** d'un nou entorn curricular i metodològic,
- Entremig es produeixen diferents estadis que conformen una xarxa, referida als coneixements, l'autoestima, les sensacions, habilitats,... que **fonamenta** la voluntat de creixement, l'autocontrol, les destreses.... Aquesta base els permet **construir** el creixement en la diferència i desenvolupar les relacions i la comunicació amb un mateix, amb els altres i amb l'entorn per poder **consolidar** els aprenentatges, l'autoavaluació, l'autogestió.... Es crea tota una xarxa que conforma el marc necessari per assolir un creixement integral, generar el propi coneixement, les relacions socials i seguir integrant aprenentatges.
- Una última fase es produeix un cop consolidat el creixement personal necessari per a començar a realitzar les estades a l'empresa, que els acostava al món real i significatiu, i que els ajuda a fer el **traspàs** cap a una òptima inclusió a la societat, com a persona global, sense el referent d'un centre educatiu, i que els fa capaços d'enfrontar-se als conflictes i als reptes de manera constructiva.

Un dels objectius principals és la normalització d'aquesta activitat formativa, per tant és necessari que a més de la formació escolar, els alumnes puguin realitzar estades reals en empreses, tant siguin ordinàries com protegides, que els acostarà i formarà per a la posterior derivació laboral.

Creiem necessari en aquestes estades, donada les característiques dels nostres alumnes, poder fer un acompanyament inicial que ajudarà als nois i noies a fer aprenentatges en llocs reals, i alhora aportar a l'empresa acollidora el coneixement de cada persona, les seves característiques, ritmes de treball, handicaps, capacitats i graus d'autonomia. L'acompanyament i tutorització permet una incorporació i una acollida progressiva, per tant poc traumàtica, per a tots els agents implicats.

És imprescindible després de valorar les característiques individuals de cada alumne, que les estades tant en horari com en les tasques, puguin ser flexibles per assegurar un major èxit en la seguretat i en l'autonomia.

Anna (Mestra): i què diem d'en Marc?

Sergi: s'esforça molt per a que l'entenguin.

Anna (M): i per entendre ell. Sergi, estàs fent un gest amb la mà com dient, què feliç em sento de tenir un company així.

Sergi: si.

Anna (M): els companys també ens ensenyen que tothom pot ser una bona persona, encara que tingui unes dificultats o unes altres, i sentir-se orgullosos i contents d'aquesta persona.

Jordi (Mestre): i de l'Albert?

Iris: parla més que abans.

Mireia: ara està més rialler.

Edu: ajuda molt.

Anna (M): com fem les classes?. Diferències.

Albert: els professors ens deixen fer les coses amb autonomia.

Anna (M): això és positiu.

Albert: així ens hem d'espavilar.

Mireia: perquè ens estem fent grans.

Sergi: ens deixeu més lliures. Confieu en nosaltres.

Jordi (M): de què serveix que confiïn en tu?

Sergi: tenim més confiança en nosaltres.

Mireia: no em sento sola, faig cargols i pràctiques.

ÀREES DEL PROGRAMA

Formació bàsica

Té com a finalitat oferir als alumnes la possibilitat d'adquirir i consolidar els coneixements i les capacitats generals bàsiques, relacionats amb els objectius i continguts de l'ensenyament obligatori, que són necessaris per aconseguir la seva inserció social i laboral satisfactòria. Els continguts i la metodologia s'adapten a les condicions i expectatives particulars de cada alumne.

Formació professionalitzada

Dotar als alumnes de les competències professionals necessàries per a facilitar la seva inserció laboral en els diferents sectors empresarials. Treballant principalment continguts de tipus procedimentals i actitudinals.

Formació i orientació laboral

Pretén familiaritzar l'alumne amb el marc legal, i el món del treball. Possibilitar el coneixement dels principals drets i obligacions que afecten les relacions laborals i facilitar el coneixement de les tècniques i vies que permeten l'accés als llocs de treball.

Transició a la vida adulta

Consisteix en plantejar activitats d'ensenyament/aprenentatge per a que els alumnes puguin assolir el màxim nivell d'autonomia i independència personal en entorns tan necessaris com la llar, participació ciutadana, oci, etc.

Tutoria

Té com a objectiu oferir un espai educatiu per a que cada alumne pugui treballar aquells aspectes que tenen a veure amb el seu creixement personal. També és l'espai de seguiment del seu procés formatiu, i alhora una part important de l'autoavaluació i l'avaluació per part dels mestres.

Assemblea

És l'espai on es donen les eines i les estratègies per gestionar-se com a grup. On s'organitza el treball cooperatiu, i on es produeix l'autoavaluació individual i/o de grup dels coneixements, actituds i processos adquirits, per aconseguir la autoregulació i les millores necessàries per avançar en el creixement integral.

Tots els àmbits estan emmarcats en uns objectius transversals que incideixen en el creixement global de cada persona i la seva inserció com adult a la societat. Per tant, en tot moment es treballa la consciència i la participació social, exercint els drets i deures en tots els aspectes de la vida: quotidiana, laboral, veïnal...

Els nostres alumnes han de prendre consciència del pas que estan fent de nens a adults, conèixer i acceptar les pròpies limitacions i capacitats, i exercir la crítica i l'opinió per a poder fer un creixement integral com a persona en l'autonomia, en la competència i en l'afany de superació.

Jordi (M): què fem els mestres?

Mireia: vigileu, feu de "jefes".

Albert: mireu que fem les coses bé. Ensenyeu les coses.

Sergi: Avalueu i ens observeu; esteu atents.

Jordi (M): l'assemblea per què serveix?

Albert: per dir les coses que has fet.

Marc: explicar què hem fet avui.

Iris: com funcionem.

Anna (M): i els equips de treball?.

Mireia: aprenem.

Anna (M): els mestres no som els únics que ensenyem.

Edu: fem les coses millor.

Jordi (M): qui us controla?

Edu: nosaltres.

L'entrada en el món laboral representa l'entrada en el món dels adults. Aquest procés és difícil per a tots i més encara pels joves que presenten alguna dificultat. Per ells, el treball com activitat humana significa, igual que per a la resta de la població, una forma de cobrir les seves necessitats personals, econòmiques i relacionals. El treball representa també, la presa de contacte amb un col·lectiu heterogeni amb el que estableix un tipus de relació i manera de comunicar-se diferent a la que s'utilitza a la vida quotidiana, i uns processos diferents als escolars.

La transició i la plena incorporació a la vida adulta d'aquestes persones passa necessàriament per l'acte de treballar, de sentir-se útils i participants de la comunitat, de creure en les seves possibilitats i de seguir creixent com a persones. Per aconseguir-ho cal tenir en compte diferents aspectes: la formació prèvia, les habilitats i les destreses de la persona, de la seva capacitat d'aprenentatge,

dels hàbits i la capacitat d'adaptació a un entorn nou,... Es tracta d'un procés lent que ha de possibilitar per una banda una formació i un creixement personal, i per l'altra una estructura flexible que s'adapti a les capacitats individuals de cada usuari.

Jordi (M): Albert, tens molta responsabilitat quan fas d'encarregat?
Albert: sí, perquè he de fer que els companys facin la feina.
Anna (M): això és créixer. És pensar amb els altres. Fa un temps haguessis passat. Aquí demostres que estàs creixent, el grau de responsabilitat, i que penses amb els altres.
Al principi, què deien d'en Joan Antoni, d'en Rido i d'en Marc?
Mireia: abans jugaven massa, ara saben estar al seu lloc.
Albert: no feien un bon equip, no pensaven amb els companys i feien anar malament la feina.
Anna (M): us noteu canvis en vosaltres?
Mireia: sí, se m'ha canviat la cara.
Sergi: sóc més alegre.
Anna (M): li heu notat a la cara?
Iris: sí.
Mireia: jo m'ho noto amb el somriure.
Iris: la Júlia parla més.
Mireia: la Júlia cada matí té un somriure a la cara.
Anna (M): us noteu més feliços?
Mireia: sí.
Júlia: sí.

Per a l'assoliment d'aquests continguts es considera necessari la realització de practiques en un àmbit simulat i / o real. En el centre oferim als usuaris del programa la possibilitat de realitzar diferents tallers (jardineria – horticultura, administració, hosteleria, manteniment,...) en un context proper i amb una atenció individualitzada; tanmateix considerem molt necessari la realització de practiques laborals en diferents empreses (ordinàries o protegides) o institucions de la comarca com a pas previ i necessari per assolir amb èxit la futura inserció laboral de l'alumne.

Objectius bàsics de les practiques

- Atenció, concentració i constància en el treball.
- Responsabilitat.
- Treball en equip: sociabilitat, participació, col·laboració.
- Reflexió sobre la tasca feta.
- Ordre, organització.
- Iniciativa i resolució de problemes.
- Esforç i rendiment.
- Interès pel treball ben fet.
- Precisió i polidesa.
- Precaució i prevenció dels riscos laborals.
- Respecte per les normes, als superiors i als companys.
- Saber rebre ordres.
- Coneixement de les eines amb que es treballen.
- Manipulació correcta i cura de les màquines o el material amb que es treballa.
- Utilització del llenguatge específic.
- Puntualitat.
- Promoure, amb l'actitud, el respecte dels altres cap a un mateix.
- Saber articular les queixes i les demandes per les vies correctes.
- Saber trobar solucions davant els imprevistos.

Aquests objectius es treballen amb la mateixa intensitat tant,

en les practiques en els tallers del propi centre com en les estades en l'empresa, per tal de promoure la inserció social dels nostres alumnes i la incorporació plena com adult a la societat, possibilitant-los la promoció personal i laboral a la comunitat i a l'empresa, i ajudant-los a millorar la qualitat de vida, la independència i l'autonomia.

Jordi (M): els que feu practiques a l'exterior; heu notat algun canvi?
Júlia: aprenc a fer coses per mi mateixa.
Sergi: guanyen en iniciativa.
Anna (M): qui és responsable del que feu a la feina?
Iris: el "jefe".
Albert: nosaltres mateixos.
Anna (M): les feines, us costen?
Sergi: els hi costa però ho superen.
Júlia: cada cop ens donen més coses per fer.
Anna (M): us tenen en compte els companys.
Albert: ens ajuden.
Júlia: estan pendents.
Anna (M): com es senten amb vosaltres?
Albert: els companys estan bé.
Júlia: estan contents perquè els hi trec feina. Faig feines noves quan se'm acaben les meves.
Jordi (M): què en penses de les teves practiques.
Albert: reflexiono si ho faig bé o malament.
Júlia: amb les practiques aprenc més coses noves.
Albert: aprenem a estar amb altra gent.
Júlia: les persones son diferents.

El procés de les estades en espais ordinaris, s'inicia amb un primer contacte amb empreses que estan sensibilitzades en incloure persones amb discapacitat a la seva plantilla de treballadors realitzant practiques laborals i se'ls informa del projecte "Pont, jo també puc créixer", sobre la normativa de practiques, i que representa la contractació de persones amb discapacitat: tipus de contracte, avantatges, procés d'adaptació, valors, sensibilitats que es creen...

En una segona entrevista es cerquen les tasques idònies que pot realitzar cada alumne segons les seves capacitats i preferències, i sempre tenint en compte no inventar-se cap feina específica, que la tasca sigui productiva per a l'empresa i on l'alumne se senti útil.

Finalment s'acorden l'horari i la durada del procés de practiques, tenint en compte la importància de la flexibilitat en tots els aspectes.

Quan el noi o la noia s'incorporen a l'empresa se'ls proporciona un suport in situ per tal que, tant l'alumne com els companys creïn els vincles i empaties necessaris per a realitzar una inclusió tranquil·la, sense disfuncions ni neguits, podent gaudir d'un assessorament continu. Es realitzen coordinacions periòdiques, amb la persona que l'empresa proposa per fer de referent de l'alumne de practiques, per informar tant de les característiques del noi/noia, habilitats i capacitats, com per detectar tasques possibles a fer, realitzar el seguiment, etc., per tal de proporcionar seguretat en el procés.

Conjuntament es fa la valoració i posterior avaluació del rendiment i del grau d'adaptació a l'empresa, del practicant. També es té molt en compte la valoració i l'autoavaluació que fa l'alumne del seu procés de feina, del grau d'implicació, dels seus sentiments i sensibilitats, i de les seves preferències.

És del tot important la coordinació, el coneixement i la il·lusió de tots els agents implicats, alumne, família, mestres i empresa, per a portar a terme el programa i ajudar entre tots a construir un pont que faciliti el creixement global i integral.

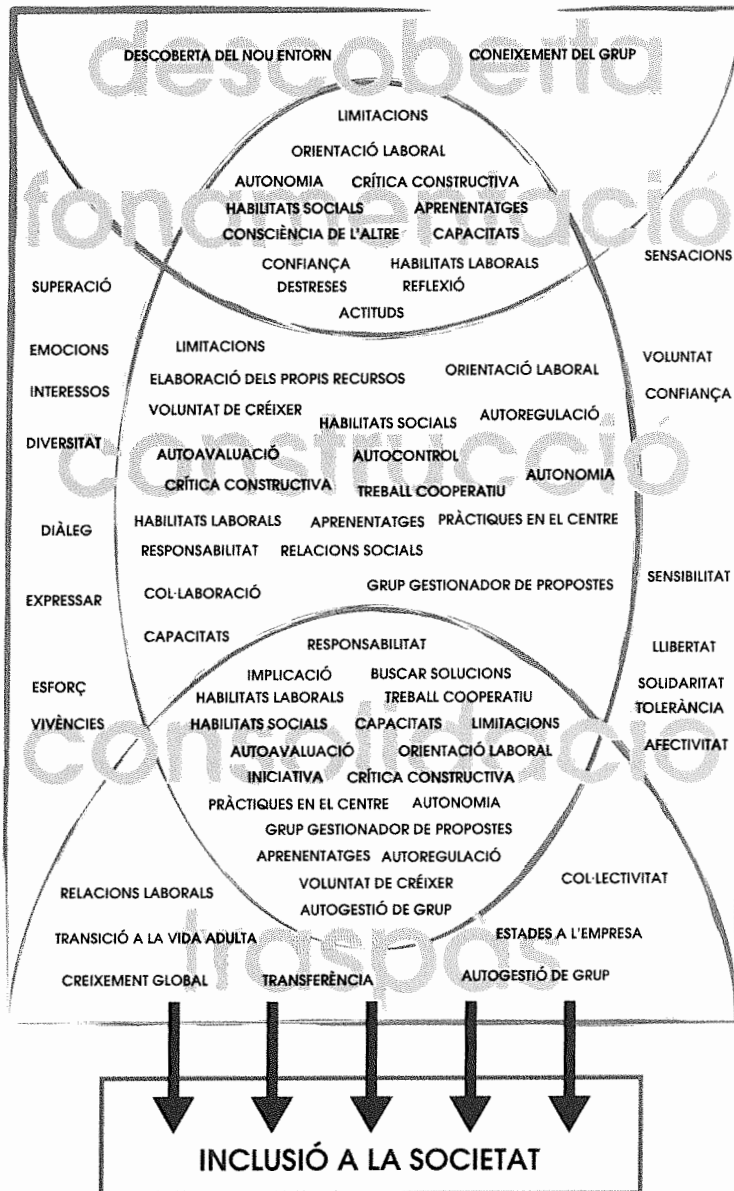
El factor més destacable que hem observat amb els nostres alumnes, es la creença en ells mateixos i veure que són capaços d'estar inclosos en el món adult sense que els representi una angoixa. Se saben útils, productius, companys, ocupats, feliços, adults..., els valors que qualsevol persona desitja en el seu procés de vida.

Nota:

[1] Transcripció d'una assemblea on s'expressen els sentiments, voluntats i interessos dels nostres alumnes.

Correspondència amb els autors: *Jordi Suñol*. Passeig Sant Salvador, 23. 17430 Santa Coloma de Farners, Girona. E-mail: jsunol@uoc.edu.
Anna Rodríguez. Can Planes, zona la Canya. 17858 Vall de Bianya, Girona. E-mail: adigues@gmail.com.
Mònica Masó. Comtes de Besalú 1, 2n. 17800 Olot, Girona. E-mail: monicamaso@gmail.com

Fases del programa, totes les fases s'interrelacionen, i cada persona arriba als objectius per circuits diferents i amb una temporalització individualitzada.



Alumnes realitzant pràctiques

PEDALANT CAP AL FUTUR. Projecte d'innovació educativa

Lurdes Ribas i Garriga

Mestra de pedagogia terapèutica

RESUMEN

En este artículo se narra la experiencia de un proyecto de innovación educativa en un instituto de secundaria que acoge alumnado de distintas localidades con un total de seiscientos cincuenta alumnos y los Ayuntamientos de estos pueblos. El proyecto se realiza en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria con una duración bianual. Va dirigido a adolescentes con fracaso escolar con la idea de proyectar una expectativa de futuro sustentada en la complicidad educativa de alumnos, profesores y familia. La finalidad pedagógica es: confiar en los alumnos y sus potencialidades, recuperar a las familias en su rol educativo y buscar la complicidad en el equipo docente.

ABSTRACT

In this article you can read about the experience of a project of educative innovation in a secondary school with students from different small villages and with a total of six hundred and fifty students. The project has been developed with the help of the nearby town halls. The project is developed in the second cycle of secondary school with a duration of two years. It is aimed to unmotivated and school failed students so that they can have a future expectative sustained in the complicity among students, teachers and families. The pedagogic objective is trusting on students and their potential, bringing their families back to cooperate in their educative role and looking for the complicity of all the teachers.

UNA MICA D'HISTÒRIA

L'aventura de "Pedalant cap al futur" comença el dia 2 de setembre de 2005. Tots els professors de l'IES Abat Oliba[1] estem convocats al primer claustre de l'any a les 10 del matí. Tots puntuals a la cita amb cara d'haver passat unes bones i merescudes vacances i amb les piles carregades per començar amb empena el nou curs. Hi som tots. Cares noves, novetats d'algun company que s'ha tret les "opos", d'alguna que fa mitja jornada, la reincorporació de la "profe" que acaba la llicència per maternitat,... en poc menys de mitja hora ja sembla que faci un mes que estem treballant.

Comença el claustre... Hi ha dos temes que en són l'estrella el nombre de grups i la seva distribució de tutories i horaris. És en la distribució dels grups i els seus respectius tutors/es quan em ve la batzegada. Tres grups de primer d'ESO, ESO1-1, 28 alumnes tutor/a ESO 1-2, 29 alumnes, tutora..... fins que la directora diu AULA OBERTA DE tercer d'ESO, 20 alumnes, tutora Lurdes Ribas.

Dels companys se sent un xiuxieig, uff! oooh!! i unes mirades que potser només sento jo però, acabat el claustre, me'n vaig a parlar amb la directora:

- Ho he sentit bé? Les aules obertes no són les antigues UAC? (unitats d'adaptació del currículum). El Departament en la seva normativa no parla d'un nombre limitat d'alumnes (entre 10-12)
- Tu rail!. Segur que te'n sortiràs!

La veritat és que em va caure el món a sobre, vaig pensar que no me'n sortiria, com podia dominar vint alumnes tan diversos: alguns repetidors, altres nouvinguts, amb hiperactivitat, amb problemes familiars, trastorns de personalitat,... realment només tenien una cosa en comú, problemes en l'aprenentatge escolar, desmotivats i amb ganes de passar de tot.

LA REFLEXIÓ INICIAL COM A FONAMENT DEL PROJECTE

De seguida em vaig adonar que no serviria de res lamentar-me donant voltes a la meua mala sort i al mal any que passaria. Això m'encallava i no em deixava avançar. Sort de poder deixar-ho al marge. Vaig proposar-me tres objectius molt clars i prioritaris:

1. Confiar en els alumnes i les seves potencialitats
2. Recuperar les famílies com a rol educatiu i
3. Buscar la complicitat en l'equip docent

Penso que en un primer moment, deixar de banda la llosa del currículum, em va donar tranquil·litat, ho tenia molt clar, no podia preparar les matèries escolars sense conèixer els interessos dels meus alumnes, les seves necessitats.

1. Confiar en els alumnes i les seves potencialitats.

Davant meu tenia un grup de vint alumnes com qualsevol altre

tutor/a del centre, amb una diferència; eren alumnes exclosos del sistema educatiu perquè no donaven la talla ni en actituds ni en l'aprenentatge. D'acord, però eren alumnes del Centre educatiu i de segur que algunes variables i factors incidien directament sobre el seu procés d'aprenentatge, primer repte: **conèixer els alumnes** no d'una forma meticulosa però sí suficient.

Al mateix temps em calia poder ajudar-los des de l'**autoritat pedagògica** que s'aconsegueix amb el respecte cap a ells, tenir expectatives, donar confiança, ser sincer, saber escoltar-los, no tenir pressa, ser sempre allà com un referent ... És un llenguatge pedagògic que està molt lluny del seu món i en el qual se senten desarmats. Realment si ets capaç de donar coherència en la teua manera d'actuar en les teves actituds i no et rendeixes a la primera de canvi, de mica en mica, els alumnes novament veuen que hi ha algú que els vol ajudar com a persones, comencen a confiar en un adult que no espera res a canvi sinó que el que vol és ajudar-los a tirar endavant per tenir expectatives de futur. A partir d'aquest moment pots dotar-los d'un grapat de recursos personals que tenen al seu abast.

2. Recuperar les famílies com a rol educatiu

Em calia recuperar la família a nivell educatiu, fent-la present en el procés d'aprenentatge dels seus fills/es. Eren pares i mares "absentistes" de les reunions de pares, de les entrevistes individuals justificant o no la seva absència. Com podia conquerir els alumnes sense fer-ho en l'entorn familiar? Em calia intentar **engrescar-los en el rol de pares** i restablir els lligams de comunicació amb l'IES.

Vaig esperar un mes, més o menys, passada la primera reunió de pares, als voltants de la primera quinzena d'octubre, vaig anar citant-los un a un, família per família, donat totes les facilitats per poder-nos trobar, el missatge era clar saber veure en el seu fill/a un munt de coses positives, de potencialitats per despertar i motivar, sobretot donant **esperança d'un futur** educatiu, formatiu i laboral possible i real per als seus fills/es.

Als pares se'ls va obrir una esclatxa de llum, van veure que hi havia algú que es preocupava del seu fill/a i, el més important, que creia en ell/a sent capaç de deixar de banda les actituds negatives i de fracàs i anteposant una actitud que els generava expectatives. Reconeix que els pares no s'ho creien, em deien: "Profe, vols dir que estàs parlant del meu fill/a?", "No m'ho puc creure!"...

Va ser un dels moments més entranyables del projecte; quan tots els pares i mares van anar fent el tomb quedant desarmats davant del meu missatge ple de il·lusió, d'optimisme i de sinceritat. Vaig ser capaç de veure els meus alumnes amb un altres ulls i saber-ho transmetre als seus pares.

Molts d'ells feia tres o quatre anys que no apareixien pels Centres Educatius on havien estat els seus fills, (ni a Primària ni a

Secundària) cansats de rebre desenganys, males notes i no saber què fer però sí veure clarament que el seu fill d'onze i dotze anys no tenia futur i això com a pares és molt dur.

Realment si nosaltres, professors i professores de secundària, ens trobéssim en el seu lloc, com ens sentiríem? Potser si ens formuléssim aquesta pregunta hi trobaríem respostes aclaridores de moltes actituds de les famílies i dels seus fills.

3. Buscar la complicitat en l'equip docent

Per nosaltres, els professors, anar a fer docència amb aquests alumnes no és cap ganga, és feixuc i poc engrescador, ja que moltes vegades en lloc de fer de "profe" fas d'educador, de mediador, d'advocat del diable, de policia... i això no ho hem après a la facultat i no ens sentim còmodes en un rol que no és el nostre.

Vaig intentar transmetre als professors/res, de mica en mica, que la manera de **valorar, i treballar amb els alumnes** de l'aula oberta i, per tant, d'ajudar-los té molt a veure amb la nostra posició davant de les dificultats que presenta l'alumne:

- Si es va a la "**caça d'un dèficit**", buscar quelcom que "no funciona" i que alhora sigui el responsable del mal comportament, dels mals hàbits, de les poques possibilitats... , fan molt atractiva la idea del dèficit i de buscar culpables , però no ens ajuda a avançar.

- En canvi, si es pensa en les **potencialitats** dels alumnes i s'incideix en el seu desplegament més que en les carències i dèficits en el seu aprenentatge i ens proposem organitzar les seves capacitats de forma més eficaç, el repté és possible: educar des de la diversitat, amb expectatives de futur.

Fins aquí he volgut deixar escrita la filosofia del projecte, les seves bases i els seus fonaments, sense aquests tres pilars: alumnes, pares i professors, entrelligats amb una **gran complicitat educativa**, qualsevol intervenció pedagògica està condemnada al fracàs.

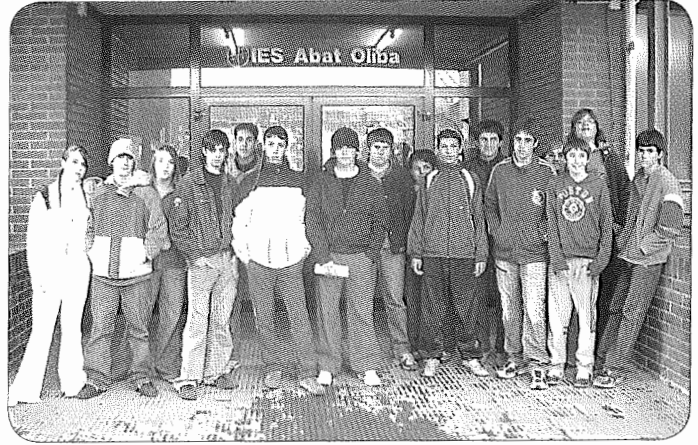
Penso que qualsevol projecte educatiu que treballi des de la diversitat, sense aquesta reflexió i aquest canvi de manera d'actuar en l'enfoc educatiu en el ser i el fer, per molt interessant, engrescador , motivador i encara que compti amb molts de recursos humans i materials, sense aquests tres pilars compartint i engrescats en una mateixa experiència educativa, no és possible parlar de resultats.

ANEM PER FEINA: PEDALANT CAP AL FUTUR

El Projecte "Pedalant cap al futur" és una Intervenció Educativa per a alumnes de Segon Cicle d'ESO. Pretén prevenir i reconduir alumnes amb alt risc de fracàs escolar que necessiten una oferta educativa alternativa.



Es tracta de poder assolir les Competències Bàsiques de l'ensenyament secundari obligatori, mitjançant una adequació curricular significativa, fent estades formatives a fusteries, tallers mecànics, llars d'infants, perruqueries, restaurants,... com a activitat educativa complementària dissenyada des del Centre Educatiu, mitjançant un conveni signat pels Ajuntaments i el Departament d'Educació.



(Grup d'alumnes participants al projecte pedalant cap al futur. Curs 2005/2006)

Pedalant cap al futur és un projecte bianual, fet imprescindible per assegurar l'èxit educatiu. L'oferta educativa és:

- Tercer d'ESO: **Tastet d'Oficis**.
- Quart d'ESO: **Emprova't el teu Ofici**.

Tastet d'Oficis (3r ESO)

Els alumnes que formen part del projecte han estat prèviament seleccionats a les reunions d'avaluació dels diferents equips docents amb col·laboració amb el seminari de psicopedagogia.

El projecte té tres parts molt diferenciades: a. Treball d'enriquiment personal; b. Tastet d'oficis; c. Microprojectes educatius.

a. Treball d'enriquiment personal

En aquesta part del projecte cal dedicar-hi tot el temps que sigui necessari, sense pressa, donant tot el temps que el grup necessita. Sobretot és el tutor/a qui el porta a terme. Les altres parts del projecte van en funció d'aquesta primera, si no hi ha progressos, s'espera poder tirar endavant el tastet i els microprojectes.

Aquest treball tant pels alumnes com pels professors és en un inici el treball més feixuc. Suposa per a l'alumne / a tornar a creure que ell/a té possibilitats de fer alguna cosa més que fer campanes o molestar a tort i a dret a qualsevol membre de la comunitat educativa. És un treball d'enriquiment personal, de confiança amb els professors que portem el projecte, de treure tot allò que els cou per dintre, com ells diuen "*els mals rotllos*". Cal canviar d'actituds, de manera d'anar per la vida, de tornar a educar-los des de la base del diàleg, de la comunicació, de negociar, de posar límits, en definitiva marcar-los un camí, on ells poden deixar la seva petjada, fer-los veure que fins ara ja els ha estat bé ésser a la vorera i deixar passar totes les oportunitats, ara poden tornar a fer camí amb nosaltres i amb el projecte, nosaltres comptem amb ells / es.

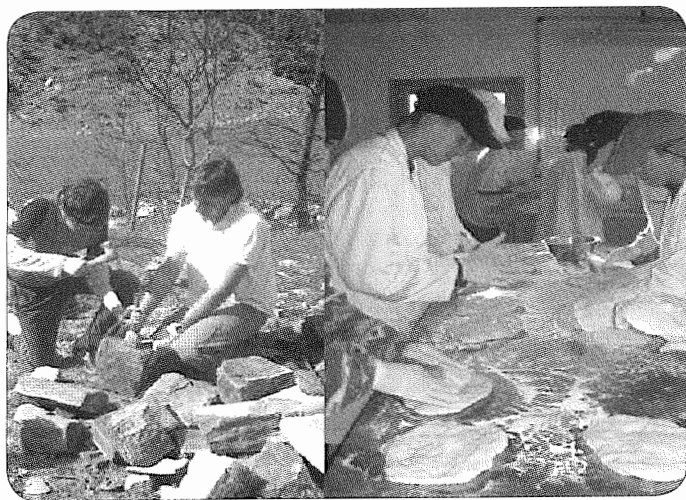
Al principi costa. No s'acaben de creure l'oferta que els estàs brindant, tenen por de confiar-hi perquè estan acostumats que al final els adults els fallem. Els primers dies, el primer trimestre, costa veure resultats. Els professors ens desanimem, quan un s'ensorra l'altre li dóna ànims i receptes que li han funcionat, però de mica en mica s'enganxen, és tan fàcil!. Si realment confies de veritat en ells, els ho demostres amb la teva manera de ser i actuar i ets capaç de donar-los temps per poder fer aquest canvi, no dubten a tornar a fer camí dins del projecte.

En aquest enriquiment personal es treballen un grapat de recursos a l'abast dels alumnes: l'autoestima, l'assertivitat, la confiança, l'educació en valors, les habilitats socials i la mediació de conflictes.

b. Tastet d'oficis

Es tracta d'anar descobrint diferents oficis a través de sortides que l'equip de professors/es va concretant, procurant oferir un ventall ampli d'oficis arrelats en el medi: pintors, electricistes, forners, paletes, pintors, cuiners, desbrossadors, guies turístics, picapedrers, mecànics, perruquers, pastissers, Per fer les descobertes dels diferents oficis es fa una sortida cada setmana.

DATES	OFICIS
27 de setembre	Vull fer-me un habitatge
28 de setembre	Auxili ! He de cuinar
4 d'octubre	Uff! , fer d'instal·lador
5 d'octubre	Munta't la teva empresa
11 d'octubre	Vull ser pintor !
18 d'octubre	Fem de reporters
20 d'octubre	Anem a fer pa
25 d'octubre	El món de la fusta
2 de novembre	Caçadors de rovellons



(Exemple de proposta de calendari dels dos primers mesos de curs acompanyat de reportatge fotogràfic)

c. Microprojectes educatius

Com a treball globalitzador, cada trimestre es prepara un microprojecte des del qual es treballen totes les àrees curriculars. Exemples:

- Primer trimestre: “ **El túnel del terror** “ Activitat nadalenca on poden participar tots els alumnes del Centre, a l'últim dia de classe.
- Segon trimestre: “ **Companyia de titelles IES Abat Oliba** “. Els alumnes de l'aula oberta han creat una companyia de titelles. Van a fer representacions a totes les escoles de primària, pels voltants de Sant Jordi.
- Tercer trimestre: “ **Guies turístics** “ Els alumnes s'han constituït com a petits guies, per ensenyar aspectes interessants del poble i del seu entorn, com a agraïment a totes aquelles persones i entitats que els han ajudat al llarg del curs.

Emprova't el teu Ofici (4t ESO)

Destinat als nois i noies de 4t d'ESO provinents del projecte TASTET D'OFICIS realitzat al llarg del curs anterior. Els joves van iniciar dins el marc formatiu la seva coneixença i inserció al món del treball, fet que els ha permès poder escollir tres oficis per practicar al llarg del curs escolar.

En el marc horari de l'aula oberta de 4t d'ESO es deixen 12 hores lectives, en concret, els matins de dimecres i el dijous matí i tarda, reservats per a la pràctica dels diferents oficis a les empreses. La resta d'hores les fan al Centre educatiu, 12 hores lectives en el

marc de l'aula oberta i les 6 hores restants amb els grups ordinaris de 4t., treballant les competències bàsiques per poder acreditar el graduat en educació secundària.

En acabar el curs escolar, els nois i noies s'hauran emprovat tres oficis que els han d'ajudar en la seva futura elecció, ja sigui en el món formatiu, continuant estudiant en la branca de formació professional o en la inserció en el món laboral.

VALORACIÓ DEL PROJECTE

La paraula que definiria millor els resultats obtinguts al llarg d'aquest dos anys que he estat tutora de l'aula oberta seria d'èxit aclaparador. Per què?

- Millora substancial en tots els alumnes a nivell de creixement i enriquiment personal.
- Implicació familiar: bona
- Grau d'absentisme : zero
- Nombre d'incidències (4t ESO) : quatre
- Resultats acadèmics primer trimestre : dels 19 alumnes, 16 alumnes tot aprovat i 3 alumnes amb una assignatura suspesa
- Perspectiva de futur: el grup sortirà de l'IES amb el graduat en Educació Secundària, amb proposta de treball dels diferents llocs on s'han emprova't els oficis i animats a poder fer algun cicle formatiu.

Realment, un es pot preguntar: on és la clau de l'èxit d'aquests resultats?; jo ho tinc molt clar: en la confiança sincera i plena en uns alumnes que eren carn de canó d'un sistema educatiu encotillat que els havia eliminat del seu quadern de ruta i gràcies a una altra manera d'aprendre, s'han recuperat; en definitiva s'han educat.

Gràcies a tots els nois i noies de les aules obertes de l'IES Abat Oliba de Ripoll, i a les seves famílies per haver confiat en tot el seu professorat, sense aquesta complicitat a tres bandes no ho haguéssim aconseguit!!

Correspondència amb l'autora: *Lurdes Ribas i Garriga.*
Tutora aula oberta, IES Abat Oliba de Ripoll.
E-mail: lribas@xtec.cat

Notes:

[1] **IES ABAT OLIBA de Ripoll.** Institut públic d'ensenyament secundari comarcal, on s'imparteixen els estudis d'ESO, Batxillerat i Cicles Formatius.



EL PLANETA TERRA A TRAVÉS DE LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES.

Projecte del curs 2005 - 2006

Anna Alemany

Professora del Col·legi Natzaret, Esplugues de Llobregat

1. INTRODUCCIÓ I OBJECTIUS DEL PROJECTE

Les ciències naturals són una assignatura en què els alumnes han d'aprendre i memoritzar molts conceptes, noms, processos naturals ... i això sovint costa molt als nostres alumnes que se senten atabalats per tanta teoria i per haver d'estudiar "coses estranyes" –citant una de les expressions que ells mateixos fan servir-, que no poden ni veure ni tocar i que, per tant, per ells són sinònim de dificultat. Sent conscient d'aquesta situació, vaig imaginar de quina manera podia organitzar la meua docència per tal que els alumnes entenguessin la matèria i, al mateix temps, estiguessin motivats. Vaig triar un dels temes del curs i, a partir d'aquí, vaig començar a dissenyar una proposta en què els alumnes poguessin aportar el millor de cadascun d'ells i, al mateix temps, amb el treball realitzat fossin capaços d'extreure les seves pròpies conclusions.

Els objectius fonamentals d'aquest projecte estan directament relacionats amb els continguts d'un dels temes de l'assignatura, concretament el tema 3 centrat en l'estudi del planeta Terra. Els objectius són:

1. Conèixer el planeta terra que és on vivim.
2. Conèixer la formació de les muntanyes, els ritus, etc.
3. Saber llegir un planisferi.
4. Assolir els coneixements fonamentals de la matèria.
5. Aconseguir que els alumnes facin seva l'assignatura amb entusiasme i ganes per aprendre.
6. Aconseguir que els alumnes siguin conscients del fet que sempre hi ha una interrelació entre les diferents matèries.
7. Conèixer els cinc continents, la seva formació, la vida social, la flora i la fauna.

2. FASES DEL TREBALL REALITZAT PELS ALUMNES

Per poder dur a terme aquesta nova experiència docent, vaig dividir el treball dels alumnes en dues fases clarament diferenciades i en cadascuna d'elles els alumnes van treballar les diferents competències que havien d'assolir. En cadascuna d'aquestes dues fases, els alumnes van treballar els següents continguts. En primer lloc, tot allò relacionat amb la formació de la terra, com podria ser el naixement d'un riu, la formació de les muntanyes, la formació dels volcans, la formació d'aqüífers, etc. En segon lloc, tot allò relacionat amb cadascun dels cinc continents que formen la Terra: de cada continent van treballar la part social i política així com també la flora i la fauna.

Primera fase

Vaig dividir la classe en grups de 3 o 4 alumnes. Cada grup va haver de buscar informació sobre els continguts temàtics del curs. La cerca es va centrar fonamentalment a internet, tot i que també els vaig encoratjar a buscar informació en llibres, revistes o premsa.

Un cop cada grup ja havia recopilat la informació, van començar a elaborar un treball conjunt del grup. Cada treball havia de contenir la informació teòrica que el grup havia trobat, exposar-la d'una manera clara i entenedora i, al mateix temps, la teoria havia d'anar acompanyada d'il·lustracions que permetessin veure en imatges els continguts teòrics de què s'havien encarregat.

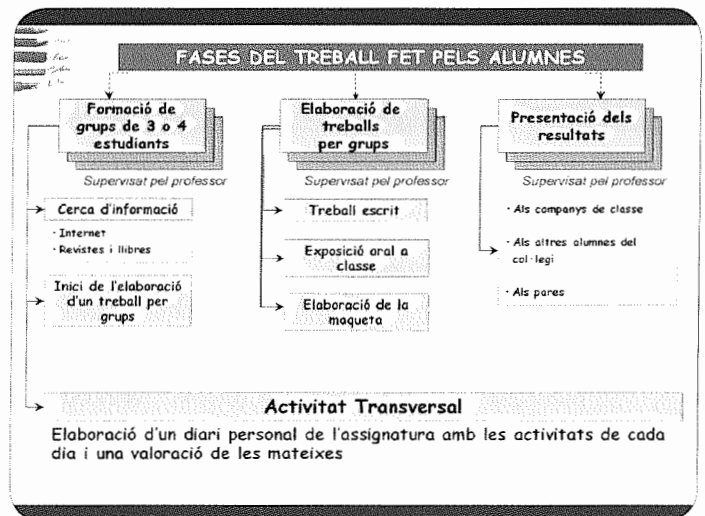
Acabat el treball, cada grup va haver d'exposar davant els companys de la classe els resultats obtinguts en el seu treball. Acabada l'exposició, els altres companys van poder preguntar tot allò que no havien entès o també a l'inrevés, és a dir, els alumnes que

feien l'exposició també van poder fer preguntes als alumnes que els escoltaven per comprovar que realment la classe havia entès els conceptes fonamentals.

De manera paral·lela i des del primer dia en què van començar a treballar, cada alumne va començar a elaborar un diari personal amb l'objectiu d'anotar-hi les activitats de cada dia i una valoració de les mateixes.

En aquesta primera fase és especialment important la supervisió del professor de l'assignatura. Els alumnes molt sovint troben massa informació –canals com internet els donen una allau ingent d'informació que a vegades es fa difícil de manejar- i, per tant, la tasca del professor és orientar i guiar molt la cerca, de manera que els alumnes aprenguin a destriar les pàgines d'internet que contenen la informació que els pot ser útil d'aquelles que no són recomanables a nivell acadèmic.

De manera esquemàtica, el treball dut a terme en aquesta primera fase es podria resumir com segueix:



Segona Fase

Després d'haver completat la primera fase del treball –fonamentalment el treball teòric de cerca i ordenament de la informació-, cada grup va iniciar l'elaboració d'una maqueta per a representar de manera real el tema que havien hagut de treballar. D'aquesta manera, cada grup va preparar una maqueta que un cop finalitzada es va exposar al passadís de l'escola per tal que la poguessin veure la resta d'alumnes de l'escola i, durant la Setmana de la Família, es va exposar perquè la poguessin veure els pares i familiars. Algunes mostres d'aquests maquetes poden veure's en les fotografies següents.

Tot seguit s'inclouen algunes mostres de les maquetes realitzades pels alumnes i exposades en el passadís de l'escola. Les següents imatges mostren el doble contingut han treballat els alumnes. D'una banda, la formació de la Terra; de l'altra, l'estudi dels continents. A sobre de cada maqueta, com pot veure's a les fotografies, hi ha la informació sobre l'element treballat, per tant, en el resultat final es conjuga la feina teòrica i de cerca d'informació amb la feina pràctica de realització de la maqueta.

Per fer les maquetes els alumnes van fer servir tot tipus de material reciclat: diaris, paper de seda, cola de paret, fustes, caixes de plàstic, tubs de goma, plastilina, sorra, pedres, sorra de la platja, cartolines, boles de poliespan, cartrons, figures de plàstic d'animals, etc.



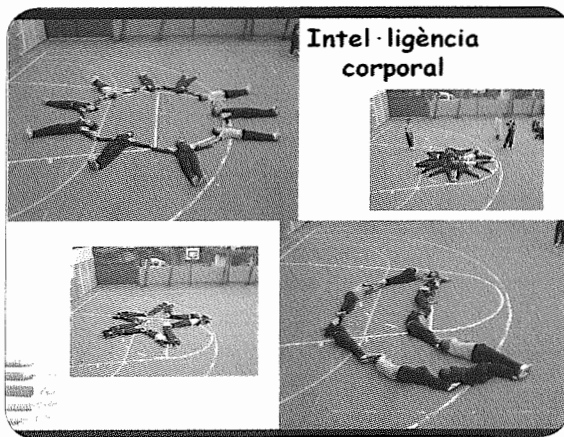
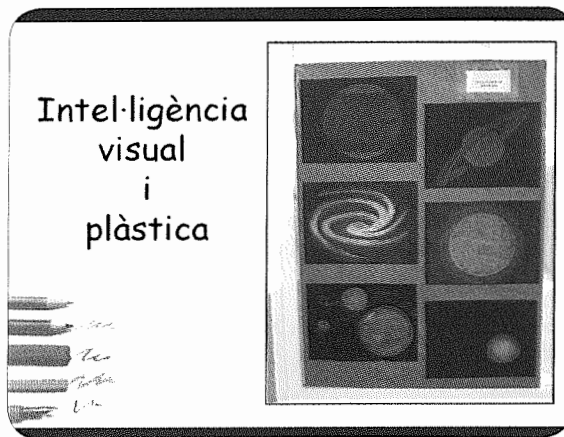
Fotografia del conjunt de les maquetes realitzades per tots els alumnes i exposades al passadís de l'escola

Les intel·ligències múltiples aplicades en aquest projecte
 Un dels objectius fonamentals d'aquesta experiència innovadora de metodologia docent ha estat poder desenvolupar les diferents intel·ligències a través del treball aplicat en un dels temes de l'assignatura. D'aquesta manera, cada alumne ha pogut potenciar i desenvolupar al màxim aquella o aquelles intel·ligències que més domina i, al mateix temps, com a professora he pogut conèixer i valorar les aptituds i les actituds de cada alumne davant les dificultats que anaven sorgint. D'aquesta manera, també s'ha potenciat el treball en equip. Hi ha alumnes que són molt més àgils a l'hora de treballar manualment, i fins i tot de pensar de quina manera buscar estratègies i en canvi, n'hi ha d'altres, que treballen molt millor la part intel·lectual. Les diferents intel·ligències que s'han treballat han estat les següents:

Intel·ligències	Treball concret de cada intel·ligència
Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construcció de frases ➤ Síntesi de treballs ➤ Lectura de llibres, articles, internet
Matemàtica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Càlcul de les distàncies d'un planeta a un altre

Matemàtica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprovació dels diferents pesos que l'alumne tindria en funció del planeta en què es trobés
Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dibuix d'allò que els inspirava la música ➤ "Les quatre estacions" de Vivaldi
Visual i Plàstica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dibuix dels diferents aspectes del projecte
Naturalista	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolupament del projecte
Corporal	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fer figures amb el propi cos (lluna, estrella, cometes)
Interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ajuda i relació amb els companys de grup ➤ Ajuda als altres grups ➤ Treball cooperatiu
Intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaluació personal ➤ Síntesi ➤ Reflexió

Incorporem aquí algunes evidències del treball fet pels alumnes d'algunes d'aquestes intel·ligències.



Conclusions pel que fa el professor:

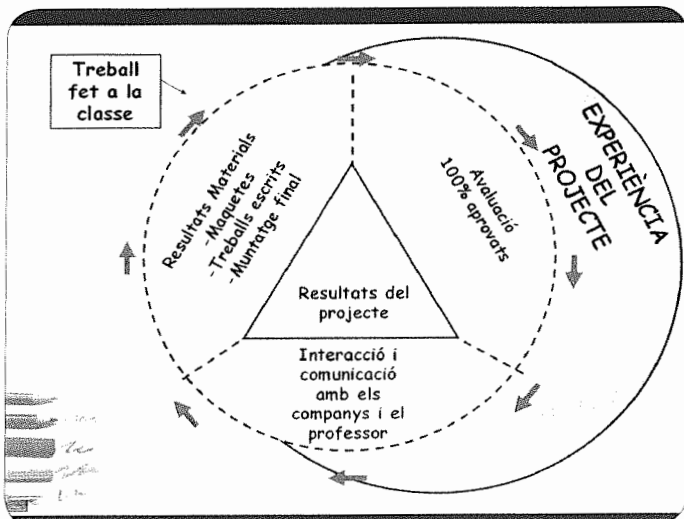
- 1) L'experiència exigeix molta més dedicació del professor i un seguiment molt més individualitzat del treball diari dels alumnes.
- 2) El treball de planificació és essencial: buscar el tema, imaginar les diferents maneres de treballar-lo, buscar la manera que totes les intel·ligències es puguin treballar, buscar els materials necessaris per fer-ho i distribuir seqüencialment el treball que han de fer els alumnes.
- 3) El treball ha propiciat una major harmonia i comunicació entre els alumnes, i també entre els alumnes i el professor. Al mateix temps, s'ha aconseguit que els alumnes s'impliquin en la realització de treballs escrits i aprenguin a organitzar els continguts i distribuir-los per després exposar-los als seus companys.
- 4) L'avaluació dels alumnes ha millorat d'una manera molt important. El 100% dels alumnes han aprovat l'assignatura.
- 5) L'experiència ha permès disposar de material realitzat pels alumnes que pot servir per altres cursos posteriors com a exemples de la teoria donada.
- 6) El treball diari amb els alumnes permet al docent gaudir de la satisfacció i l'interès mostrat pels alumnes en rebre les valoracions positives que han fet.

Conclusions pel que fa els alumnes

- 1) El rendiment dels alumnes ha millorat molt:
 - a. La nota mitjana de la classe ha estat de notable.
 - b. Tots els alumnes han aprovat.
 - c. Tots s'han sentit valorats a partir del treball realitzat.
- 2) La satisfacció dels alumnes amb el curs ha estat molt positiva. Recollim a continuació algunes de les valoracions fetes pels alumnes tot just haver fet el treball i abans de conèixer la seva nota final:
 - a. "M'ha agradat molt la classe de naturals perquè ha estat diferent de la resta d'assignatures"
 - b. "M'agrada més estudiar treballant que no pas amb un llibre davant".
 - c. "He après moltes coses que no surten en els llibres i penso que són molt interessants".
 - d. "M'ha costat una mica fer la síntesi de tota la recerca d'informació que he fet, però estic content perquè he aconseguit el meu objectiu".

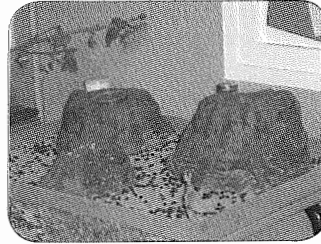
L'experiència d'aquest projecte, doncs, és del tot satisfactòria i al voltant d'ella s'han generat aspectes positius, tant en el funcionament de l'aula com en els resultats, ja sigui en forma de materials realitzats pels alumnes, ja sigui en les notes de curs obtingudes pels alumnes.

Correspondència amb l'autora: *Anna Alemany*.
E-mail: aaaleman2@xtec.net



Exemples sobre la formació de la terra

Volcans



Trons i llamps



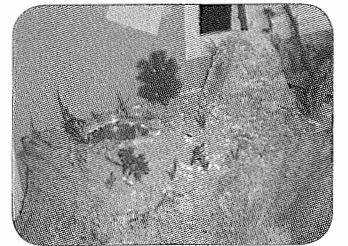
El naixement d'un riu



La serralada



La formació dels llacs



Aqüífer

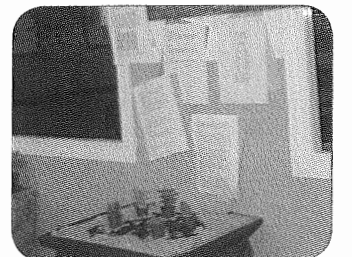


Exemples sobre els continents

Àfrica: mapa, flora i fauna i treball escrit



Oceania: mapa, flora i fauna i treball escrit



PARLEM DE SEXUALITAT

Eva Miró Martí

Psicopedagoga de l'IES Pere Calders de Cerdanyola del Vallès

"La sexualitat entesa en la seva dimensió més àmplia, d'amor, afectivitat, corporeïtat, descobriment, recerca de plaer... és la que ens mobilitza a establir la relació amb l'altre per comunicar-nos-hi."

Dr. Pere Folch i Mateu, 1985

RESUMEN

"Hablemos de sexualidad"

Este artículo escrito desde la práctica pretende explicar como se desarrolla un crédito sobre sexualidad dirigido a alumnos de 4º de ESO. Cómo se trabaja, cuáles son sus objetivos, contenidos y metodología. Y, sobretodo, poner de manifiesto la necesidad de este tipo de aprendizajes, prácticos, significativos, enfocados a la globalidad de la persona.

ABSTRACT

"Let's talk about sexuality"

This work has been written from our teaching experience with teens aged 15-16. In fact it is approached to students of 4th ESO. We pretend to explain how to develop a didactic unit about sexuality, how we work, which objectives we have and the methodology we use. We talk about the necessity of this kind of work, taking into account students' global personality.

Ja fa vuit anys que, curs rere curs, oferim al centre el crèdit variable "Parlem de sexualitat", un crèdit adreçat als alumnes de 4t d'ESO. És un dels crèdits que té més èxit i que els alumnes demanen sempre entre les primeres opcions.

És un veritable "revulsiu professional" dur a terme aquest crèdit perquè els alumnes venen motivats, interessats, amb ganes de saber. Al llarg de les 35 hores lectives que dura el crèdit els nois i les noies creen el seu propi espai de reflexió, de confiança i d'intercanvi d'experiències.

Alguns escèptics "al·lucinarien" (com dirien els nostres alumnes) de com es va desenvolupant un diàleg cada cop més obert i més sincer. A l'inici els nois i les noies arriben amb unes expectatives i costa que es deixin anar per parlar de temes més íntims o personals. Però de mica en mica, a mida que es van desglossant els diferents continguts, van sorgint dubtes, inquietuds, discussions... sobre temes relacionats no només amb la sexualitat sinó també amb els sentiments, les emocions i les relacions amb els altres.

S'acaba establint una relació prou íntima i de confiança amb l'alumnat que propicia una bona comunicació que facilita parlar de les qüestions que realment els interessa relatives a les seves experiències personals, als problemes concrets en què es troben, a les actituds a prendre davant determinades situacions, a com adonar-se dels seus propis sentiments davant d'una relació, de com comunicar-ho a l'altra persona,...

Però, com es treballa? Quins són els continguts principals? Què és pretén? Per què un crèdit específic? És realment necessari un crèdit d'aquestes característiques?

Anem a pams, el fet que aquests temes es concretin en un espai de temps determinat permet que tots els continguts es treballin àmpliament i no es deixin a la sort d'un desenvolupament més transversal a través de les tutories o de determinades àrees curriculars.

No només se'n parla més extensament sinó que es tenen en compte moltes de les variables que intervenen en l'educació afectivosexual ja que sovint aquesta educació es redueix a l'anatomia i fisiologia dels genitals externs i interns masculins i femenins i la seva funció reproductora, a la genitalització centrada bàsicament en la pràctica sexual coital i al risc d'embaràs i d'infeccions de transmissió sexual.

La sexualitat, a més de tot això, implica una gran varietat de sentiments, emocions i sensacions que estan integrades en la globalitat de la persona. Aquestes variables incideixen d'una manera fonamental en el creixement de la persona, amb especial intensitat en l'etapa adolescent, i el seu desenvolupament com a l'equilibri psicològic, afectiu i emocional.

L'OMS, ja l'any 1975, va considerar la sexualitat com una "energia" que ens motiva per buscar afecte, contacte, plaer, tendresa i intimitat.

La sexualitat influeix en els nostres pensaments, sentiments, accions i interaccions i, per tant, influeix en la nostra salut física i mental.

D'aquí que el crèdit s'estructuri a partir de tres accions bàsiques: REFLEXIONAR, ANALITZAR i INFORMAR.

Els **objectius generals del crèdit** són que l'alumne sigui capaç de:

- Conèixer el funcionament de la resposta sexual humana
- Valorar l'afectivitat com un aspecte fonamental de les relacions sexuals i humanes
- Expressar-se amb llibertat i propietat en temes relacionats amb la sexualitat i l'afectivitat
- Comprendre i respectar les diferents opcions sexuals
- Conèixer els diferents mètodes anticonceptius i identificar el preservatiu com un dels millors mètodes
- Conèixer com prevenir el contagi de les malalties de transmissió sexual i de la sida
- Donar una visió crítica de l'ús que es fa del cos i de la sexualitat en els mitjans de comunicació

Després de donar a conèixer a l'alumne quines són les finalitats del crèdit i, abans de començar les diferents activitats, se li expliquen les TRES normes bàsiques del crèdit:

- LLIBERTAT, per poder preguntar, explicar, aportar el que ell vulgui en relació als temes que s'estan treballant en cada moment.
- RESPECTE envers els companys i la professora. Aquest és un ingredient bàsic si volem que es doni la primera norma. Perquè realment es creï un clima de confiança cal que no hi hagi bromes de mal gust, comentaris desafortunats o crítiques.
- L'ús del VOCABULARI adequat. Hem de tenir present que en els mots relacionats amb la sexualitat, d'una gran creativitat, hi regna la metàfora.

Els animals més diversos, les fruites o els instruments musicals serveixen per designar òrgans i pràctiques que han estat un tabú des de temps immemorials.

S'han arribat a recopilar més de 371 paraules o expressions referides a l'acte sexual. Aquesta recopilació serveix entre d'altres coses per adonar-se que el vocabulari del sexe no ha escapat del masclisme imperant. S'han trobat 334 termes relacionats amb els genitals masculins, mentre que els femenins es queden amb 186.

Xifres a part, es demana als alumnes que utilitzin les paraules adequades i si no les saben que les preguntin per afavorir el màxim la seriositat i el rigor, per tal de no deixar-se portar per la part més còmica que suposen determinats

mots i per fer evident que, sovint, l'ús d'aquest vocabulari més metafòric amaga unes connotacions sexistes o un tabú.

El crèdit s'estructura en 8 grans blocs de contingut:

1r. "De què estem parlant?" en aquest primer bloc es demana als alumnes que defineixin una sèrie de conceptes relacionats amb l'afectivitat i la sexualitat. Fan un treball de grup però, tot i així els hi costa molt trobar paraules a allò que diuen saber.

A més, vivim en "la cultura d'allò immediat" en la qual la reflexió no hi té massa cabuda. Els nostres alumnes no estan gaire acostumats a pensar, a definir, a anar més enllà. Si no saben què vol dir o volen més informació només cal posar la paraula al cercador d'Internet i en segons tenen tota la informació i més. Massa, fins i tot.

En els programes de televisió, en les revistes adreçades als joves, en les actuals tecnologies com ara Internet es promou un tipus de discurs que mostra la sexualitat sobretot a través de l'erotisme, la seducció, la frivolitat,... de manera exagerada, obviant altres conceptes com la identitat sexual, l'orientació del desig, la relació amb l'altre,...

2n. "Sexualitat i societat" aquest segon bloc és bàsicament d'anàlisi. Es treballa el concepte de la sexualitat com a tabú, es planteja si creuen que encara és un aspecte controvertit del qual no se'n parla obertament i, sobretot, s'analitza com ha esdevingut un tema tabú.

Moltes vegades s'han de definir els conceptes de tabú, mite, tòpic, idea preconcebuda,...

A partir d'aquí es fa un treball d'anàlisi de tres àmbits en els quals la sexualitat i l'afectivitat són els temes "estrella": la publicitat, el cinema i la música.

Uns dels referents més emprats en publicitat és la sexualitat. Molt sovint, fins i tot, costa trobar la relació entre el producte a vendre i aquest tema. A partir de l'estudi de publicitat impresa (anuncis extrets de revistes) s'identifiquen quines són les idees preconcebudes, recurrents,... que utilitza l'anomenat "art de convèncer consumidors". Idees bàsicament relacionades amb el joc de la seducció, l'atractiu físic i els rols estereotipats masculins i femenins.

Aquesta activitat possibilita introduir la noció d'imatge corporal i de quin és l'ideal que ens ven la societat actual. En aquestes edats la imatge corporal té una rellevància cabdal. El cos es converteix en la "carta de presentació" i és un bon suport per a l'autoestima. En la pubertat s'hi produeixen de manera accelerada canvis fisiològics i morfològics importants que demanen al noi i a la noia readaptacions contínues.

Moltes vegades, els cossos que ens "volien vendre" no només no ajuden a aquestes adaptacions sinó que les poden obstaculitzar donant una imatge de perfecció i d'universalitat irreal i malaltissa.

Quan se li demana a un noi o a una noia quina és la seva "imatge més romàntica", deixant de banda la subjectivitat de la definició del concepte romàntic, la majoria parlen de platges paradisíiques, una parella ideal i el rellotge parat en aquest instant. D'on provenen aquestes imatges tan idealitzades i generalitzades? Els nois contesten ràpidament, de les pel·lícules. El cinema ens proporciona moltes de les imatges que tenim en el subconscient. Ens aporta l'escenari, la música de fons i fins i tot els personatges quan fem volar la imaginació en aquestes qüestions.

A partir de fragments de pel·lícules molt populars s'examinen els tòpics, els mites i els rols de l'home i la dona. Les relacions sense problemes, l'amor a primera vista, l'enamorament apassionat sempre correspost, les primeres vegades sempre exitoses, la iniciativa de l'home, la submissió de la dona,... són els ingredients que més apareixen en els arguments d'un alt percentatge del cinema que consumeixen els nostres joves i, també, els adults.

I el tercer aspecte que s'analitza és la música. Aquesta és i ha estat un dels mitjans d'expressió dels sentiments, les emocions i els pensaments que més s'ha utilitzat. Un dels temes que més ha inspirat la lletra de moltes cançons són, precisament, les relacions afectives (desenganys, desamoros, ruptures, enamorament,...). També a la música trobem clars referents sobre la sexualitat i l'afectivitat. La música sempre acompanya aquests temes, apareix com a rerefons a les escenes de les pel·lícules o dels anuncis.

A més si féssim el retrat robot d'un adolescent segurament no ens podríem deixar uns auriculars que "eternament" pengin del seu coll, a punt per escoltar la seva música preferida, aquell grup o aquell tipus de música que esdevé un element més de la seva identitat. Per poder treballar aquest element hem de partir dels interessos dels nois i de les noies, malgrat que la pauta d'anàlisi sigui la mateixa, les cançons, les músiques les han de portar ells. Ells mateixos trien les cançons i les examinen: quins temes tracten, com ho fan, quins tòpics dels que hem estat parlant apareixen,... Un cop més, és fer-los anar més enllà i, fer-los conscient que no es limitin a sentir una música, a repetir unes lletres que porten uns missatges que ens alguns casos donen forma a unes expectatives, a unes imatges o a unes idees.

Tot aquest segon bloc de continguts permet als alumnes fer evident una sèrie de temes recurrents, posar-los damunt la taula i valorar fins a quin punt determinen les seves expectatives i idees entorn la relació amb els altres i la manera de viure la pròpia sexualitat.

3r. "Els nois i les noies som diferents?". Per introduir aquest tercer bloc s'escriu a la pissarra aquesta frase, tres vegades, canviant el signe del final.

Amb un punt i final, és una evidència que hi ha diferències. D'interrogació, es poden constatar diferències entre els nois i les noies? En quins àmbits? Com s'originen? D'admiració, per sort existeixen aquestes diferències i aquestes, igual que quan són d'una altra naturalesa, ens enriqueixen i ens donen perspectives diferents d'una mateixa realitat.

Amb aquesta activitat inicial tot i que es demana als nois i les noies que es decantin per una opció, ells mateixos arriben a la conclusió que les tres alternatives són complementàries i no excloents.

A continuació es passa al treball d'anàlisi i d'informació. Es fa a partir de dos components, el biològic, definitori i igual per a tothom determinat per les hormones i els cromosomes i el social, diferent en cadascú determinat per l'educació, la societat, la cultura,...

Tornen a aparèixer conceptes relacionats amb el sexisme. Es parla de xifres, de com s'organitza la feina a casa, de la doble jornada d'algunes dones, de l'ús dels acudits sexistes... Mitjançant el debat i l'intercanvi d'experiències s'elaboren unes conclusions que, malgrat ser una mica més esperançadores, estan lluny dels ideals d'igualtat que promou la coeducació.

No fa gaire en una revista educativa llegia "*el problema és que la vida dels homes ha canviat, però, en canvi, el concepte "d'ésser home" no ho ha fet. I es veu clarament com els canvis més importants dels últims cinquanta anys s'han produït entre les dones, no pas entre els homes.*" M. Kimmel[1]

Es continuen reproduint models educatius que atribueixen a l'home els valors de la força, la valentia, la grandiloqüència, la resistència... i a la dona l'afectivitat, la sensibilitat, la superficialitat,... Només cal veure quan als nois i noies se'ls hi demana que facin una llista de les 10 coses bàsiques que hauria de tenir la seva parella ideal. Els nois es posen ràpid d'acord, els cinc primers llocs estan ocupats per atributs corporals femenins fàcilment identificables i que es descriuen amb adjectius relacionats amb la grandària i la consistència.

En canvi, entre les noies es crea més debat, no es posen d'acord si és més important ser simpàtic, ser divertit o ser detallista. Els atributs físics apareixen a partir del 4t lloc i surten guanyadors els ulls. Si alguna noia és sincera i s'atreveix a fer una altra classificació, donant més importància al cos, ràpidament és criticada.

Aquesta activitat només és un exemple de les idees sexistes que encara avui en dia sostenen alguns dels valors dels nostres joves. Com educadors i educadores tenim el repte de superar aquestes barreres que resulten tan estigmatitzadores. No només per l'evolució dels nostres nois i noies en sintonia amb el context que els hi a tocat viure, sinó també perquè així evitarem que aquells i aquelles que no s'ajustin al model definit es converteixen en "dianes potencials" de casos d'assatjament escolar.

4t. "Els aparells genitals masculí i femení" Aquest 4t bloc juntament amb els dels mètodes anticonceptius i el de les malalties de transmissió sexual són continguts de caire més informatiu. A partir

d'una activitat inicial que consisteix en un qüestionari de Veritat o Fals que recull alguns dels tòpics més generalitzats es comença a tractar l'anatomia i fisiologia dels òrgans genitals femení i masculí, el cos com a font de plaer i en què consisteix la resposta sexual humana.

El tipus de diàleg que s'estableix varia molt en funció de si els alumnes ja han mantingut relacions sexuals completes o no. Encara que els mitjans de comunicació s'entossudeixen en informar amb les seves estadístiques que l'edat d'inici de les relacions sexuals coitals en els joves cada cop és abans, la realitat ens diu el contrari. Encara són una minoria els adolescents que amb 14 ó 15 anys han tingut aquest tipus de relació.

És més, es constata que els joves encara tenen molt mitificada la "primera vegada" i els seus coneixements són poc reals. Malgrat hagin tractat els principals conceptes en àrees com les Ciències Experimentals després, a la pràctica, recorren als amics o a les revistes juvenils.

S'introdueixin temes com: l'explicació dels altibaixos hormonalmentals en el cas de les dones que poden explicar determinades alteracions físiques i emocionals, com per exemple la labilitat i la irritabilitat que precedeix al període, la mida del penis i el seu paper en la relació sexual,...

L'escriptora Lucía Etxebarria en un article a la Vanguardia comentava que *"la societat ha donat a l'òrgan sexual masculí una sobrecàrrega de significats que l'han transformat en fetitxe cultural per excel·lència i que, les preferències i les fantasies responen moltes vegades a condicionaments culturals"*. [2]

Els nostres adolescents tampoc es salven d'aquests condicionaments i cal explicar, diverses vegades que, la mida del penis o dels pits no són rellevants ni en els aspectes funcionals ni els psíquics o socials. Que la gent no s'enamora de determinades parts del cos, sinó de la persona posseïdora d'aquestes parts.

Una altra qüestió és el cos com a font de plaer, la masturbació en aquestes edats esdevé un dels temes més emprats en les converses dels joves, sobretot entre els nois. En la pubertat o preadolescència els canvis fisiològics subordinen les excitacions sexuals a la zona genital i, abans de la decisió de compartir la sexualitat, la masturbació, que ha estat el primer comportament sexual amb voluntat conscient d'obtenir plaer, torna a ocupar un lloc important per tal de calmar la força de l'energia sexual.

La masturbació pot representar un bloqueig emocional quan pren un caràcter compulsiu o quan el jove l'usa com una manera de satisfer-se que li serveix per evitar la trobada amb l'altre.

La menarquia i la primera ejaculació simbolitzen la maduresa sexual femenina i masculina i poden ser viscudes de manera positiva o produir vergonya, por o ansietat. Els nois solen rebre missatges positius de la seva virilitat, mentre que en les noies solen ser més ambivalents. Tots dos tindran expectatives i temors per experimentar i vèncer.

Seguint la línia del crèdit es pretén que els alumnes resolguin dubtes i adquireixin uns coneixements pràctics.

L'últim apartat d'aquest 4t bloc és la resposta sexual i els factors del plaer. Es dona especial èmfasi en les diferents variables que intervenen en l'acte sexual, no és simplement una qüestió fisiològica, sinó també hi tenen a veure, a més, uns factors psíquics com l'afectivitat, la sensibilitat, l'estat anímic,... i uns factors culturals com són els patrons de conducta apresos, els cànons de bellesa assimilats, l'opinió dels altres,...

Amb diferents activitats de diàleg i d'intercanvi es parla de que, sovint, aquests factors determinen molt com es viuen les primeres relacions sexuals. Es desmitifica el concepte d'afrodisiac, es parla de la influència que pot tenir en la nostra conducta sexual el consum de determinades drogues i un cop més, es prioritza la idea que la sexualitat i el plaer tenen més a veure amb el que hi ha de celles cap amunt que no pas amb el que hi ha de cintura cap avall.

Es tenen en compte els aspectes més positius i essencials presents amb molta intensitat en les "primeres vegades" (sempre explico als alumnes que és millor utilitzar el terme en plural, donat que el procés per tenir relacions sexuals satisfactòries és un aprenentatge i sovint, no ens podem quedar amb la primera impressió), aspectes complexos de tractar

com l'afectivitat, els emocions, l'enamorament, la responsabilitat, la protecció,...

5è. "Les relacions sexuals" Aquest cinquè apartat s'introdueix amb el concepte de normalitat, què és considera normal quan parlem de sexualitat? És el mateix una "conducta normal" que una "conducta que fa una majoria"?

Els joves discuteixen, es crea un debat que, permet extreure una sèrie de conclusions sobre les formes de relació que coneixem, sobre com defineixen i concebeixen que és ser homosexual, heterosexual o bisexual,... Un cop més, podem afirmar que estem lluny de que la "normalitat" deixi de ser el criteri que regeixi les nostres relacions i que, allò que no compleix els requisits "socialment acceptats" sigui exclòs i carregat d'unes sèrie de suposicions sovint, errònies i mal interpretades.

Cada persona hauria de gaudir de la seva sexualitat sense donar-li gaire importància a la suposada normalitat de les seves pràctiques, de les seves preferències o de les seves idees. La mesura de com es gaudeixen les relacions sexuals no està en la quantitat d'orgasmes, en la quantitat de vegades que es fa o en la quantitat de vegades que t'acostes a la suposada normalitat. El gaudir d'unes relacions sexuals sanes i positives rau més en la qualitat d'aquestes i en fins a quin punt, aquest gaudir és recíproc i mutu i crea un espai íntim i de relació gratificant que no cal ser mesurat pels altres.

Aquestes idees sovint costa de que els adolescents les entenguin o les facin seves, doncs cal tenir present que en aquestes edats l'opinió dels altres és el mirall d'un mateix, els altres esdevenen la mesura del que un és. Quants nois s'enorgulleixen de amb quantes noies han tingut relacions i quantes noies expliquen abans a les seves amigues què els hi agrada i què no abans que a la seva parella. Tenint present que aquest comportament no es redueix a l'adolescència i s'acaba reproduint en l'edat adulta, amb els problemes que això suposa a nivell de parella.

El tema de la identitat sexual és un tema complex. La sexualitat humana és una sexualitat de relació (amb un mateix i amb els altres) i els humans ens relacionem amb el món que ens envolta de moltes maneres. L'orientació sexual és l'orientació del desig i el desig pot sorgir en qualsevol moment i dirigir-se cap a multitud d'objectius.

Es parla dels tòpics que envolten l'homosexualitat i de com sovint la societat es mostra molt tolerant i respectuosa en teoria però, després a la pràctica, té por a la diferència i té comportaments homòfobs, explícits i evidents o subtils i amagats rera de comportaments "políticament correctes".

"El grup majoritari sempre genera una sèrie d'idees preconcebudes per d'entendre la diferència i de situar-la al marge. Una de les tasques de l'escolarització és justament posar fi a aquests estereotips, formar persones que pensin per elles mateixes i no es deixin portar per discursos sense fonament." [3]

El diàleg obert i relaxat sobre les relacions afectives i els sentiments, les pors i les emocions en relació amb la sexualitat i la seva manera de viure-la possibilita anar treballant aquest 5è bloc que acaba amb els deu manaments que han de regir les nostres relacions. El desè conclou: *"Fes amb els altres el que t'agradaria que fessin amb tu"*, un imperatiu gens original però contundent i molt generalitzable a qualsevol situació diària.



6è. "Els mètodes anticonceptius" En aquest apartat s'expliquen els principals tipus de mètodes anticonceptius i quin és el més recomanable pels adolescents: el preservatiu.

La dona que té relacions sexuals de forma regular i no utilitza cap mètode anticonceptiu té un 80% de possibilitats a l'any que es produeixi un embaràs. Una sola relació coital pot produir un embaràs si no s'utilitza cap mètode anticonceptiu i tenir un fill és un fet massa important i bonic perquè sigui fruit de l'atzar o de la improvisació.

Amb aquests previs es fa un recorregut pels mètodes anticonceptius, els de tota la vida (Ogino, temperatura basal, marxa enrera,...) i els més novedosos (pegats, anells,...). Valorant de cadascun d'ells: funcionament, avantatges, inconvenients, percentatge d'eficàcia, utilitat en la prevenció de les MTS, reversibilitat i si cal la prescripció mèdica.

En un punt a part s'explica el funcionament de la píndola post-coital o "píndola del dia després", deixant ben clar que no és un mètode anticonceptiu sinó un mecanisme d'urgència que s'ha d'utilitzar en situacions molt puntuals. Un professional d'un Centre D'assistència Primària comentava com els dilluns s'esgoten aquest tipus de píndoles i com ha arribat un punt que hi ha joves que la demanen "per sí de cas".

"35% de les usuàries del mètode anticonceptiu d'emergència no tenen encara els 20 anys."

"Salut calcula que des del 2004 s'han administrat més de 160.000 tractaments." AVUI, 30 de maig, 2007

El Departament de Salut, fins i tot, s'està plantejant la possibilitat de que les farmàcies puguin dispensar la "píndola de l'endemà" sense necessitat de recepta mèdica.

Alguna cosa està passant?, en comptes de prioritzar la prevenció, la protecció i la responsabilitat potser s'estan donant solucions fàcils i massa accessibles que lluny de facilitar la tasca als educadors la dificulten. Potser caldria fer un replantejament de com i quan s'ha d'administrar aquest tipus de medicació. Dispensar-la sense recepta mèdica no garantiria la deguda seguretat assistencial a la noia i, sobretot, podria donar lloc a una banalització de l'ús d'aquest mètode i a un augment del consum de la píndola en substitució dels mecanismes anticonceptius preventius.

És evident que no es pot defallir en la tasca educativa de la formació sexual que emfatitzi l'ús habitual dels mètodes anticonceptius de barrera que són els únics que protegeixen de les MTS.

7è. "L'embaràs no desitjat i l'avortament"

"Más de 18.000 adolescentes españolas se quedan embarazadas cada año". El País, 23 de gener de 2000

"Els embarassos adolescents es dupliquen en només una dècada. La xifra ha augmentat un 130% des del 1990." El Periódico, 11 de juliol de 2003

Pot semblar que, actualment, el debat sobre l'embaràs no desitjat i l'avortament queda obsolet i passat de moda. Però, un cop més les xifres, la realitat, fan que no sigui així. En el crèdit s'estudia partir de tres vessants diferents: legal, mèdica i moral.

El primer grup de qüestions està relacionat amb la legalitat de les actuacions de la dona embarassada com del personal mèdic. Quines regulacions legals existeixen i quina és la regulació legal de l'avortament al nostre país.

Les qüestions mèdiques giren entorn els perills de l'embaràs i els de l'avortament. Quins són els riscos mèdics i els perills d'un avortament clandestí sense les condicions sanitàries adients i que donat que, en general, és una decisió complexa també es requereix del suport psicològic.

I un altre grup de problemes a tenir en compte fa referència a la decisió d'avortar o de seguir amb l'embaràs des del punt de vista moral. Hi ha tres elements en joc: el dret de la noia a decidir quan i com vol tenir fills, la implicació del noi en les decisions i les seves conseqüències i la protecció del zigot, l'embrió o el fetus, segons la fase de desenvolupament.

Aquests tres apartats es valoren a partir d'una activitat de role-playing amb el plantejament d'un cas molt proper per edat i per situació als alumnes.

8è. "Les malalties de transmissió sexual" Abans s'anomenaven malalties venèries (del llatí *venerius* que vol dir relatiu a Venus, la deessa de l'amor a Roma). Es tracta d'un conjunt de malalties infeccioses que es contagien durant les relacions sexuals. A principis del s.XX, l'ús d'alguns medicaments, produí una disminució de la freqüència d'aquestes malalties. Actualment, però, han sofert de nou un augment malgrat els avenços de la medicina i constitueixen un problema important de salut pública, per la seva elevada incidència i per les seqüeles que ocasionen.

Algunes MTS provoquen trastorns lleugers, com ara la candidiasi i la tricomoniasi, d'altres poden provocar danys més greus com ara casos d'esterilització i complicacions infeccioses, com podrien ser la blennorràgia i la sífilis, i d'altres la mort, com la SIDA.

De totes elles s'explica l'agent causal, la localització, els símptomes, el tractament i la prevenció. I, es dedica més temps a treballar la Síndrome d'Immunodeficiència Adquirida. Com es produeix la infecció, en què consisteix, com evoluciona la malaltia, els mecanismes d'acció i els mecanismes de prevenció. A partir d'un relat breu amb un final sorprenent es reflexiona sobre el fet que hi ha moltes idees i tòpics associats a qui pot ser seropositiu i qui no i, que sempre es pensa que serà a l'altre a qui li pot tocar.

Es reflexiona sobre el fet que cal prendre precaucions sempre i, sobretot, quan es mantenen relacions amb una parella nova, perquè la història de cada persona pot augmentar considerablement el risc de contraure la malaltia.

Amb tot aquest desenvolupament d'accions informatives i preventives estem posant el nostre gra de sorra, perquè es compleixi un dels vuit Objectius del Mil·lenni que les Nacions Unides va establir l'any 2000 i que espera assolir el 2015: "Combatre el VIH/SIDA". Encara que pugui semblar un objectiu ambiciós, penso, que no s'ha de perdre de vista que aquest tipus d'actuacions, aquest tipus d'aprenentatges van més enllà d'adquirir uns coneixements o de saber utilitzar certs mecanismes.

Aquests cinc últims apartats del crèdit es complementen amb una visita al CAP del poble. Aquesta visita es coordina amb la professional de la salut que, cada setmana, està a l'institut vinculada al **Programa Salut i Escola** i consta d'una visita guiada al centre de salut i d'una xerrada duta a terme per professionals del **Programa d'Atenció a la Salut Sexual i Reproductiva**. La xerrada té un caràcter educatiu i preventiu i serveix, també, per donar a conèixer l'espai anomenat **Tarda Jove**, que consisteix fonamentalment en un espai d'assessorament i consulta, a càrrec d'un professional, que permet a adolescents i joves formular i resoldre els dubtes més habituals que poden tenir en matèria de salut sexual.

Així, el professional de la salut pot complementar, sense substituir, la feina de l'educador, permetent treballar alguns aspectes específics, com la contracepció o la prevenció de les MTS, d'una manera per a la qual la majoria del professorat no se sent prou preparat.

Després de fer un recorregut pels blocs de continguts del crèdit, explicant què i com es treballa en cadascun d'ells, arriba el moment de l'avaluació. Que, com en tot procés avaluatiu té tres moments:

- Abans de començar: a partir d'un petit qüestionari que si, l'alumne/a vol pot ser anònim, s'identifica el grau i els tipus de coneixements que els alumnes tenen sobre els temes bàsics de cadascun dels blocs.

- Durant el crèdit: es valoren els tres tipus de coneixements. Si adquireixen coneixements més conceptuals, a partir de fer-los definir, raonar, opinar,... D'altres més procedimentals com saber mantenir un diàleg ordenat i respectuós, fer la lectura comprensiva d'articles o de fragments de novel·les,... i per últim, si desenvolupen unes actituds, valors i normes relacionats amb el respecte, l'anàlisi, la tolerància, el diàleg,... Tot això s'avalua observant i valorant allò que es rep dels alumnes de manera oral amb els debats, les discussions, els role-plays o bé de manera escrita amb les seves reflexions, conclusions,...

- A l'acabar el crèdit: els alumnes han d'anar elaborant un dossier de feina amb tot allò que s'ha anat fent. Aquest últim punt consisteix en la correcció d'aquest dossier i amb una avaluació que fan els mateixos alumnes del crèdit.

Aquest feed-back és molt valuós per comprovar no només si s'han assolit els objectius que s'havien plantejat sinó per observar la manera com s'han aconseguit, si els temes estaven lligats als interessos dels alumnes, si les activitats eren prou motivadores, si els conceptes eren prou entenedors,... Això permet que el crèdit es pugui revisar i anar afegint o traient continguts o activitats en funció dels seus destinataris: els alumnes.

Perquè, al cap i a la fi, són ells els qui "parlen de sexualitat", els qui parlen d'emocions, de sentiments, d'opinions. Només cal crear el marc, l'espai en els qual els nois i les noies es trobin a gust, on se sentin que participen en un treball comú a partir dels seus dubtes, del seu coneixement i de la seva creativitat.

"El viatge els serà més senzill, si se'ls possibilita la comunicació i gràcies a l'educador se'ls reforça aquells aspectes positius que prenen part de manera essencial en la sexualitat i l'afectivitat." [4]

D'aquesta manera, l'alumne anirà construint els seus coneixements entorn la sexualitat i l'afectivitat de dues maneres:

La primera de manera significativa, ja que es pretén que faci un procés de connexió, lligant allò que s'explica o es debat a classe, amb les experiències que ha tingut, de manera que sigui capaç d'actualitzar el que sap, és a dir, revisar, descartar, descobrir, completar i millorar el que sempre ha considerat cert.

I, una segona manera, actuant de manera anticipada, creant un pòsit de coneixements i d'estratègies que li puguin servir més endavant, que es vagin posant en pràctica i que es retroalimentin amb el coneixement que l'experiència del que s'ha viscut pot aportar.

Sense oblidar-nos que en aquesta construcció de coneixements és igual d'important el què s'aprèn com el *com es fa*.

"Tenim una formació racionalista que privilegia l'objectiu per sobre del camí, que sobrevalora la utilitat de la companyia contra el plaer d'estar acompanyat, i que menysprea el pes de la vivència d'un mateix en jerarquitzar el que altres han après i que els experts setciències ens han explicat des de sempre." [5]

Com a conclusió, un poema de J. L. Borges. A la part d'anàlisi que podria ser molt més àmplia també s'hauria d'incloure la poesia, un altre dels mitjans per comunicar el nostre món intern.

*Después de un tiempo,
uno aprende la sutil diferencia
entre sostener una mano
y encadenar un alma.
Y uno aprende
que el amor no significa acostarse
y una compañía no significa seguridad,
y uno empieza a aprender...
que los besos no son contratos
y los regalos no son promesas
y uno empieza a aceptar sus derrotas
con la cabeza alta y los ojos abiertos
y uno aprende a construir
todos sus caminos en el hoy,
porque el terreno de mañana
es demasiado inseguro para planes...
y los futuros tienen una forma
de caerse en la mitad.
Y después de un tiempo
uno aprende que si es demasiado,
hasta el calorcito del sol quema.
Así que uno planta su propio jardín
y decora su propia alma,
en lugar de esperar a que alguien le traiga flores.
Y uno aprende que realmente puede aguantar,
que uno realmente es fuerte,
que uno realmente vale,
y uno aprende y aprende...
y con cada día, uno aprende.*

J. L. BORGES

Aquest crèdit només pretén ajudar en aquest aprenentatge de saber viure amb un mateix i amb els altres. La millor recompensa: quan després

d'alguns anys encara reps missatges d'alumnes agraint "aquelles classes" i que, en determinats moments, han fet memòria d'allò que vam estar parlant.



Notes:

- [1] TOMÉ A., i PERAZA C. "Noves masculinitats, noves feminitats. Implicacions educatives". A: *Perspectiva escolar*, (Desembre, 2006), p. 18-22
- [2] ETXEBARRÍA L. "Caballo grande: el retorno". A: *El Magazine de la Vanguardia*, (Setembre, 2005), p. 75
- [3] TOFIÑO I. "Orientació sexual: els camins del desig són inescrutables." A: *Perspectiva escolar*, (Desembre, 2006), p. 33-43
- [4] ROS R. "Educació sexual des d'un enfocament afectiu avui". A: *Perspectiva escolar*, (Desembre, 2006), p. 5-17

Referències bibliogràfiques:

- ALTABLE C. *Educación sentimental y erótica para adolescentes: más allá de la igualdad*. Madrid; Buenos Aires: Miño y Dávila, 2000
- ALTABLE C. *Penélope o Las trampas del amor: por una coeducación sentimental*. 2ª ed. Valencia: Nau Llibres, 1998
- BARRAGÁN F. *La educación sexual: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós, 1991
- BARRAGÁN F. ; BREDY C. *Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de educación sexual*. Sevilla: Diada, 1993
- BERDÚN L. *En tu casa o en la mía*. Madrid: Santillana, 2000
- BRENOT PH. *El diario de l'Artur i la Cloe*. Barcelona: Gedisa, 2005
- CASSELL C. *Con toda sinceridad. Como hablar con los adolescentes de amor y sexo*. Barcelona: Grijalbo, 1998
- COCA A. *El creixement emocional del nen: el món dels sentiments dels 0 als 12 anys*. Barcelona: Viena, 2005
- DURAN D. *Cicle bis*. Barcelona: La Magrana, 1996
- FONT P. *Les relacions sexuals*. Barcelona: La Magrana, 1990
- FONT P. *Pedagogia de la sexualitat*. Barcelona: Graó: ICE, 1991
- GOLEMAN D. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1997
- HORNO P. *Eduquem l'afecte*. Barcelona: Graó, 2004
- LÓPEZ F. *Para comprender la sexualidad*. Pamplona: Verbo Divino, 1993
- MORENO P. ; LÓPEZ E. *Educación sexual: guía para un desarrollo sano*. Madrid: Pirámide, 2001
- PORTA E. *La primera vez*. Barcelona: Aguilar, 2006
- RUS A. *Hablando de sexo sin cortarse*. Madrid: Temas de Hoy, 1994
- SAVATER F. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997
- SAVATER F. *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel, 1992
- URRIZOLA M. J. *Aprendiendo a amar desde el aula. Manual para escolares*. Bilbao: Maite Canal, 1991
- URRIZOLA Mª J. *Educación de las relaciones afectivas y sexuales desde la filosofía coeducadora: educación secundaria*. Bilbao: Maite Canal, 1999
- Yo, tú y nosotros: *educando la sexualidad y la afectividad*. Barcelona: Octaedro, 1998

Webs recomanades:

- www.informaciosexual.net
- www.sexejoves.gencat.net
- www.gencat.net/educacio/butlleti/professors/noticies/salutescola.htm

Correspondència amb l'autora: Eva Miró Martí.

Psicopedagoga de l'IES Pere Calders de Cerdanyola del Vallès.

E-mail: emiro4@xtec.cat

UNA EXPERIÈNCIA NOVA PELS ALUMNES DE L'AULA TALLER: Crèdit variable d'entorn

Estefanía Manchón Pons

Profesora de Psicologia i Pedagogia. IES de Terrassa

RESUMEN

El Aula Taller es una experiencia que se está llevando a cabo en el IES Terrassa, con la finalidad de dar respuesta educativa a aquellos alumnos que de no ser así no conseguirían adquirir las competencias básicas para la ESO.

Este año se ha iniciado una experiencia formativa externa, a partir de la firma de un convenio de colaboración entre el Departament d'Educació i Universitats y el ayuntamiento de la localidad.

Cada alumno que participa en el Aula Taller asiste durante las tardes de lunes a jueves a un centro de educación infantil y primaria, apoyando las funciones de los oficiales de servicios generales, tanto en las tareas de mantenimiento como de funcionamiento del centro.

ABSTRACT

The "Aula Taller" it's an experience that is carried out by the High School Terrassa in order to give another answers to some students that will never get the basic competences of the secondary education.

This year we have introduced a new extern experience with an agreement signed together with the TownHall of Terrassa.

Each student of the Aula Taller has gone to the primary school each afternoon from Monday to Thursday, by this way they have assumed some functions of the dayly work in this centre.

INTRODUCCIÓ

L'IES de Terrassa és un centre que acull a un volum important d'alumnes de l'ESO: quatre línies a 1r., 2n. i 4t. i cinc línies a 3r. Dins del pla estratègic, l'IES té 4 objectius, un d'ells és la millora del resultat educatiu. Dins d'aquest gran objectiu una estratègia que és millorar l'atenció a la diversitat a l'ESO.

L'objectiu és donar resposta a les capacitats, necessitats i interessos dels alumnes i per això el professorat del centre revisa i modifica anualment les eines d'atenció a la diversitat. Algunes de les eines impliquen una modificació en els agrupaments de l'alumnat en determinades àrees. Ens referim als desdoblaments de les instrumentals i a les atencions en petit grup a l'àrea de socials. Aquest recurs s'aplica a primer i segon d'ESO. El professorat fa les adaptacions curriculars corresponents i canvia la metodologia emprada a aula.

Si l'equip docent, el departament d'orientació i la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) consideren que l'alumne necessita un tractament més intens en el segon cicle de l'ESO, disposem d'altres eines d'atenció a la diversitat que ubiquen l'alumne en un grup especial on es fa un tractament diferenciat a gran part de les àrees: són els Grups d'Atenció Preferent (GAP) i l'Aula Taller.

Els GAP fa sis cursos que funcionen. Es fan adaptacions curriculars a totes les àrees partint dels mínims marcats per cada departament. Actualment funcionen de forma estable donant resposta als alumnes amb greu retard d'aprenentatge que segurament no obtindrien el Graduat de l'ESO en un grup ordinari.

L'AULA TALLER

L'aula taller es troba ubicada dins de les mesures d'atenció a la diversitat del centre amb la intenció de donar resposta educativa a l'alumnat que a través de la via ordinària no assoliria el conjunt de competències bàsiques, degut a les seves dificultats d'aprenentatge, interessos molt allunyats de l'aprenentatge escolar, desmotivació greu, perill d'absentisme acadèmic, problemes de conducta, etc. amb els quals hem esgotat totes les mesures d'atenció a la diversitat de què disposa el centre. L'objectiu principal és la consecució de l'èxit escolar: d'una banda aconseguir l'etapa acreditada i d'altra una orientació post-obligatòria conseqüent amb les seves expectatives i interessos.

Perfil dels alumnes

- Alumnes entre 14 i 16 anys que presenten greus dificultats d'adaptació al sistema ordinari d'aprenentatge. La seva història escolar és de fracàs, determinada tant per factors personals com de context.

- Presenten trastorns de conducta, són alumnes amb un historial disciplinari ple de conductes contràries a la convivència (ccc), expedients, sancions cautelars, etc.
- En general, tenen un major interès i predisposició cap a tasques manipulatives que no pas intel·lectuals. La tendència al moviment i a l'acció sol imperar per damunt de la capacitat reflexiva. Sovint els costa molt romandre força estona escoltant, asseguts o fent activitats centrades en el llenguatge i l'abstracció. També s'observen problemes d'atenció i concentració.
- La baixa autoestima i manca d'habilitats socials fa que puguin presentar impulsivitat accentuada i agressivitat verbal o fins i tot física.
- Són alumnes l'adaptació dels quals s'ha intentat, sense resultats satisfactoris, en els dos primers cursos de l'ESO. Els intents estan en relació a les diferents mesures d'atenció a la diversitat i recursos de què disposa el centre.

Els objectius que pretén amb l'aula taller són:

- Evitar el fracàs escolar d'aquests alumnes, que per les seves característiques i biografies personals i escolars, no sempre encaixen en l'oferta educativa.
- Aconseguir, en conseqüència, atendre'ls de maneres més ajustades a les seves competències i qualitats personals per accedir al currículum de l'etapa de secundària obligatòria i acreditar d'acord amb els seus objectius generals i competències bàsiques.
- Fer possible un bon clima de treball, potenciant actituds bàsiques de convivència, respecte i tolerància.
- Positivar l'aprenentatge escolar i atribuir-li sentit.
- Potenciar valors com la responsabilitat, el compromís personal i grupal, la superació i l'esforç.
- Millorar les habilitats socials.
- Establir processos de millora de l'autoconcepte i l'autoestima.
- Millorar l'autonomia personal i la capacitat de previsió.
- Orientar els alumnes escolarmet i professionalment i despendar interessos formatius i professionals.
- Implicar les famílies en els objectius educatius i millorar, alhora, les relacions centre-famílies oferint alternatives viables a les necessitats educatives dels seus fills.

L'equip docent de l'aula taller el formem tres docents: la tutora encarregada de les àrees científiques i professora d'educació física, la professora de les ciències socials que recorren els microprojectes i de les activitats més artístiques i estètiques, i jo, docent de les àrees lingüístiques i psicopedagoga en el centre, a més d'encarregada d'impartir un crèdit variable en competències socials a tots els alumnes de l'aula taller.

Els continguts s'han organitzat de la següent manera:

- Treball adaptat per àrees **microprojectes**: (11 hores setmanals) els quals de manera globalitzada s'organitzen els continguts de diverses àrees. El referent per realitzar

les adaptacions són els objectius mínims acordats per cadascun dels departaments, de manera que es treballin les competències bàsiques.

Aquest es l'esquema del treball per microprojectes per al curs 06-07:

TRIMESTRE	MICROPROJECTES	ÀREES ADAPTADES	TREBALL COMPLEMENTARI	N. HORES SETMANALS
1r	- Capses de jocs - Dissenyem i confeccionem una catifa - Música i literatura en context històric - Fem de periodistes	Matemàtiques, Tecnologia, Ll. castellana C. Socials, Visual i Plàstica, matemàtiques Ll. Castellana, Música i C. Socials Llengua Catalana	Matemàtiques Anglès	4h+1=5 hores 3h 3h 2h 1h total: 14 hores**
2n	- Reciclem - Música i literatura - Fem de periodistes	C. Experimentals, Tecnologia, Socials, Ll. Catalana, Visual i Plàstica. Ll. Castellana, Música i C. Socials	Matemàtiques Anglès	4h+1=5 hores 3h 1h 1h TOTAL: 10 hores
3r	- Viagem amb l'amic trobat - Les màquines de Leonardo.	Ll. Catalana, Ll. Anglesa, Ll. Castellana, C. Socials, Música, Experimentals, Matemàtiques, Tecnologia		6h 4h TOTAL: 10 hores

** Més hores a l'aula taller quan encara no s'havien iniciat altres activitats fora de l'aula

- **Tutoria:** (1 hora)
- Formació amb **grup ordinari:** Educació física (2hores), crèdits variables (3hores).
- **Tastet d'oficis:** organitzats per foment de Terrassa. Són una primera aproximació al món laboral. Aquest curs s'ha treballat: l'electricitat, xapa i pintura, mosso de magatzem, fusteria d'alumini i la soldadura. Aquesta programació complementa l'orientació professional del nostre alumnat. (4 hores)
- **Experiència pràctica en CEIPs** de la població: mitjançant un conveni amb l'ajuntament de Terrassa. Aquesta activitat l'anomenem "Crèdit variable d'entorn". (10 hores)

CRÈDIT VARIABLE D'ENTORN

El marc legal que empara el nostre projecte és el següent:

- Conveni de col·laboració entre el Departament d'Educació i universitats i l'Ajuntament de Terrassa, per al projecte d'aula taller d'atenció educativa a la diversitat de l'alumnat d'educació secundària del municipi al segon cicle de l'ESO de L'IES Terrassa.(Signat aquest curs 2006-2007)
- Instruccions-normativa de Centres d'Educació Secundària d'inici de curs del Departament d'Educació curs 2006-07 (Atenció a la diversitat. Aules Obertes).

Aquest projecte ja es va iniciar el curs anterior (2005-2006), però és aquest curs 2007-2008 quan s'ha acabat de perfilar el projecte que és pensava, imprimint-li una organització i estructura pròpia. Per tant podem parlar de que encara ens trobem en una fase **experimental** del mateix.

La gran novetat d'aquest curs ha estat la **firma del conveni**, amb el corresponent inici de la experiència en un espai diferent a l'IES.

Una vegada signat el conveni amb l'ajuntament i l'acceptació del mateix per part dels pares, cada alumne participant en l'aula taller ha estat assignat a un CEIP de la localitat. el criteri per assignar a un o altre CEIP ha estat per motius de perfils tant d'alumnat com dels oficials de serveis generals. des de l'IES es va aportar la informació necessària per que els alumnes poguessin ser atesos en funció de les seves característiques, i des de l'ajuntament es van trobar professionals amb un perfil que pugues encaixar amb els nois. Aquesta coordinació primera era necessària per tal d'assegurar els millors resultats possibles.

La tasca a desenvolupar és la del recolzament a les funcions de l'oficial de serveis generals (conserge). Aquest reforç es dirigeix a activitats més professionalitzadores com són les del manteniment del centre, així com activitats d'ajuda al funcionament del CEIP, aquestes tasques doten als alumnes de major autonomia i responsabilitat, i faciliten la generalització d'habilitats socials treballades a l'IES.

Els oficials de serveis generals fan arribar setmanalment a l'IES els informes de seguiment. Es tracta d'una graella amb els ítems que considerem prioritaris: assistència i puntualitat, relació amb el "cap", rendiment, hàbits socials, relació amb els diferents membres de la comunitat educativa. D'aquesta forma tenim puntualment informació per tal de conèixer l'evolució dels nostres alumnes.

VALORACIÓ

En general es valora l'aula taller per la reducció de l'absentisme dels alumnes, la millora dels resultats acadèmics: dos alumnes no suspenen cap i obtenen el Graduat i d'altres disminueixen el nombre de suspesos., l'augment de la motivació deguda a l'aplicació d'activitats i metodologies alternatives: treball per projectes transversals, tastet d'oficis... i la disminució significativa del nombre d'expedients disciplinaris.

Pel que fa a l'experiència dels nois en els CEIPs, s'ha vist com en general l'experiència ha estat molt positiva, els hàbits i conductes més disruptives de l'alumnat han disminuït d'una manera molt considerable. Molts d'ells ho han desenvolupat amb alegria i seriositat, es precis senyalar que això ha estat facilitat per les bones relacions amb els oficials de serveis, que han estat molt satisfactòries. Aquestos professionals es van agafar la nova tasca amb compromís i il·lusió i és just reconèixer la seva funció, ja que els alumnes sols podien aprendre certes habilitats en un context real de treball i ells ho han fet possible.

De cara al curs vinent, ens queden temes per millorar, com són treballar per aconseguir que desaparegui totalment l'absentisme del nostre alumnat, una implicació major a les tasques de l'IES i externes, aconseguir que acreditin al final de l'etapa el major nombre possible d'alumnes...

Però creiem que aquest és el camí, que els esforços de totes les parts implicades valen la pena, per això ens proposem continuar en aquesta línia en benefici del futur dels alumnes.



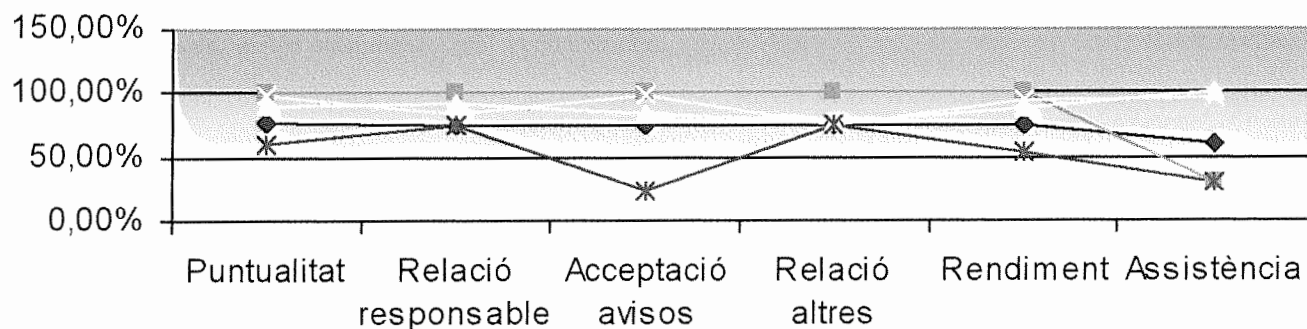
GRAU D'IMPACTE DE LES PRÀCTIQUES ALS CEIP'S / DADES DE 51 DIES: DE GENER A ABRIL

ÍTEMS	Alumne A	Alumne B	Alumne C	Alumne D	Alumne E	PROMIG
Puntualitat	77,41%	100%	90%	99%	60%	85,28%
Relació responsable	76%	100%	92,64%	83,16%	75%	85,36%
Acceptació avisos	75%	100%	83,33%	98%	23,33%	75,93%
Relació altres	75%	100%	77%	75%	75%	80,40%
Rendiment	75%	100%	87,00%	93,88%	53,33%	81,84%
Assistència	61%	30,21%	100%	96%	29,41%	63,32%

PROMIG TOTAL

79%

Promig global de diferents ítems



APROPAMENT A LA SITUACIÓ QUE VIU LA DONA IMMIGRANT AL PAÍS D'ACOLLIDA

Aïna Fàbrega i Vilella. Treballadora social del SAIR St. Boi de Llobregat i SAIR Barcelona
Mar Tosas i de Molina. Psicòloga

RESUMEN

En los últimos años ha aumentado considerablemente el volumen de mujeres inmigrantes que llegan a España, cada una con un perfil distinto según su lugar de procedencia. Son muchos los cambios que se viven durante el proceso de inmigración y su efecto en la persona dependerá de la situación en la que se encuentra: si ha llegado sola, si es residente legal o no en el país de acogida, si es trabajadora autosuficiente o mujer dependiente de su marido, si ha desarrollado un buen proceso de duelo o padece una afectación emocional que le llega a provocar síntomas de estrés, ansiedad o depresión, si ha hecho un buen proceso de integración cultural o muestra resistencia al cambio. Desde el SAIR (Servicio de atención al inmigrante y al refugiado) se trabaja con las mujeres inmigrantes para acompañarlas en un buen desarrollo de su proceso de integración sociolaboral. Para ello se les ofrece como herramientas de trabajo la formación lingüística y la inserción laboral, recursos que previenen el conflicto social. La realidad del proceso migratorio esta cambiando y cada vez más la mujer juega un papel importante tanto en la economía como en hecho de favorecer la integración social dentro de la sociedad de acogida siendo puntos de unión entre las dos culturas. No obstante hay que tener presente que la mujer inmigrante sufre una doble discriminación: por cuestiones de género y por su condición de inmigrante en un país extranjero.

ABSTRACT

The number of immigrant women coming to Spain has considerably increased on the last past years. Each one of these women has also brought different profiles, according to their countries of origin. There are lots of changes going on through every immigration process which will affect each woman depending on her personal situation: if she comes by herself; if she is a legal or an illegal resident in the destination country; if she is a self-sufficient worker or if she depends on her husband for sustention; if she has developed a positive mourning process or if she suffers an emotional affection which is causing her stress symptoms, anxiety or depression; if she has positively adapted to the new culture or if she shows herself resistant to change. The SAIR (attention service for immigrants and refugees) has been working with immigrants by offering linguistic formation to immigrants and with job placement, to help them have a positive social adaptation and therefore preventing social conflict. During the immigration process, women's role in economy as in social integration, acting as union points between the two cultures, is becoming more important every day. However we must consider that the immigrant woman suffers of a double discrimination: gender discrimination and immigrant discrimination.

PERFELS DE LA DONA IMMIGRANT

Al llarg dels últims anys ha augmentat molt el volum d'immigració femenina a Espanya. El percentatge de dones immigrants varia força segons l'origen de procedència, d'aquesta manera s'observa com, dins de la immigració comunitària, el percentatge de sexes està força equilibrat, on predomina la dona immigrant en els països d'Amèrica llatina i l'home en el cas del continent Àfrica.

El perfil de la dona immigrant varia segons quin hagi estat l'objectiu del canvi de país. Moltes de les **dones casades** procedents de l'Àfrica i concretament del Magrib, arriben a Espanya amb la **reagrupació familiar**, tramitada pels marits que treballen a Espanya des de fa temps, que disposen del permís de residència i de treball. En aquest cas la dona obté un paper més "passiu" a l'inici. El seu rol pren importància dins del nucli familiar, amb l'educació dels fills, la sustentació de les necessitats de la família i es du a terme en un context reduït.

L'altre perfil és el de la **dona que arriba sola**, que és més característic de les dones llatinoamericanes, amb l'objectiu de treballar, deixant sovint als fills i marit en el país d'origen. El seu rol és el d'una dona treballadora que guanya diners per sostenir a una família que viu lluny i que és dependent del seu sou.

És evident que existeixen molts perfils diferents de dona immigrant i que cada una té la seva identitat, la seva història, la seva idiosincràsia, i seria erroni simplificar-ho definint uns perfils concrets de població femenina immigrant. No obstant ens serveix per diferenciar els dos tipus de procés migratori que poden realitzar aquestes dones segons el motiu que les porta a deixar el país d'origen.

Cal esmentar també el perfil de la **dona immigrant de segona generació** que ja conviu des de la infància en el país que, sent pels seus pares el d'acollida, per a elles és el d'origen. Una de les característiques d'aquestes dones, noies o nenes és que es mouen entre dos cultures, la familiar i la del seu entorn social. Moltes vegades fan de nexa d'unió entre els pares immigrants que porten més arrelada la seva cultura d'origen i la societat d'acollida. Són els perfils que ens trobem a les escoles, on per exemple les nenes que han après la llengua del país d'origen fan de traductores a les seves mares que encara no la coneixen.

Aquestes nenes o noies, sovint, presenten dificultats per integrar la dualitat de cultures amb les que conviu. Creixen fent un esforç per integrar valors, costums, creences, ideologies i religions, a vegades contradictòries entre si. I es mouen en una constant ambivalència buscant l'acceptació dels dos entorns, el familiar i el social.

Així doncs, els fills/es d'immigrants juguen un paper fonamental

en la incorporació de les seves mares a la vida social. L'aprenentatge de l'idioma, les diferents activitats interculturals realitzades a l'escola, al Casal del Barri, en les activitats extraescolars, moltes vegades son una porta oberta a una major interacció entre les mares immigrants i les autòctones.

IMMIGRACIÓ I GÈNERE

Fins fa relativament pocs anys el paper de la dona en el moviment migratori era encara desconegut. Els estudis que s'havien fet des de la investigació acadèmica i l'estadística, eren sense perspectiva de gènere i des d'un enfoc economista en una societat tradicionalment patriarcal discriminant a la dona en el procés, convertint-se en protagonistes invisibles a la història de les migracions.

Actualment es pot dir que aquesta situació ha canviat ja que ara a la dona se la considera un subjecte que aporta a l'economia i al desenvolupament, alliberant-se de l'estereotip de dona veltadora que des de les teories migratòries neoclàssica i estructural, la deixaven en segon pla. L'increment de dones immigrades pot ser degut a la demanda en els pisos d'acollida d'un perfil de treballador flexible i poc exigent que s'adeqüi a les informalitats de l'economia submergida. No obstant quan parlem de dona immigrant malauradament no podem deixar de parlar d'una doble discriminació. Per un costat la que sofreix com immigrant i per altre la de gènere.

Ens trobem doncs amb perfils de dones que han arribat al país d'acollida acompanyant al marit i que degut a una escolarització insuficient, o quasi bé nul·la les fa dependents de les seves famílies a l'hora de desenvolupar-se en l'espai públic. Es troben amb un desconeixement de l'idioma, un dèficit de coneixement de les habilitats socials que se'ls hi demana per integrar-se a la societat d'acollida, un replantejament de valors i creences davant d'una societat que propicia l'individualisme enfront a la solidaritat i que sovint predomina en les seves societats d'origen, sobretot en certes comunitats rurals. Per tant, no és d'estranyar que durant els primers anys del procés migratori reproduïxin la manera de viure que portaven en el seu país d'origen.

La dona immigrant, que la seva llengua materna no és la del país d'acollida, pot arribar a fer-se **invisible** per la societat. El patiment de la discriminació de gènere, més la dependència que viu en el nucli familiar masculí, i la dificultat per relacionar-se amb l'entorn, poden portar-la a un aïllament social i com a conseqüència al desenvolupament de certs trastorns mentals. Un dels trastorns mentals més relacionat amb el procés migratori és el que va denominar Joseba Achotegui (psiquiatra de la Universitat de Barcelona) com la "**Síndrome d'Ulisses**" (Achotegui, 2002) inspirat en l'obra d'Homer, l'heroi grec, lluny de casa i dels seus familiars, lluita contra les adversitats que el porten a viure una Odissea.

Es tracta de la **síndrome de l'immigrant amb estrès crònic i múltiple**. La seva simptomatologia és variada i es podria classificar en dues àrees: per una banda la **depressiva**, que es presenta majoritàriament en dones, provocant sentiments de tristesa, plors, baixa autoestima, culpa, idees de mort, falta d'interès per realitzar activitats, i manca de desig sexual, i per altra banda l'**ansiògena**, que es mostra amb símptomes com l'ansietat, preocupacions excessives i recurrents, irritabilitat i alteració del son i de la gana. La simptomatologia és de tipus somatomorfa (cefalees, cansament) i pot donar símptomes confusionals (pèrdua de memòria i d'identitat).

Segons Achotegui la Síndrome d'Ulisses es dispara quan l'immigrant es troba en una situació d'**estrès límit**, amb quatre factors vinculats:

- La **soledat**, al no poder portar a la seva família;
- El **sentiment intern de fracàs**, al no tenir possibilitat d'accedir al mercat laboral.
- El **sentiment de por**, per estar moltes vegades involucrats amb màfies o bé transaccions econòmiques infructuoses.
- El **sentiment de lluita i de supervivència**.

Es tracta d'un trastorn que afecta a Espanya a 600.000 immigrants "sense papers" i a altres 200.000 en situació temporal, que no saben si continuaran al país.

L'afectació del procés migratori en l'àmbit psicològic és molt alta. Trobem doncs, diferents fases per les que transcorre la dona immigrant i sobre les que passa, amb més o menys sofriment, depenent dels recursos dels que disposi, tant personalment com de l'entorn que l'envolta.

Una de les fases que comporta més mobilització emocional és la fase anomenada **dol migratori**. Tota persona que immigra en diferent mesura du a terme el procés natural de dol, independentment de quines han estat les causes que l'han portat a abandonar el país d'origen.

El dol es produeix per la pèrdua de diferents aspectes que configuren la identitat i el rol de la dona en el seu país: **El dol per la família i les amistats** (separació de fills petits que reclamen la presència de la mare o la separació de la cura dels pares ja grans generant sentiments de culpa). **El dol per la llengua i la cultura d'origen** (les tradicions, els menjars, el clima, les festes, el vincle amb la terra en la que han crescut, els valors i creences). **El dol per l'estatus** (reestructuració cognitiva de les expectatives amb les que es va marxar. Moltes dones amb estudis mitjos o superiors en el seu país d'origen es veuen obligades a acceptar treballs d'estatus molt inferior en el país d'acollida). **El dol pel contacte amb el grup ètnic** (la pèrdua de contacte amb el nucli d'origen, amb l'entorn social en el que se sentia membre provoca l'aïllament per pèrdua d'una part de la pròpia identitat o bé que es propiciïn els guetos socials, cercant d'aquesta manera la creació d'un nou nucli d'acollida. El fet de que aquest nucli sigui format per persones de la mateixa cultura del país d'origen causa un aïllament col·lectiu dificultant la integració ja que el propi gueto es manté per ell mateix i no requereix d'una interacció amb la societat autòctona)

POSICIONS EN RELACIÓ AL "XOC CULTURAL"

El xoc cultural que es produeix entre la societat d'acollida i l'immigrant es pot resoldre segons diferents processos en els que varia el nivell d'integració del nouvingut a la societat d'acollida:

Marginació: inadaptació, rebuig de les dues cultures, disparador de problemes emocionals (mala execució del procés de dol) i mentals (aparició del Síndrome d'Ulisses).

Separació: manteniment de la cultura d'origen dins del gueto. Aïllament col·lectiu.

Assimilació: Adopció total de la cultura receptora, falta d'estimació pel que és propi, abandonament de la identitat cultural anterior i adquisició d'una nova. Acostumen a transcorre varies generacions perquè es doni aquest fenomen.

Integració: reelaboració d'ambdós cultures. És la posició més constructiva, en la que es dona una acceptació tant de les noves aportacions com de la pròpia identitat.

COM INFLUEIX LA SITUACIÓ DE LEGALITAT O IL·LEGALITAT EN EL PROCÉS D'INSERCIÓ SOCIO-LABORAL DE LA DONA QUE ES DESPLAÇA DEL SEU PAÍS

Un factor important a tenir en compte quan parlem de facilitats per a la integració de la dona immigrant a Espanya és la seva situació legal. És evident que una dona que es troba en una condició

d'ilegalitat tindrà moltes més dificultats per a ser reconeguda en la societat d'acollida. Les diferències legals que existeixen entre gèneres basades en una percepció masculina de la immigració, provoca que per a les dones que emigren sigui més costós aconseguir un permís de residència i la situació d'irregularitat les converteix en vulnerables i dependents del sexe masculí.

La Llei d'Estrangeria (*Llei Orgànica 14/2003 aprovada pel Reial Decret 2393/2004 del 30 de desembre*) que inclou el dret a la reagrupació familiar és força limitada envers la dona immigrant donat que el permís de residència se li concedeix com a dona casada amb un immigrant regularitzat a Espanya. Per optar a la renovació del permís de residència la dona ha de constar com a casada. Així doncs, ha de mantenir la seva permanència amb el marit i deixa d'estar contemplada la possibilitat de separació, al no disposar de permís de treball ni d'ingressos propis, la dona queda desemparada i depenent del marit.

Les dones que no arriben a Espanya amb la reagrupació familiar presenten també limitacions a l'hora de tramitar el permís de residència ja que segons la Llei d'Estrangeria només poden obtenir el permís de residència aquelles persones que disposen d'un contracte laboral. tramitant-se des del seu país d'origen.

El nombre de dones en situació irregular és més elevat que el dels homes i aquest fet comporta que estiguin més exposades a la marginació, la clandestinitat i a ser més dependents de l'altre sexe, amb grans dificultats per a una bona inserció social. La situació laboral de la dona immigrant és força precària en quan a les condicions de treball, degut a la manca de contractació laboral i de reconeixement de la societat d'acollida. Sovint s'obtenen feines poc remunerades o no regulades.

El perfil laboral més comú es dona en l'àmbit del servei domèstic, assistència domiciliària a persones dependents (nens/es, malalts/es, gent gran), en el sector de l'hoteleria, la indústria o el comerç i en casos extrems en treballs que atempten contra els drets humans com és la prostitució obligada o tràfic de drogues. Algunes dones treballen en el negoci familiar durant llargues jornades laborals sense cotitzar a la Seguretat Social, contribuint directament a l'economia familiar. Aquesta situació afavoreix la dependència de la dona al nucli familiar i moltes vegades dificulta la seva autonomia econòmica. A més, cal tenir en compte que a aquestes llargues jornades de treball s'hi afegeix la cura dels fills, de la casa i del marit o altres familiars, que provoquen la incompatibilitat amb les exigències laborals, veient-se obligades a deixar la feina.



DUES HISTÒRIES PROPERES

"La Hayat acaba d'arribar de Tànger fa tan sols dues setmanes, acompanyada dels seus fills i el seu marit. Gràcies a la tramitació de la reagrupació familiar el marit de la Hayat que ja fa quasi deu anys que viu a Espanya, ha aconseguit reconstruir la seva família i segons diu Hayat oferir-li millors condicions de vida tant a ella com als seus fills.

Hayat no entén pràcticament res del català ni del castellà i ens mira amb cara de sorpresa davant la situació d'entrevista a la que no està acostumada. L'acompanya com a traductora la seva tia que ja fa quatre anys que també viu al barri i que ja domina

la llengua. El motiu que porta a la Hayat a visitar-nos és que vol recollir informació sobre les classes de castellà que s'ofereixen en el Servei i també voldria rebre orientació laboral, ja que està molt interessada en poder treballar a mitja jornada quan els seus fills vagin a l'escola"

"Mariana és una noia d'Hondures que arriba al Servei demanant una entrevista per què l'ajudem a trobar una feina i també està preocupada per la seva situació legal al país i vol saber quant de temps ha d'esperar perquè li renovin el seu permís de treball. Ara vol canviar de feina ja que està cansada de treballar en el servei domèstic i ara l'interessaria poder treballar de caixera en un supermercat, en una fleca o bé de manipuladora en una fàbrica. Aquests són els perfils que l'interessen i nosaltres li proposem que primer de tot tingui una entrevista amb l'advocat perquè li resolgui els dubtes sobre la documentació i després tindrà una entrevista amb la professional encarregada de la inserció laboral amb la qual actualitzaran el CV, comentaran ofertes de feina que disposen en el servei a través dels contactes que mantenim amb les borses de treball, empreses, ETT, o bé particulars, per tal de trobar aquella que s'adequa més al seu perfil i al seu interès. Se li proporcionen les eines perquè dugui a terme una recerca activa de feina: la premsa laboral del dia, un telèfon i es prepara a través de la tècnica del rol-playing una possible entrevista de treball en l'oferta escollida. Finalment es realitza una valoració de les experiències laborals anteriors i es revisen les noves condicions que es busquen. Es fa un seguiment de la usuària a nivell laboral i personal ja que és una persona que assisteix assiduament al Servei i es fa una petita avaluació de com està essent l'ajuda rebuda, si l'està aprofitant, si se sent ben atesa, si compleix les seves expectatives i, quins canvis hi ha hagut"

Aquests són dos casos exemple del tipus de demanda que es rep en el Servei d'Atenció a l'Immigrant i al Refugiat del barri de Molí Nou de Sant Boi de Llobregat (Baix Llobregat, Comarca de Barcelona).

EL TREBALL D'INSERCIÓ SOCIOLABORAL DES DEL SERVEI D'ATENCIÓ A L'IMMIGRANT I AL REFUGIAT (SAIR)

El SAIR és un servei integral de l'ONG **Iniciatives Solidàries** per informar, orientar, acollir i assessorar socio-laboralment i socio-jurídica. Està dirigit a immigrants, desplaçats, sol·licitants d'asil i refugiats. El SAIR és un servei que complementa el treball que les administracions i associacions fan amb la població immigrada en el barri i/o municipi.

Te com a objectius:

- Facilitar la integració del col·lectiu immigrant,
- Crear un Punt d'Observatori referent vers la situació de la integració social dels immigrants.
- Sensibilitzar la societat d'acollida vers el coneixement d'altres cultures.
- Campanya permanent per a la Convivència Intercultural i en contra del Racisme i la Xenofòbia.
- Fomentar el voluntariat, la participació ciutadana i el moviment associatiu.
- Coordinar-nos amb altres entitats que conformin el teixit associatiu de la població així com amb les administracions corresponents.

El SAIR té com a objectius de treball la **formació lingüística** (català- castellà) i **d'inserció laboral** eines bàsiques en la integració social dels nouvinguts. La comunicació és la via principal de relació amb l'entorn i sense el coneixement de la llengua les activitats quotidianes més ordinàries (comprar al mercat, agafar el transport públic...) és fan força difícils.

El coneixement de la llengua i la inserció són elements de prevenció de conflicte social, doncs si parlant s'arriba a entendre la gent, és justament això, parlar (amb el mateix idioma/codi lingüístic) el que possibilita la comprensió dels valors, la cultura i la cosmovisió dels uns i els altres. D'aquesta manera s'evita el prejudici i la possible formació de guetos lingüístics que no afavoririen en res la integració i la convivència. Per aquest motiu el SAIR destina un gran esforç en l'acollida, l'atenció i la formació de l'idioma a dones d'origen immigrant. Actualment tenim un grup de dones Brasileres duent a terme classes de Català i Castellà a un grup de dones magrebines. Amb elles es treballen molts aspectes de la vida social, cultural, laboral i el seu rol dins de la societat.

La nostra entitat dona molta importància a la integració dels nouvinguts en el medi habitual on es relacionen, viuen i treballen .

Les dades recollides en el SAIR al llarg de l'any 2005 ens proporcionen una idea del volum i les característiques dels usuaris que s'atenen al servei. Així doncs, durant aquell any es van acollir, informar i assessorar a un total de 761 persones de les quals 355 havien estat dones i 406 homes. Un 35% de persones ateses provenien de l'Àfrica, un 6% d'Europa i un 53 % de l'Amèrica llatina. A les poblacions del Marroc, Ghana, Gàmbia predominava el gènere masculí, contràriament a Equador, Brasil, Bolívia on el gènere femení era el dominant.

REFLEXIONS FINALS

Podríem dir que el col·lectiu de dona immigrant és tant divers com les històries que les acompanyen en cada procés d'immigració. En el SAIR és un fet que s'observa dia a dia amb cada nova demanda que es rep. Per aquest motiu hem de tenir molta cura de no estereotipar ni estigmatitzar a la dona immigrada. La realitat actual ens indica que el gènere femení cada vegada més s'està independitzant de l'home i aquest és un fenomen que també es dona dins del procés d'immigració, on ara la decisió d'emprendre el viatge i els esforços per dur a terme una bona integració social comencen a córrer, en alguns casos, a càrrec de la dona.

La dona immigrant sovint juga un paper important en la conjuntura entre les dues cultures i aquest enllaç entre identitat i integració dependrà també en part de que la societat d'acollida vulgui establir punts d'unió o bé crear obstacles. L'objectiu del treball que es fa en el SAIR és precisament que la dona immigrant pugui superar aquests obstacles i afavorir una política d'integració que potencii la igualtat d'oportunitats. La meta que es proposa des del servei és augmentar les capacitats de la dona immigrant perquè pugui dur a terme una participació activa a la vida i a les institucions del país d'acollida.

Aquesta tasca es realitza de manera multidisciplinària, l'equip de professionals (treballadores socials, psicòloga, advocat, educadora social) treballa en coordinació per tal de donar una atenció integral a la demanda de la dona immigrant.

El SAIR és un servei que forma part d'una xarxa d'organitzacions públiques i privades que es posen a la disposició d'aquest col·lectiu amb la meta d'afavorir la inclusió social. En aquest entramat d'institucions s'inclouen els Serveis Socials de l'Ajuntament, les Associacions de Veïns, els casals del barri, les Organitzacions no Governamentals, les escoles i els EAP que reben les demandes de les escoles,...

És important anomenar el paper que juga l'escola com una de les institucions més presents en l'entorn social d'aquestes mares immigrants. L'escola és un punt de trobada de diferents cultures i la tasca que es proposa dins de l'àmbit educatiu és treballar també de forma multidisciplinària cap a un afavoriment de la integració de la mare immigrant i d'una sensibilització vers la societat d'acollida per tal de superar aquestes barreres culturals esmentades anteriorment.

Referències bibliogràfiques:

- ACHOTEGUI, J. (2002): *La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Editorial Mayo.
- AMARA, F. (2004): *Ni putas ni sumisas*. Càtedra.
- BLANCO, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Alianza.
- BERTRAN, J. (2005): *La interculturalitat*. UOC.
- BENHABIB, S. (2005): *Los Derechos de los otros: extranjeros, residentes y ciudadanos*. Gedisa.
- CALLEJA, JM. (2006): *¿Qué hacemos con los inmigrantes?*. España.
- CASADO, M. (1995): *Relacions nord-sud: conceptes clau*. Octaedro.
- EL KHAYAT, R. (2004): *La mujer en el mundo árabe*. CIDOB
- GARCIA, S., de la SERNA, M. (1995): *A cara descubierta. Ser marroquina i viure a Catalunya*. Viena Columna.
- MERNISI, F. (2001): *L'Harem occidental*. Edicions 62.
- MERNISI, F. (2000): *Marruecos a través de sus mujeres*. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- MERNISI, F. (2000): *Somnis de l'harem*. Columna.
- NAÏR, S. (2002): *La Inmigración explicada a la meva filla*. Fundació Caixa de Sabadell.
- STALKER, P. (2004): *Emigrar no és ninguna ganga*. Intermón Oxfam.
- SERNA, A. (2001): *Al sur de Tarifa. España-Marruecos: un malentendido histórico*. Marcial Pons

www.aulaintercultural.org

www.edualter.org

www.nodo50.org

www.afrol.com

www.iniciatives.org

i per saber-ne més sobre la ONG **Iniciatives Solidàries** visitar la pàgina web:

www.iniciatives.org

SIGMUND FREUD (1856-1939)

Assumpta Clopas i Fisa

Psicopedagoga EAP B-26 de Martorell

RESUMEN

La celebració en Barcelona del 150 aniversari del naixement de Freud, amb el lema: Freud, un clàssic del pensament contemporani, ha suggerit a la autora de este article una reflexió sobre algunes de les aportacions del psicoanàlisi a la pràctica psicopedagògica i més concretament a la funció assessora. En este article se hace un resumen de aspectos como la escucha, la transferencia, la reflexión, la utilización de la palabra y los mecanismos de defensa como referentes muy útiles en las funciones que debemos desarrollar en nuestro trabajo, el ámbito psicopedagógico.

ABSTRACT

The 150th anniversary of Freud's birth celebrated in Barcelona with the motto Freud, a classic of contemporary thinking, has suggested to the author of this article a reflection about some of the contributions of psychoanalysis in the practice of psycho pedagogy and more specifically in the advising function. It summarises aspects like the listening, the transfer, the reflection, the use of word and the defence mechanism as very useful referents in the roles we must develop in our work, the psycho pedagogic field.

"L'escola no pot assumir el caràcter implacable de la vida ni voler ser una altra cosa que un joc o una escenificació de la vida."
(S. Freud, 1910).

1. INTRODUCCIÓ:

Recentment hem celebrat a Barcelona, per iniciativa de la Llibreria Xoroi, el 150è. aniversari del naixement de Freud. La comissió organitzadora d'aquesta commemoració ha preparat un ventall d'activitats molt interessants amb el lema: "Freud, un clàssic del pensament contemporani". Aquesta frase ens diu molt. Aprofitant l'avinentsa crec que es mereix també un reconeixement dels que treballem en l'àmbit de la psicopedagogia i, de forma més concreta, en la funció assessora i d'orientació.

L'aportació freudiana i la dels seus continuadors (la seva filla Anne, Melanie Klein, Lacan, i molts altres) ens ha deixat una valuosa obra que ens aporta coneixements i ajuda per poder interpretar, entendre, escoltar, investigar i avançar en el nostre treball.

Repassem breument l'esdeveniment, sense entrar en les crítiques i els posicionaments en relació a la psicoanàlisi que es van generar des d'un inici i que encara continuen ben vius, en relació a si la psicoanàlisi és una ciència o no ho és, sobre si les teràpies que se'n deriven són efectives, llargues, curtes, etc. El mateix Freud va escriure un article l'any 1924 titulat *Les resistències contra la psicoanàlisi* ja que quan s'havia difós el seu descobriment, al cap d'uns quants anys, es va haver de defensar de les crítiques dels detractors dient que *les innovacions són rebudes amb pertinac i intensa resistència*.

El 1933 redacta el text més complet i conegut sobre les relacions entre la psicoanàlisi i l'educació en la famosa VI de les *Noves conferències d'introducció a la psicoanàlisi*. En aquesta conferència assenyala: *L'aplicació de la psicoanàlisi a la pedagogia, a l'educació de les generacions futures, és un tema particularment important entre tot allò del que se'n ocupa la psicoanàlisi*.

El posicionament dels psicopedagogs que ens dediquem a l'assessorament, en relació al seu llegat, és molt divers: en som afins, seguidors, ens deixa indiferents, en som detractors, etc. En tota aquesta diversitat hi trobaríem molts punts de discussió, de trobada i, també, d'unió. Mario Izcovich, psicoanalista, diu: *els pedagogs sempre han estat atents i oberts a tot el que està relacionat amb la psicoanàlisi i que la història de la relació entre ambdues disciplines és llarga i fecunda, relació que arrenca dels orígens ja que Freud no va deixar fora del seu corpus teòric qüestions relacionades amb l'aprenentatge*.

Hi ha molts aspectes del llegat de Freud que ens poden ser útils. Intentaré fer un petit resum dels que penso poden ser més rellevants per la nostra tasca, sense seguir cap ordre, només basant-me en una reflexió i una experiència personal.

En primer lloc, Freud redescobreix i posa en evidència el pes dels canvis en la infància i ens mostra la extraordinària importància de les primeres edats. Les aportacions més amplies en relació als infants es deuen a la seva filla Anne Freud, a Austria, i a

Melanie Klein, a Anglaterra, que es dediquen a seguir, investigar i desenvolupar la psicoanàlisi infantil. Bàsicament, ens aporten un ampli coneixement de la constitució del "jo" dels infants, una terapèutica per pal·liar els seus trastorns i la proposta d'una transformació dels mètodes pedagògics i educatius que integren totes les noves concepcions, en benefici d'una teoria general de la personalitat infantil.

Un altre concepte que ens aporta Freud és que l'educació forma part de les professions impossibles (com governar i psicoanalitzar) ja que existeix alguna cosa que no es pot aconseguir. Encara que es faci molt bé, encara que es tinguin molts coneixements, que s'hi posi tot l'interès i la voluntat, el resultat no és mai satisfactori. La falta que afecta l'ésser humà també afecta el camp educatiu i per tant és important pensar que no es pot aconseguir tot, per tal de poder pensar què és el que es pot fer en la confluència entre el desig i les condicions de la realitat.

És important diferenciar la impossibilitat en l'educació de la impotència, ja que aquesta, forma part del que és subjectiu. La relació mestre/pedagog-alumne (i també de l'assessor/a-docent) implica un sacsejament de les posicions subjectives: què evoquen d'un mateix els alumnes, els assessors/es i els assessorats. La formació rebuda fa creure als docents la possibilitat de controlar totalment els processos d'aprenentatge, es creu que es pot fer una transmissió neutral sense implicació subjectiva però en canvi: *ensenyar no consisteix en aplicar receptes ja que un ensenya molt amb el que és i molt poc amb el que sap* (Anny Cordié).

La teoria psicoanalítica també ens ajuda a interpretar el malestar: acceptar que l'educació té quelcom d'impossible i ens invita a explorar-ne els límits. Cal separar el que té a veure amb la part professional de la part personal, ja que moltes vegades el que hi ha en joc (en la funció docent, assessora etc.) és sentir-se estimat o reconegut per l'Altre (alumnes, companys de treball, superiors, institucions, societat etc.).

2. AMPLIACIÓ DE L'OBRA DE S. FREUD PER PART D'ALGUNS SEGUIDORS/ES:

Anna Freud segueix les teories de la psicoanàlisi i posa èmfasi en alguns aspectes: cal donar més importància a l'entorn que envolta l'infant, a l'actitud dels seus pares, al "superjò" infantil que es va formant paulatinament i els impulsos sexuals. Insisteix en els mecanismes de defensa del jo, exposats a nombroses agressions, mentre que el jo i l'allò i el jo i el món exterior presenten fronteres movibles. Les exigències del superjò, la força de les pulsions, l'ansietat produïda per tot el que envolta l'infant originen els possibles trastorns fantasmagòrics.

A. Freud ens descriu els mecanismes de defensa que representen les possibilitats de reacció de l'infant: la negativa en l'imaginari, la negativa en paraules i actes, la restricció del jo, la identificació i l'altruisme. Ens diu que mitjançant l'anàlisi dels mecanismes de defensa inconscients del jo podem comprendre les transformacions dels instints.

En relació a la teràpia, amb els nens/es no es pot fer l'anàlisi amb els mètodes dels adults. El nen necessita: anar i venir, parlar, ex-

plicar històries, explicar els seus somnis, jugar... Així es va anar recopilant tot un material d'interpretació d'una gran riquesa i que més tard ha estat objecte de nombroses investigacions.

Una altra seguidora, Melanie Klein creu en la teràpia psicoanalítica aplicada a nens molt petits de tres a sis anys en els que la paraula encara no transmet la carga i el contingut necessari per servir com a via d'exploració completa. Ens proposa una tècnica d'anàlisi a partir dels jocs, de la vida imaginària, expressada de forma espontània pels infants, no afectada pels impediments dels adults en la interpretació directa. Aquesta autora posa èmfasi en la culpabilitat que acompanya els infants des de l'inici del complex d'Edip. Diu que aquest sentiment l'acompanya fins la formació del superjò, que es forma molt aviat mitjançant un conjunt de mecanismes de defensa i de prohibicions sota la influència i la presència de pares i educadors.

Els treballs d'aquestes pioneres psicoanalistes sobre la primera infància van aclarir molt poc els comportaments de l'adolescència. Sí que ens van fer comprendre que els trastorns psíquics i sobretot les neurosis de l'adolescència reproduïen el creixement d'una neurosi infantil reprimida fins aquell moment.

Elles ens van fer veure la importància de l'entorn pedagògic, les conseqüències de les actituds dels educadors/es, el fet que l'aplicació d'una disciplina molt dura pot ser negativa pels infants, la necessitat d'un sistema educatiu acceptat lliurement que canalitzi l'espontaneïtat dels nens i dirigeixi les seves energies cap objectius sublimats, la comprensió de les perversitats aparents, l'estudi de l'entorn familiar i altres aspectes que han esdevingut pràctiques habituals dins de les múltiples exigències de la pedagogia actual.



3. APORTACIONS DE LA PSICOANÀLISI A LA FUNCIÓ ASSESSORA:

Els assessors que treballem amb els docents i les institucions: compartim una tasca, els assessorem, els orientem i per tant establím uns llaços de col·laboració. En aquesta relació assessor/a-assessorat, de vegades, establím relacions d'ajut que parteixen d'una relació empàtica i que pot esdevenir una relació de suport (escoltar, acompanyar i proposar canvis) i en aquesta relació hi ha molts aspectes de l'aportació psicoanalítica que estan en joc i que volem destacar per la seva importància:

3.1. L'escolata atenta través de la demanda. Un cop ens han formulat la demanda sorgeixen les fantasies: que em demana

l'altra? què hi ha al darrera d'aquesta demanda? quin significat té el que em demana?. És fonamental que els assessors escoltem i en aquesta escolta atenta moltes vegades ja hi trobem la solució dels problemes que ens presenten.

3.2. La transferència. És un concepte fonamental per la psicoanàlisi i la pràctica ens ha demostrat que el que hi ha a la base del procés educatiu té a veure amb la transferència. En la relació docent-alumne es desenvolupen relacions emocionals que poden ser afectives u hostils i que el seu origen no està en la situació present sinó que ja venen de les relacions establertes amb els pares i altres vincles anteriors i que es fan presents sentiments que no tenen res a veure amb el vincle professor-alumne. No hem d'oblidar que en la relació docent-alumne el que hi ha en el fons és l'amor o la passió pel que es transmet i per tant la transferència funciona com a facilitador en aquesta relació i es molt més poderosa que qualsevol tècnica d'estudi. És un concepte molt útil per pensar què passa a l'aula.

3.3. La reflexió, la disciplina de pensar i analitzar de la psicoanàlisi ens pot ser útil sempre i quan puguem controlar el ritme de treball frenètic que ens demana l'escola. És bàsica per a la presa de decisions. A l'escola es fa més del que es pensa, del que es reflexiona. Això moltes vegades no acostuma a ser eficaç. A vegades "fer" és una bona estratègia per no pensar, corrent el risc de fer una cosa incorrecta. Això mateix ens passa als assessors. Els docents corren i els assessors també. El ràpid rendiment i l'obtenció de resultats immediats és una gran exigència, mai se'n té prou i hi ha una pressió important en el nostre treball. Reflexionar ens porta després a parlar i a reconèixer davant dels altres que no en sabem prou i això ha de portar a un altre model d'escola. Ens cal incorporar dispositius per pensar i parlar en el grup i això ens portarà a preguntar-nos: què ens passa?, si el que fem ho fem bé, i què hem de canviar? Preguntes que no estem disposats a fer-nos i que els mecanismes de defensa que utilitzem, tant personals com socials, ja s'encarreguen de justificar-ho.

3.4. La utilització de la paraula, com un mitjà no referit al codi sinó a l'ús que se'n fa de la llengua, al que es diu, a la persona que ho diu i a la manera com es diu.

3.5. I per últim, la consideració dels múltiples mecanismes de defensa ja que quan trobem resistències a les nostres orientacions, als canvis, sempre n'hi ha un o molts en joc. Aquests mecanismes fan de protector de les amenaces externes, de l'ansietat d'una forma no conscient. Moltes vegades els assessors hi patim força però hem de ser conscients que també hi ha en joc els nostres propis mecanismes.

L'aportació més important que s'ha fet en aquest camp és obra de S. Freud, que mitjançant la tècnica de la lliure associació i la interpretació dels somnis va aconseguir penetrar en el món de l'inconscient per intentar comprendre què hi succeïa i una de les coses importants que va trobar és que tota persona per evitar el desplaer, desenvolupa mecanisme psicològics per tal de reduir l'angoixa, la por i la frustració que els conflictes intrapsíquics i les agressions externes li provoquen.

Posteriorment, A. Freud va sistematitzar i completar els descobriments del seu pare i des de aleshores son un referent inexcusable per a comprendre les conductes humanes.

Farem un resum dels més significatius: incorporant l'aportació de psicoanalistes actuals.

3.5.1. Mecanismes que provoquen una bona adaptació a les situacions estressants:

Sublimació: Es canalitzen els sentiments, impulsos desadaptatius en comportament socialment acceptables (Es transforma l'Allò en una altra forma instintiva acceptable pel Superjò).

Afliació: Cercar ajut en els altres, davant d'una amenaça interna o externa.

Anticipació: Anticipar conseqüències i considerar de forma realista les solucions alternatives.

Sentit de l'humor: Enfrontar-se als conflictes emocionals incidint en els aspectes divertits o irònics.

Autoafirmació: Afrontar els conflictes expressant directament els sentiments.

Autoobservació: Reflexionar sobre els propis pensaments, sentiments, motivacions i actuant d'acord amb els mateixos.

Supressió: Evitar, de forma intencionada, pensar en problemes, desitjos i sentiments que ens produeixen malestar.

3.5.2. Mecanismes que ens permeten mantenir fora de la consciència el que és desagradable.

- Identificació: Incorporar com a pròpies característiques dels altres.
- Dissociació: Enfrontar-se amb una alteració temporal de les funcions d'integració de la consciència.
- Formació reactiva: Substituir les comportaments, sentiments i pensaments inacceptables pels oposats.
- Intellectualització: Implicar-se i generalitzar pensaments excessivament abstractes per tal de minimitzar els sentiments que ens produeixen malestar.
- Repressió: Expulsant de la consciència o fer inconscients sentiments o desitjos que produeixen malestar (És el mecanisme de defensa més elemental del Jo i es troba en la base de tots els altres esmentats).
- Conversió: Freud utilitza la paraula per designar la transformació de conflictes psicològics en símptomes orgànics
- Devaluació: Atribuir qualitats exageradament negatives als altres.
- Idealització: Atribuir qualitats exageradament positives als altres.
- Omnipotència: Pensar i actuar com si disposéssim de capacitats especials i fóssim superiors als altres.

3.5.3. Mecanismes que ens permeten mantenir situacions d'estrès fora de la consciència:

- Negació: Negar-se a reconèixer aspectes dolorosos de la realitat interna o externa (que el Jo no pot acceptar sense patir o descompensar-se)
- Projecció: Atribuir incorrectament sentiments o pensaments propis que ens resulten inacceptables (S'adjudica als altres les idees o sentiments propis que, per la seva naturalesa ansiògena, són insuportables per al Jo).
- Volta contra un mateix: Culpabilitzar-se i dirigir contra si mateix l'agressivitat que no gos orientar cap a l'exterior (És dona quan el Superjò és molt rígid).
- Racionalització: Inventar les pròpies explicacions tranquil·litzadores (però incorrectes) per encobrir les verdares motivacions dels pensaments i les accions. (El Jo intenta explicar al Superjò les conductes d'origen pulsional que podrien resultar moralment inadmissibles o censurables).

3.5.4. Mecanismes que comporten una gran distorsió de la realitat:

- Fantasia autista: Enfrontar-se a situacions d'amenaça interna o externa mitjançant excessives fantasies que substitueixen la resolució del problema.
- Polarització: Tendència a veure als altres com totalment bons o dolents sense integrar les qualitats positives i negatives de cadascú.

3.5.5. Mecanismes que utilitzen l'acció o retirada:

- Regressió: Anar enrere, tornar a l'origen (Quan el Jo necessita protegir-se de les agressions del present, utilitza el passat com a refugi).
- Inhibició: Renúncia a certes activitats quan aquestes generen conflicte. (Per evitar el conflicte entre les altres dues instàncies de l'aparell psíquic el Jo inhibeix la desposta).
- Agressió passiva: Enfrontar-se amb reacció agressiva interna sense que s'arribi a percebre (és com una màscara que amaga hostilitat i ressentiment)
- Queixes i rebuig d'ajut: Expressar queixes o demanda d'ajut rebutjant posteriorment les ofertes d'ajut dels altres.
- Retirada apàtica: Retirar-se sense donar mostres de canvis.
- Distorsió de la imatge de si mateix i dels altres

4. CONCLUSIONS:

El **saber** que ens aporta la psicoanàlisi ens ajuda a entendre, comprendre (lectura conjunta de nous coneixement), però tampoc

podem anar més enllà ja que en la pràctica és molt diferent el projecte analític del projecte educatiu.

Tenir formació psicoanalítica i estar al dia sobre la aportació psicoanalítica en el desenvolupament de l'infant i de l'adolescents ens permet una **millor comprensió** i més aprofundida dels infants-alumnes tant per part dels psicopedagogs com dels mestres i professors.

Permet una **millor comunicació** amb l'alumnat i amb els companys docents i els pares, adoptant el model d'escolta educativa (escolta activa similar a l'escolta psicoanalítica).

Aprofundir sobre allò en que es basa l'alumnat per sentir el desig d'aprendre, podem **avançar en el camp de la motivació**, de l'exercici de l'hàbit de l'esforç, tant necessari per rescatar el valor del treball en els centres educatius. L'escola és el lloc institucional de transmissió de saber i ens hem de preguntar en que es basa el desig de saber i les funcions de les pulsions lligades a aquest desig. Des de la perspectiva psicoanalítica l'activitat intel·lectual depèn a la vegada de la sublimació, d'un treball d'idealització i d'una identificació amb el mestre de manera que aquest té un paper en el desig de saber de l'alumne.

A través del mètode interpretatiu (utilitzat de forma molt prudent) podem **avançar en l'exploració**, analitzant els discursos pedagògics: discursos escrits pels teòrics de la pedagogia, el discurs que es dona en les entrevistes (alumnes, pares, docents, assessors) i també el discurs institucional que mostra el col·lectiu. També es podria realitzar, amb la formació adient, l'anàlisi de les observacions a l'aula, de les pràctiques pedagògiques com un material que tenim per llegir i desxifrar l'actuació pedagògica que prové de l'inconscient o sigui que podem aplicar el saber analític per fer anàlisi d'observacions de pràctiques, de grups, d'institucions, de relacions etc

La disciplina d'**analitzar** i pensar i compartir amb els companys de treball tant en el marc d'una presentació, com d'una supervisió ens dona molta llum a les actuacions. La creació d'espais de reflexió encara és una assignatura pendent en molt àmbits de treball.

I per últim ens permet **incidir en un dels problemes** de més actualitat i que els mitjans de comunicació sovint se'n fan ressò: el malestar dels docents com a col·lectiu afectat per patologies psíquiques i que comporta un alt percentatge de baixes laborals. L'entrada en aquest procés, segons els experts, és gradual i el malestar se suporta arrossegant-lo força temps, fins que algun fet o alguna situació posa en qüestió la competència de la persona docent i provoca finalment la crisi en què fa irrupció el símptoma. La psicoanàlisi ens ajuda a fer conscient aquesta situació per poder fer front a aquest malestar que acostuma a ser invalidant. Com l'afrontem? Quan aquesta pregunta pot ser enunciada comencen a obrir-se les portes de la resolució.

Com a cloenda, amb l'aportació de la psicoanàlisi, comptem amb un **referent molt potent** per orientar-nos sobre les actuacions que fan referència a les incerteses de les relacions educatives i pedagògiques que es donen en la tasca diària en l'àmbit escolar.

Gràcies professor Freud.

Referències bibliogràfiques:

- Bolinches, A. (2004): *El canvi psicològic*. Barcelona: Pòrtic. Enciclopèdia catalana.
- Freud, S. (1981): *Obras completas Tomo III (1916-1938)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, A. (1999): *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires: Paidós
- Izcovich, M. "Deu aspectes per a una reflexió sobre una trobada entre la psicoanàlisi i l'educació". *Full informatiu* 179.
- Lauzun, G. (1962): *Sigmund Freud*. Madrid: Ediciones Cid.
- Segal, H. (1965): *Introducción a la obra de Melanie Klein*. Buenos Aires: Paidós
- Vendrell, S. "El malestar dels docents". *Full informatiu* 179.

Correspondència amb l'autora: Assumpta Clopas i Fisa.

Psicopedagoga EAP B-26 de Martorell.

E-mail: mclopas@xtec.cat

FUNDACIÓ PRIVADA SÍNDROME DE TOURETTE

Fundació Tourette. Tf. 933293207

C/Concòrdia 24, Baixos. 08004 Barcelona

erenadesantiago@fundaciotourette.org. <http://www.fundaciotourette.org>

LA SÍNDROME DE TOURETTE

Què és la Síndrome de Gilles de la Tourette

La Síndrome de Tourette és un trastorn neurològic que es caracteritza per la producció de **tics motors i vocals crònics** per part de les persones que la pateixen.

La síndrome rep el seu nom del neuròleg francès *Gilles de la Tourette*, que va descriure per primer cop aquest trastorn l'any 1885.

TICS MOTORS		TICS VOCALS	
SIMPLES	COMPLEXOS	SIMPLES	COMPLEXOS
Parpellejar	Saltar	Cridar	Repetir paraules o sons
Moure el cap	Tocar objectes o persones	Aclarir-se la gola	Fer sorolls d'animals
Sacsejar els braços	Doblegar o tórcer el cos	Fer Sorolls	Dir paraules o frases inacceptables socialment
...

Instauració

Els primers símptomes de la Síndrome de Tourette s'inicien generalment entre els 7 i els 10 anys i solen afectar amb més freqüència els nois que les noies. La Síndrome de Tourette és un trastorn crònic encara que la intensitat dels símptomes és molt variable, *pot haver-hi temporades amb molts tics i temporades en què quasi desapareguin*.

Causes

La causa d'aquest trastorn és genètica encara que el patró d'herència és incert. Actualment, trobem diferents equips que estan investigant quins podrien ser els gens responsables.

Epidemiologia

Segons el doctor Emilio Fernández, professor titular de Pediatria de la Universitat de Barcelona i fundador del Servei de Neuropediatria de l'Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona, en la seva obra "*Entender los Tics*" (Ediciones Medici. Barcelona, 2004) hi ha, aproximadament, uns 25.000 nens amb la Síndrome de Tourette a Espanya.

Evolució

Els tics augmenten a causa de l'estrès, l'ansietat i el cansament i disminueixen durant activitats que requereixen concentració i en què els afectats tenen un bon domini. Moltes persones amb Síndrome de Tourette tenen habilitats especials per la música, el teatre, els esports i el dibuix.

Encara que de vegades els afectats poden retenir els tics amb molt esforç, aquests apareixen de forma involuntària; per això és important que les persones del seu voltant (familiars, amics, mestres i companys d'escola o de feina) actuïn amb normalitat davant dels tics.

Les persones amb Síndrome de Tourette tenen una intel·ligència normal i, de vegades, superior a la mitjana però durant la infància poden tenir dificultats d'aprenentatge a l'escola a causa dels tics o a d'altres trastorns associats.

Trastorns associats

Els trastorns associats que es donen de manera més freqüent són el Trastorn Obsessivocompulsiu (TOC) i el Trastorn per Dèficit d'Atenció amb Hiperactivitat (TDAH). També solen haver-hi trastorns del son, problemes de conducta, problemes de control d'impulsos, depressió i ansietat.

En molts casos, són aquests trastorns els que afecten més la qualitat de vida de les persones afectades.

Tractament

No totes les persones amb la Síndrome de Tourette necessiten tractament, només en els casos en què els tics o els trastorns associats interfereixen en la vida quotidiana. *En aquest cas, el tractament més eficaç per a la Síndrome de Tourette té dues vessants. Per una banda, existeixen fàrmacs que disminueixen els tics encara que no els fan desaparèixer completament, i per l'altra, la teràpia psicològica que intervé en aspectes com l'estrès i l'ansietat, les dificultats d'aprenentatge, els problemes de conducta i l'impacte psicosocial de la síndrome en l'afectat i en la seva família.*

drome de Tourette té dues vessants. Per una banda, existeixen fàrmacs que disminueixen els tics encara que no els fan desaparèixer completament, i per l'altra, la teràpia psicològica que intervé en aspectes com l'estrès i l'ansietat, les dificultats d'aprenentatge, els problemes de conducta i l'impacte psicosocial de la síndrome en l'afectat i en la seva família.

LA FUNDACIÓ

La Fundació Privada Síndrome de Tourette es va constituir l'any 2005 per iniciativa d'un grup de pares, mares, afectats/des per la Síndrome de Tourette amb el propòsit de contribuir a la millora de la qualitat de vida dels afectats i de les seves famílies.

Objectius

• La Fundació Privada Síndrome Tourette es dedica a l'assessorament, informació i defensa dels interessos i problemes de les persones afectades per aquesta malaltia.

Activitats:

• Per aconseguir el seu compliment, desenvolupa de manera prioritària les activitats següents:

1. Oferir als pacients assessorament, informació, contacte amb altres malalts, publicacions i tot allò que ajudi a comprendre i a dominar millor l'evolució de la malaltia.
2. Connectar amb altres fundacions i associacions similars a dins i a fora del territori espanyol.
3. Representar els interessos dels malalts davant d'organismes públics, autoritats, seguretat social o qualsevol altra entitat quan es consideri oportú.
4. Promoure la investigació sobre tots els aspectes del síndrome de Tourette.

INFORMEM I FEM DIFUSIÓ SOBRE LA SÍNDROME DE TOURETTE.

- Editem publicacions amb articles sobre aspectes educatius, mèdics, socials...
- Organitzem conferències, xerrades, jornades de formació i difusió.
- Sensibilitzem les persones amb responsabilitat institucional, social, política i tècnica.

DONEM RESPOSTA A LES PERSONES.

- Ajudem a obtenir un diagnòstic i tractament correctes.
- Donem un servei d'acollida des del primer moment.
- Oferim suport emocional, educatiu i social a les persones afectades i a les famílies que ho requereixin, tant de forma individual com també mitjançant "grups de suport", a través dels nostres professionals.
- Informem i assessorem sobre ajuts i recursos que hi ha a l'Administració.

DONEM RESPOSTA A LES NECESSITATS QUE ES PLANTEGEN EN L'ÀMBIT EDUCATIU.

- Donem tota la informació necessària sobre la Síndrome de Tourette als equips docents dels infants i dels joves als centres educatius.
- Publiquem quaderns divulgatius adreçats als professionals de l'ensenyament.
- Fem jornades i conferències específiques per als professionals de l'educació.

ACTUEM EN L'ÀMBIT SOCIAL.

- Col·laborem amb les administracions públiques.
- Fomentem noves línies d'investigació sobre la ST.

Barcelona, 21 de març de 2007

LES ARTS PLÀSTIQUES A LA PRESÓ

Escriure o parlar de presons sempre comporta una càrrega emocional. Afecta a molta gent: familiars, treballadors, presos i víctimes, d'una forma més genèrica, a tota la societat. Sovint, per seguretat i estètica, aquests edificis estan allunyats de les ciutats, lluny de la mirada de la societat. Gairebé mai són notícia, només per fets puntuals i, habitualment, dolents.

La seva necessitat és evident, la qüestió és la seva funció i posada en pràctica. Els funcionaris de seguretat, els educadors socials, els psicòlegs... han de mantenir la il·lusió i la motivació pel dia a dia. Però són els polítics i la societat els que han d'ajudar a assolir completament la funció principal que han de tenir les presons: la integració en la societat.

La complexitat de la problemàtica social que fa necessària l'existència de les presons compren massa problemàtiques: psicopatia, personalitats antisocials, drogodependència, desigualtats socials, delinqüència comú, etc.. Totes elles necessitarien d'un tractament més diferenciat i efectiu per assolir resultats positius que motivin a treballadors i interns, i en definitiva a tota la societat.

Dins d'aquestes quatre parets hi ha de tot, són ciutats a petita escala. L'arribada als centres pot ser per diferents motius: delictes majors o menors provocats per la desigualtat social, la psicopatologia, l'ambició, l'enveja, etc. coses que no podem oblidar quan estem a dintre. Molts d'ells són addictes a substàncies, provenen de famílies desestructurades, no han tingut una educació de qualitat i, normalment, no disposen de recursos familiars ni socials per funcionar dins el sistema.

En una societat moderna, amb la declaració dels drets humans vigent, no hem d'oblidar que els interns són persones i que val la pena seguir treballant per millorar les condicions de vida dintre i fora de les presons.

La majoria de centres tenen diversos tallers: pintura, fusta, ceràmica, etc.. on els interns tenen l'oportunitat d'aprendre certes

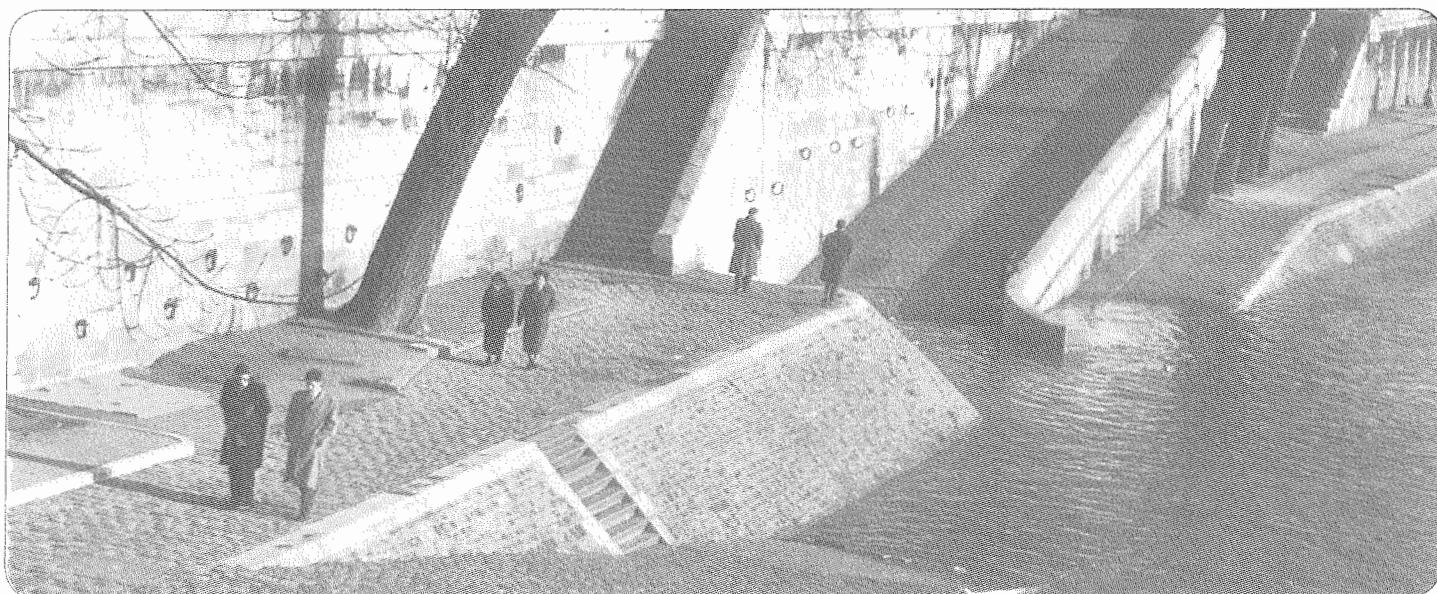
habilitats artístiques. Per sobre de tot, poden expressar-se d'una manera a la qual no estan acostumats donat que la majoria mai ha agafat un pinzell o ha modelat un tros de fang.

Aquests espais artístics són beneficiosos en molts sentits. Molts dels interns es motiven per aprendre tècniques i habilitats. El fet de sentir que poden aprendre coses noves és positiu per a tothom. Aprendre a canviar és un aspecte bàsic en l'objectiu d'assolir la integració. Els tallers també són un espai d'evasió de la dura realitat que els envolta. Els dies passen més ràpid si poden anar al taller a pintar, dibuixar, tornejar, en definitiva, a expressar-se.

Al mòdul IV d'una presó, format per una representació d'interns de tots els estrats socials amb el denominador comú de la drogodependència, vaig dur a terme un taller de ceràmica. Va començar amb diverses dificultats logístiques i emocionals. Les primeres es varen resoldre per burocràcia i voluntat. Les segones van necessitar del temps que es necessita per establir vincles entre les persones. Després que alguns interns abandonessin el segon dia, la resta van respondre d'una manera incondicional. La motivació que tenien per aprendre i fer coses, els feia superar la impaciència de no veure un resultat immediat. Finalment, tot i que, amb inseguretat vers ells mateixos i una certa desconfiança, tots van creure en el procés. Van exercitar la paciència, la constància i, sobretot, el respecte vers els altres.

Comparteixo la idea de que aquests tallers artístics són un bon espai per treballar, no només l'escala de colors si no també, certs valors i actituds. Crear en aquest entorn tancat, compartir experiències amb els altres interns i elaborar objectes tangibles per regalar a familiars o amics, ajuda a enfortir l'autoestima, els vincles i les relacions interpersonals. En definitiva és una petita pràctica educativa per assolir habilitats socials bàsiques com la responsabilitat, el respecte i l'autonomia.

M. Pau Pascual Barraguer
Psicopedagoga EAP de Terrassa



EL DIVORCI EXPLICAT ALS NOSTRES FILLS

Patricia Lucas - Stéphane Leroy

Biblioteca Universal Empúries

Cada dia ens trobem amb aquesta situació que es ja força acceptada, però pels fills, pels alumnes dels nostres centres hi ha un munt de preguntes que de vegades fan que els adults que les rebem no sapiguem com respondre-les.

La decisió ha estat presa pels pares però no pels fills i aquests passen per noves situacions que no sempre són fàcils. En molts casos hi ha un trasllat de domicili, un canvi d'escola, o en altres la vida es reparteix entre dues cases.



Aquest llibre està escrit des de l'experiència dels autors, dos persones divorciades que han format una nova família amb cinc fills. L'obra pretén col·laborar per poder donar respostes, per ajudar a superar la situació i donar el màxim de normalitat a una nova forma de viure.

El llibre de 78 pàgines, està escrit com una conversa entre pares i fills, bàsicament amb adolescents, amb les seves preguntes i respostes i els comentaris al voltant del tema. Hi ha quatre capítols: Escollir la teva vida / La ruptura / La justícia / Les noves famílies.

Com en altres obres, no esperem trobar solucions, però sí que ens fa reflexionar sobre el tipus de dubtes que pot tenir un noi o noia quan els pares estan en aquest procés.

Carne Gisbert
EAP Mataró

LA MATERNITAT D'ELNA. BRESSOL DELS EXILIATS

Assumpta Montellà

Pròleg de Josep M. Solé i Sabaté.

Ara Llibres Sèrie H. Primera edició, octubre 2005

Educar per a la Pau és no creure amb la violència com a eina de relació. Una mestra suïssa, Elisabeth Eidenbez va fer tot el possible per transmetre la pau a través de l'ajuda humanitària.

Com a professional del magisteri va fer pedagogia dels valors. Els valors genuïns són els que guien el comportament de les persones. L'Elisabeth va fer pedagogia humanitària, pedagogia de la pau i de la llibertat, va crear cultura de pau, va cercar altres formes d'expressió en un marc de compromís i de cooperació. Tenia un ideal pel qual lluitar i va posar-hi el seu esforç, es va implicar. Va posar en actiu els valors de fraternitat, de solidaritat de tenir en compte els altres.

Aquesta mestra va començar a treballar en diferents col·legis de Suïssa i de Dinamarca. Algunes coses la va remoure internament en els seus ideals, en els seus valors, quan el 1937, amb 25 anys va traslladar-se a Burjassot (València), dins de la zona republicana, com a voluntària de l'Associació d'Ajuda Suïssa als Nens i nenes Víctimes de la Guerra.

L'Elisabeth, va passar a França l'any 1939, immersa en l'èxode republicà. Va ser testimoni de l'alt índex de mortalitat dels infants que venien al món en els camps de refugiats d'Argelers, Sant Cebrià, El Barcarés i Ribesaltes on les condicions eren inhumanes. L'Elisabeth, va organitzar un equip de persones que van rehabilitar un petit palau rural a Elna, a la comarca del Rosselló, a

la Catalunya Nord, convertint-la en una maternitat, on va recollir a dones embarassades dels camps de refugiats donant atenció moral i psicològica, ajudant a portar vides entre 1939 i 1944, en un món que seguia pels camins de la guerra i la mort.

Cinc-cents noranta-set nens i nenes van sobreviure gràcies al projecte de "pedagogia de la pau" d'aquesta mestra, objectiu: fer triomfar la vida per damunt de tot.

El llibre recull el testimoni de diferents persones, el que s'explica és dur, però alhora és un exemple de gestió d'un greu conflicte.

Un dia va venir al poble del Maresme on visc, l'autora de l'obra que recull aquests fets, que fins ara no coneixíem. L'acte de presentació del llibre va ser emotiu perquè entre els que escoltàvem, hi havia un veí de la nostra població que va ser un dels nens nascuts a la Maternitat d'Elna. Aquest és un dels molts testimonis que des de fa més de seixanta-cinc anys van fer del silenci el llenguatge dels vençuts. L'autora va explicar que dels cinc-cents noranta-set nascuts a la Maternitat d'Elna, n'ha conegut personalment prop de dos-cents. Alguns han mostrat entusiasme per la recuperació de la memòria que proporciona aquesta obra, altres però, encara no han pogut parlar i han demanat restar en l'anonimat perquè el sofriment ha marcat les seves vides.

Carne Gisbert
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 2006: 12 euros corresponent als números 16,17 i 18.

Preus de números endarrerits: 4'30

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