

# À

# MBITS

## de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ



# 18

TARDOR 2006

# 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@hotmail.com  
www.pangea.org/ambits

### COORDINACIÓ

Joan Serra Capallera

### CONSELL DE REDACCIÓ

Joan Agelet Profitós  
Eulàlia Bassetas 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*)

### Assessorament lingüístic

Raül Massanella

### Disseny i maquetació

Vicens Edu

### Portada

Quim Domene

### Il·lustracions

René Magritte

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

ISSN 1885-6365

Preu: 4,30 €

TARDOR 2006

Amb la col·laboració:



Generalitat de Catalunya  
Departament d'Educació

### ENTORNS D'ACTUALITAT

- 3 • Els EAP i els serveis educatius. **Ferran Sentís Vayreda**
- 5 • Notícies ACPEAP. **Maria Vilella**.
- 5 • Aloma,18

### OPINIÓ

- 6 • Les biblioteques escolars: eina per a l'exercici de la ciutadania. **Isabel Solé**
- 7 • I els adults?. **Isaac González, Joan Subirats**

### ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

- 8 • Maltractament entre alumnes (I). Presentació d'un qüestionari per avaluar les relacions entre iguals. **Jordi Collell, Carme Escudé**
- 13 • Maltractament entre alumnes (II). Administració del CESC. **Jordi Collell, Carme Escudé**
- 22 • Les intel·ligències múltiples a l'aula. **Núria Alart i Guasch**
- 29 • Una experiència institucional d'inclusió a l'aula amb la col·laboració dels mestres de suport. **Teresa Huguet i Comelles**
- 35 • Aspectes de la tutoria: entre el límit i el rostre. **Josep M. Lloró**
- 39 • Flipar i burxar... adolescents de 13 a 16 anys. **Begonya Gasch Yagüe**
- 42 • Sensibilització i cooperació amb el tercer món. **Alexis Rodríguez Busquet, Genaro Romero Sánchez, Federico Sotos García**
- 44 • Experiència d'integració de serveis educatius de l'EAP b25 de Badia del Vallès. **Rafael Centelles Velilla**

### ELS ESTUDIANTS OPINEN

- 47 • Quins són els límits i les possibilitats dels mecanismes d'acollida en el sistema educatiu?. **Núria Esmatges Dedeu**

### FER DE PSICOPEDAGOG A ...

- 49 • Bolívia. **Montserrat Garcia Picañol**

### PRESENTACIÓ D'UNA ASSOCIACIÓ

- 51 • Associació Catalana síndrome Prader-Willi

### CRÒNICA DE ...

- 53 • Som pares d'una filla dislèctica. **Helena Sabater Sánchez**

### LLIBRES

- 54 • Dolors Piera. Mestra, política i exiliada.

# ELS EAP

## I ELS SERVEIS EDUCATIUS

Estem en un moment de canvi en tots els àmbits del desenvolupament social, econòmic, educatiu i, molt properament també en el polític amb les eleccions al parlament de Catalunya.

Si fem una mirada en els darrers dos anys, podem observar amb claredat però a la vegada amb certa desconfiança per la velocitat en que s'ha conduït, que en el món de l'educació no paren de produir-se desenes de decisions, de normes, d'actuacions que vull creure, i n'estic convençut, que totes elles estan dirigides a la millora del sistema educatiu en termes d'innovació, qualitat, equitat i inclusió.

Dins d'aquest procés de transformacions, expressats en el nostre país pel Departament d'Educació en el seu programa 2004-2007 "Una educació per a la Catalunya del segle XXI", ens trobem els Serveis Educatius. Una de les actuacions que es marca en dit programa és la reorganització dels serveis educatius.

Els Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica convençuts de que és del tot necessària una redefinició de les nostres funcions i de l'organització del conjunt dels serveis educatius per tal d'adaptar-les a les noves demandes socials i educatives, després de vint anys de construcció del nostre exercici professional com assessors psicopedagògics i de suport als centres i a la comunitat educativa, iniciem en el 2003 un procés de reflexió i de debat intern amb l'objectiu de dibuixar, des dels propis professionals dels equips, una proposta del que haurien de ser els nous serveis educatius.

Aquest procés liderat per l'ACPEAP i la Junta de directors i directores dels EAP coincideix en el temps i en el propòsit amb la constitució d'una comissió de treball amb la DGOIE del Departament d'Educació. A partir d'aquí fins l'actualitat s'han anat produint diversos fets i encontres convergents i d'altres clarament divergents amb el que podríem anomenar el dibuix final dels serveis educatius.

Les divergències no són tant en relació a les finalitats i funcions generals d'aquests serveis educatius, sinó en l'estructura i l'organització que ha de sustentar i dotar d'eficiència aquests serveis – la qual, segons la proposta de Decret, prescindeix dels equips actuals - i que a la vegada potenciï el desenvolupament de l'exercici professional de cadascú d'acord al seu perfil professional i a les seves funcions més específiques.

Un altre punt de desacord és, sens dubte, com s'està duent a terme aquest procés de transformació: excessivament ràpid i sense les condicions mínimes que permeti fer un camí constructiu i creatiu que sigui satisfactori per a tothom: professionals i usuaris del servei.

Crec que aquests són els dos aspectes més rellevants, i a la vegada més compartits pel conjunt dels professionals dels EAP, de desacord i desencontre amb la proposta que fa el Departament en el seu darrer esborrany de Decret el qual ha de regular el funcionament i l'organització dels serveis educatius dels propers anys.

El dibuix d'un únic servei educatiu que agrupi a diferents perfils professionals, amb funcions i pràctiques professionals molt diferenciades en forces casos i amb especificitats en l'exercici professional molt concretes - com ara l'assessorament psicopedagògic o l'avaluació psicopedagògica i l'elaboració dels informes corresponents en el cas dels professionals dels EAP-, si no es contempla clarament una estructura interna d'equip, de treball propi i amb una persona que responsable d'aquest, es pot produir a curt i mig termini una dispersió de tasques i una manca d'orientació en les funcions específiques les quals poden repercutir en la qualitat de la intervenció psicopedagògica en els centres.

Aquest és un element clau que cal preservar si es vol progressar en l'exercici professional i conseqüentment en l'atenció als centres educatius.

Un altre aspecte clau estretament vinculat a la millora del nostre treball i a la capacitat de donar una resposta eficient i adequat a les demandes és la formació: la formació específica i la continuada. Observem que en els darrers 10 anys la formació

que s'ha ofert als EAP des de l'administració educativa ha estat pràcticament inexistent malgrat la diversitat de noves situacions i demandes d'intervenció. Aquesta situació és molt preocupant i cal que els responsables d'aquest tema donin una resposta el més aviat possible.

Algunes preguntes que ens podem fer i de les quals no he trobat una resposta clara, són les següents:

Per què el Departament d'Educació vol optar per un model de Serveis educatius en el qual s'ha seguit una estratègia de crear nous serveis i nous perfils professionals, desvinculats uns dels altres, amb directrius que sovint s'encavalquen entre els serveis, i finalment planteja la fusió de tots aquests? Pot ser ha estat només una estratègia conjuntural?

No hagués estat més clar, més coherent, més natural seguir una estratègia de potenciar, reforçar i ampliar, des del primer moment, els dos serveis més consolidats en els territoris com són els EAP i els CRP? I en el cas dels EAP amb una llarga trajectòria d'assessorament i de presència continuada en els centres.

Quin lloc ocuparà l'assessorament i la intervenció psicopedagògica en el nou Servei Educatiu entesa aquesta com instrument o com eina de treball propi del nostre exercici professional per ajudar i donar suport als centres per a la millora de la seva pràctica educativa? Aquesta qüestió és bàsica com ho és l'adequada gestió i dinamització de la formació de centres o l'assessorament en l'ús dels recursos TIC a les aules.

Totes aquestes intervencions poden ser necessàries i importants per a la millora dels centres i la consecució dels seus objectius educatius, malgrat les pràctiques professionals difereixin.

L'assessorament psicopedagògic continuarà sent la nostra eina privilegiada de treball, la qual juntament amb les experiències i estratègies de treball compartit, d'assessorament, de comprensió de les situacions educatives del conjunt dels professionals dels serveis educatius, ens ha de permetre enriquir la nostra pràctica assessora i construir plegats un model d'intervenció i de suport als centres més adequat a les necessitats actuals. El repte és nostre i de tots els professionals amb els quals treballem.

En tot cas hem d'estar atents i ser perseverants en demanar, crear i mantenir aquelles condicions necessàries i que promoguin la millora del nostre exercici professional. Hem de poder ser protagonistes del nostre propi procés i coprotagonistes en el del conjunt dels serveis educatius.

Finalment, vull expressar el meu agraïment personal a tots els companys i companyes que ens han fet arribar el seu suport a les persones de l'ACPEAP i de la Junta de directors i directores dels EAP que hem estat i estem a les comissions de treball amb el Departament d'Educació.

**Ferran Sentís Vayreda**  
President de l'ACPEAP

## IL·LUSTRACIONS

n.18

### RENÉ MAGRITTE

(Lessines, Bèlgica, 1898 – Brussel·les, 1968)



“ ‘Hace un tiempo de Magritte’: la conocida frase de Max Ernst, precisa en su don de definición poética, parece acotar definitivamente los términos del problema y, por lo mismo, cancelarlo en cierto modo. Aparte de las de carácter biográfico, las paroximaciones al mundo de René Magritte han sido, en efecto, principalmente poéticas. Ahora bien: en este terreno, Magritte es de por sí a la vez insuperable e inefable, por cuanto ni es posible expresar de verdad en palabras lo que dice la pura entidad plástica de sus obras ni cabe tampoco imaginar que poema alguno alcance su inmediata eficacia reveladora, dotada de la fuerza de lo irrepetible”

**Pere Gimferrer**  
Barcelona, maig de 1986

# NOTICÍES ACPEAP

Arriba la tardor i tornem a estar en actiu. Esperem que les vacances ens hagin servit per descansar, gaudir i divertir-nos.

Com recordareu, al juliol vàrem celebrar les **Sisenes Jornades de Formació de l'ACPEAP**, aquesta vegada a Vic, amb l'ànim de descentralitzar i que no sigui sempre Barcelona el cap i casal de totes les activitats.

El tema central va ser recerca i psicopedagogia i es van organitzar tres taules amb diferents temàtiques:

- Recerca en contextos d'aprenentatge.
- Competències i estratègies per a l'assessorament psicopedagògic.
- Desenvolupament emocional i del comportament.

Apropar la recerca universitària era un repte que calia intentar per tal, en primer lloc, de veure algunes de les qüestions que interessaven als investigadors; per altra, si ens eren interessants des de la pràctica assessora, i, per últim, encetar enllaços que apropin la realitat acadèmica i la dels assessors psicopedagògics.

Va ser una jornada densa en continguts i en plantejaments diversos, des de projectes d'investigació en curs, plantejaments que versaven sobre aspectes més teòrics i aportacions que parlaven de qüestions més concretes i de desenvolupament de la pràctica.

És interessant assenyalar que en les propostes fetes per a properes jornades, el ventall de temes és ampli i variat, tot un repte.

Alguns d'ells:

Aquells que tenen a veure amb la pràctica que hom realitza des de l'àmbit de l'alumnat:

- Avaluació psicopedagògica
- Actualització en l'avaluació dels trastorns de l'aprenentatge
- Actualització en el diagnòstic dels trastorns en salut mental
- Educació emocional

Pel que fa a l'àmbit institucional:

- L'assessorament a la institució educativa

- Tutoria
- Actuacions de l'EAP en situacions de risc
- Escola inclusiva
- Relació família-escola
- Estratègies de resolució de conflictes

En relació a l'EAP i el sector:

- El treball en xarxa
- Plans d'entorn
- Interculturalitat

Pel que fa la definició de la tasca assessora:

- Repercussions dels SEI en la pràctica assessora
- Formació necessària en l'assessorament
- Treball de recerca i col.laboració amb les universitats

Com veieu, temes per continuar treballant no en falten. Gràcies a tots els participants per l'aportació de les vostres idees.

En un altre ordre de coses, la **Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva a Catalunya**, on estem representants, continua la seva feina preparant un Projecte per a la Divulgació de Bones Pràctiques Inclusives, que té com a objectiu divulgar i donar a conèixer les experiències inclusives que s'estan fent a casa nostra..

I per acabar, tornarem a parlar del nou esborrany del **Decret dels Serveis Educatius**; si l'heu llegit, veureu que hi ha algunes modificacions, però l'esperit continua essent el mateix: els EAP, entesos com equips de professionals d'assessorament psicopedagògic, sembla que tenim els dies comptats: Estem pendents d'estudiar quines accions podem dur a terme; us continuarem informant i demanant la vostra participació.

**Maria Vilella**

Junta de l'ACPEAP

# ALOMA

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

Hem rebut el nº 18 de la revista ALOMA.

El tema monogràfic és "VIOLENCIA FAMILIAR". Dintre d'aquest apartat pot interessar-nos l'article de A. Espina i d'altres: "Psicoteràpia grupal en infants amb trastorns de conducta". També: "Adolescents amb trastorns de conducta: percepció de l'estil de socialització rebut de les seves figures pa-

rentals" de A. Abio i A. Vilaregut. I finalment: "Grups de pares amb nens amb trastorns de conducta" de A. Espina i d'altres.

A l'apartat RECERCA:

"La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la Universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior" de M. Castellana i I. Sala.

Segurament que tots els articles són interessants però aquests potser s'apropen més al nostre interès professional de psicopedagogs.

## LES BIBLIOTEQUES ESCOLARS: EINA PER A L'EXERCICI DE LA CIUTADANIA

Pot semblar una paradoxa que estant totalment immersos en l'anomenada societat de la informació i el coneixement, encara calgui escriure a favor de les biblioteques escolars. És tan evident que les biblioteques constitueixen una necessitat per assegurar el dret de tots a una lectura autònoma i diversificada que no es pot comprendre que no siguin una realitat que funcioni a totes les escoles i instituts del nostre país. La biblioteca escolar és un dels recursos que la nostra societat disposa per tal de donar resposta a alguns objectius irrenunciables en la formació de ciutadans i ciutadanes, entre els que podem considerar els següents:

- assegurar el dret de tots els nois i noies a aprendre a llegir, a aprendre a gaudir de la lectura i a aprendre mitjançant la lectura; tot plegat els permet satisfer necessitats vinculades al saber, a l'exercici de la ciutadania, a l'oci, i a l'accés a fonts d'informació diferenciades.
- progressar en l'assoliment d'una societat més cohesionada, o, com a mínim, evitar incrementar les fonts reals i potencials d'exclusió, entre les quals la dificultat per accedir a la informació que es vehicula a través de diferents formats no n'és una de menor.

La biblioteca és un espai multifuncional; alguns dels seus prestatges són un viatge a l'aventura, una sala de visita per coincidir amb personatges que només podem trobar als llibres, un espai on connectar els propis sentiments amb els que conviuen dintre d'aquest objecte que cobra vida cada cop que un lector l'acciona amb el seu desig de llegir. Tenir la possibilitat de conèixer la lectura en aquesta dimensió és essencial per poder-la estimar, per fer-ne la companya fidel i discreta que sempre tindrem al costat. No només a la biblioteca, però també en aquest espai, hi ha d'haver temps per a llegir per llegir, per gaudir de la lectura.

En un altre sentit, però simultàniament, la biblioteca és una trobada amb el coneixement, expressat ja en tota la seva complexitat: el que explica una enciclopèdia, el punt de vista sostingut per un autor, que no necessàriament coincideix amb el propi. El coneixement és un procés, és contradictori, no està del tot acabat; aprendre, transformar el propi coneixement, exigeix prendre consciència d'aquest caràcter, perdre la seguretat que donen les visions úniques sobre les coses. Malgrat l'estereotip imperant, les biblioteques, fins i tot quan només contenen llibres, són un gresol d'idees contraposades, d'arguments i contraarguments, un espai on debatre amb els altres i amb un mateix, un espai per la dialèctica i la raó. Per això la biblioteca escolar és un recurs per al desplegament de les finalitats educatives d'un centre, un instrument útil per a totes les àrees i, encara més, un àmbit ineludible per a aprendre a dialogar amb el coneixement.

Les concepcions actuals sobre les biblioteques les acosten a la idea d'un centre de recursos multimedia, que afegeix al concepte més tradicional el caràcter d'hemeroteca i de

mediateca, incorporant materials audiovisuals i l'ús d'instruments informàtics. Justament, els recursos informàtics ofereixen uns possibilitats immenses a l'ús educatiu de les biblioteques, permetent l'accés a cossos d'informació pràcticament il·limitats. Els usuaris poden (i haurien d') aprendre les competències que els permeten viatjar per aquesta veritable xarxa de coneixements que hauran d'utilitzar al llarg de la seva vida.

Aquests arguments ens porten a reivindicar per les biblioteques un estatus prioritari en els projectes dels centres educatius, un horari específic per a que els estudiants aprenguin a utilitzar-la i a esdevenir-ne usuaris autònoms, i propostes educatives que la prenguin no només com a recurs, sinó també com a eix. Fer funcionar una biblioteca vol dir portar a terme actuacions concretes que convidin els alumnes a visitar-la., connectar-la amb d'altres biblioteques escolars o comunitàries, fer-ne un context per a l'intercanvi i per a afavorir el gust per la lectura que depassi les parets del centre educatiu a través de les possibilitats que ofereixen els espais virtuals. Es requereix, per tant, dedicació i formació específica, pensar les biblioteques com un veritable context de desenvolupament on aprendre i exercir alguns dels valors i les competències que més preparen per a la vida.

**Isabel Solé Gallart**

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació  
Universitat de Barcelona



## I ELS ADULTS?

A Catalunya tenim diferents problemes educatius. Des del nostre punt de vista, un dels més significatius és el que es refereix a l'educació dels adults, dins la perspectiva de l'educació al llarg de la vida. El Consell Superior d'Avaluació del Departament d'Educació de la Generalitat, ha publicat l'anomenat "Diagnòstic sobre la formació de persones adultes a Catalunya". Un estudi elaborat per coneguts i prestigiosos experts en el tema i que ens hauria de preocupar notablement ([http://www.gencat.net/educacio/csda/publis/pub\\_rec.htm](http://www.gencat.net/educacio/csda/publis/pub_rec.htm)).

En aquest estudi (que recull dades del Institut d'Estadística de Catalunya del Cens del 2001 i de l'Enquesta de Població Activa del 2005), es constata la presència de poc més de 120.000 persones que segueixen sense saber llegir o escriure, i de gairebé dos milions de catalans que no han acabat els estudis obligatoris. Segons aquestes mateixes dades, almenys dos de cada tres catalans es troben en la següent situació: no saben llegir o escriure, no han acabat els seus estudis primaris (fins a 6 d'EGB), han completat els seus estudis primaris però no han continuat estudiant o no han acabat els estudis secundaris inferiors, o si bé els han acabat (8 EGB, 4 ESO), no han completat els estudis secundaris en la seva totalitat. Evidentment, aquestes xifres canvien molt si les relacionem amb les franges d'edat, ja que els nivells formatius més baixos, més propers al que qualificaríem de fractura social i acadèmica, els trobem sobretot a partir de 45 anys, i creixen amb l'edat, fins al punt que a partir de 65 anys, el percentatge dels que no saben llegir o escriure és de gairebé el 7% i els que afirmen no haver acabat els seus estudis obligatoris frega el 70%. Però també és cert que en la franja 15-24 anys els joves que afirmen no haver acabat els seus estudis obligatoris arriba a la significativa xifra del 20%. Tot això, com podem suposar, s'agreuja si introduïm la variable de gènere. Així a partir dels 45 anys, la xifra de dones que no saben llegir i escriure o que no van acabar els seus estudis està sempre molt per damunt i fins i tot duplica en algunes franges d'edat la dels homes. Si comparem aquestes xifres amb les de l'OCDE, no sortim millor situats. La majoria de la població catalana no té una titulació superior a l'obligatòria, mentre que en el conjunt de països de l'OCDE la majoria tenen estudis post-obligatoris. Si s'inclouen en aquesta panoràmica les dades de formació d'adults, només Portugal i Grècia estan per sota d'Espanya en el percentatge de persones que han participat en programes d'aquest tipus durant el 2004. Mentre a Espanya aquesta xifra ha estat del 5%, el terme mitjà de la UE (tant si incloem 15 com 25 països en ella) ho duplica, i en aquests països que ens agrada tant esmentar quan parlem de l'Informe PISA, no baixa del 25% (Finlàndia, Dinamarca, Suècia). En fi, tot un panorama. I tot un repte. És imprescindible que incorporem en el nostre horitzó educatiu la perspectiva i la importància estratègica de la formació d'adults. Com comenta encertadament l'historiador Gabriel Tortella en la seva anàlisi del desenvolupament de l'Espanya contemporània, la correlació entre alfabetització i desenvolupament, entre educació i qualitat de vida és indiscutible. Sabem perfectament que la taxa d'alfabetització i el desplaçament dels nivells educatius és



un predictor extraordinàriament precís de la renda per habitant. Recordem simplement que en l'any 1900, la xifra d'analfabetisme a Espanya rondava el 60%, mentre que a Gran Bretanya, a Finlàndia i a la resta dels països nòrdics no arribava al 3%. I afegeix que està també demostrat que "quant menor sigui la taxa d'alfabetització masculina i femenina, major és l'impacte positiu de l'alfabetització sobre el desenvolupament". Els Informes PISA ens ho recorden sempre: en els països de l'OCDE els estudiants que tenen pares i mares que no han acabat els estudis secundaris superiors, obtenen puntuacions molt més baixes que els alumnes que tenen pares i mares que si que els han acabat. Aquesta constatació de l'impacte de la formació dels adults en l'educació dels joves no és per tant cap novetat. No ha d'estranyar-nos que tinguem alarmants nivells de fracàs escolar a Catalunya si a més de tot el que passa en el sistema educatiu reglat, tenim una població adulta moltes vegades incapaç de seguir, ajudar i col·laborar amb l'esforç educatiu, més enllà de "l'estudia o et castigo". Hem de ser conscients que perquè la millora de qualitat del sistema educatiu pugui afermar-se i desplegar-se, hauríem de prestar moltíssima més atenció a l'educació al llarg de la vida, a l'educació d'adults en les seves molt diferents formes. Entenent a més que l'educació d'adults pot i ha d'aprofitar el coneixement implícit i l'experiència acumulada d'aquestes persones, no només per "ensenyar-los", sinó també per aprendre'n i transformar i millorar l'entorn personal i col·lectiu en el qual viuen. Tot un repte pel nou govern de la Generalitat.

**Isaac González-Joan Subirats**  
IGOP-UAB

# MALTRACTAMENT ENTRE ALUMNES (I). PRESENTACIÓ D'UN QÜESTIONARI PER AVALUAR LES RELACIONS ENTRE IGUALS. CESC - Conducta i Experiències Socials a Classe

**Jordi Collell**

EAP G.10 Selva sector B

**Carme Escudé**

EAP G.05 Selva sector A

## RESUMEN

El maltrato entre alumnos (bullying) reclama la intervención de los adultos. Sabemos que es un fenómeno de grupo y que el éxito de la intervención es directamente proporcional a la definición concreta de cada situación. Para planificar la actuación no es necesario conocer los puntos débiles y los puntos fuertes del grupo. En este trabajo presentamos un instrumento de evaluación de las relaciones entre iguales que identifica los alumnos implicados en conductas de maltrato, los alumnos que presenten conductas prosociales, así como el estatus social de cada alumno dentro del grupo. El objetivo es proporcionar un instrumento que permita dibujar el mapa relacional de la clase para ajustar la intervención.

## ABSTRACT

Peer harassment or bullying phenomenon claims the adult intervention. It is known that the bullying is a group process, and that success of the intervention is directly proportional to the concrete definition of each situation. In order to plan the action we need to know the weak points and the strong points of the peer group. In this work we present an instrument of evaluation of the relations between peers that identifies the pupils implied in bullying behaviors, the pupils who show a prosocial behavior, as well as the social status of each pupil in the group. The objective is furnish a tool that allows us to draw the relational map of the class in order to fit the intervention.

## INTRODUCCIÓ

El maltractament entre alumnes es dóna, de manera més o menys greu, en tots els centres. Pot revestir diferents formes: agressió física, agressió verbal i exclusió social.

Són conductes que fins fa poc han estat considerades inevitables, problemes que havien de resoldre els alumnes entre ells, sovint aliens a la intervenció del professorat que només intervenia en els casos més greus i evidents, i des d'un punt de vista bàsicament disciplinari.

Avui en dia les relacions entre les persones en general i el maltractament entre alumnes en particular, tenen una altra consideració. Un dels reptes que planteja l'educació per al segle XXI és aprendre a viure junts, realitzar projectes comuns i preparar-nos per tractar els conflictes de manera pacífica i intel·ligent. Des d'aquest enfocament tots els centres educatius han de dur a terme actuacions adreçades a millorar la convivència; entre aquestes, prevenir el maltractament entre alumnes en les diferents etapes.

Els motius són diversos. D'una banda s'ha posat de manifest que els alumnes implicats en situacions de maltractament, tant en el paper de víctima com en el paper d'agressor, tenen més probabilitats de patir alteracions i trastorns psicosocials greus en l'adolescència i en l'edat adulta.

A més, les conductes de maltractament incideixen negativament en el clima d'aula, potencien i interactuen amb altres formes de violència escolar com la disruptivitat, la indisciplina o el vandalisme. També tenen repercussions negatives sobre el rendiment acadèmic i les relacions d'ensenyament i aprenentatge i representen una important font d'estrès per al professorat, encara poc valorada.

Cada vegada hi ha més veus que ens parlen de la neces-

itat d'afrontar aquest fenomen. N'és un exemple la **Instrucció 10/2005 [1]** del Fiscal General de l'Estat sobre el tractament de l'assetjament escolar des de justícia juvenil, que en la seva introducció diu:

*(...) Aún en nuestros días hay quien mantiene que las reflexiones sobre el acoso escolar son una moda pasajera. Tales esquemas revelan una clara deficiencia en el diagnóstico y en la terapia de las patologías que afectan a la comunidad escolar, miopía que debe ser definitivamente corregida, pues su aceptación lleva al riesgo cierto de minimizar el problema, ubicándolo en una zona de sombras desde donde -oculto- siempre se ha mantenido, disfrutando de total impunidad. Negar o relativizar el problema es el más grave error en el que se puede incurrir. (...)*

## TRES NIVELLS D'INTERVENCIÓ

Per millorar la convivència i prevenir situacions de maltractament entre alumnes cal desenvolupar i implementar polítiques globals d'escola, que s'haurien d'articular a tres nivells:

**Prevenició primària:** inclou totes aquelles activitats genèriques encaminades a millorar la convivència en els centres (la **gestió democràtica** i participativa, la implantació de la **mediació entre iguals** com una estratègia de resolució pacífica de conflictes, l'aplicació d'una **disciplina positiva** coherent i consistent, la inclusió de l'**educació socioemocional** en el currículum i la utilització d'una metodologia d'ensenyament-aprenentatge basada en el **treball cooperatiu** que permeti exercitar allò de treballar junts en projectes comuns, per exemple).

**Prevenició secundària:** es refereix a aquells programes o activitats de tutoria que tenen com objectiu sensibilitzar als alumnes vers les situacions de maltractament, detectar-les en els seus inicis i intervenir en l'inici per a evitar que es consolidin.

**Prevenició terciària:** és una intervenció especialitzada, dirigida a posar fi a les situacions consolidades de maltractament mínim-



itzant l'impacte que hagin pogut tenir en els alumnes implicats. Es tracta de buscar acords de convivència entre les parts des d'una perspectiva no culpabilitzadora. Com a exemple d'aquest tercer nivell podem citar el mètode de mediació terapèutica *Shared Concern Method* (Pikas, 2002), o el mètode *No Blame Approach* (Robinson i Maines 1997).

Tots els centres fan activitats més o menys sistematitzades per millorar la convivència dins de la prevenció primària, però sovint manquen estratègies i recursos dins l'àmbit de la prevenció secundària.

### LA INTERVENCIÓ EN PREVENCIÓ SECUNDÀRIA

Hem de considerar el maltractament entre alumnes com un procés dinàmic entre persones que prenen diferents rols, com un procés que implica tot el grup. Tots els alumnes juguen un rol: el que comença les agressions, els que les secunden, els que miren cap a un altre costat, els que defensarien però no ho fan per motius diversos i els que defensen obertament a la víctima.

Diversos estudis mostren que per a contenir els episodis de maltractament entre alumnes la intervenció en el grup és essencial (Olweus 1993; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Osterman, i Kaukiainen, 1996). Més enllà d'una intervenció puntual des del punt de vista psicopatològic, (prevenció terciària) que no descartem quan calgui, la intervenció en el grup classe resulta més que recomanable en tots els casos.

En la prevenció secundària es tracta d'explorar el fenomen del maltractament amb el grup classe, inicialment sense fer referència directa a cap situació de l'aula. Això ho deixarem per a més endavant.

La nostra proposta és administrar el qüestionari CESC, amb les activitats prèvies que s'indiquen, per sensibilitzar els alumnes i identificar les conductes que constitueixen maltractament. Amb l'anàlisi del qüestionari obtenim el mapa relacional de l'aula. A partir d'aquí farem tres o quatre sessions de tutoria amb diferents activitats[2], que permetin als alumnes acostar-se a les motivacions i les emocions implicades, les creences i prejudicis que intenten legitimar una o altra conducta, etc. L'objectiu d'aquestes sessions és la presa de consciència davant del fenomen i la posició que adopta cadascú. Arribats en aquest punt ja podríem parlar de les seves experiències i finalment elaborar propostes de millora de la convivència a l'aula, que s'aniran revisant en sessions posteriors.

### EL CESC - CONDUCTA I EXPERIÈNCIES SOCIALS A CLASSE

L'èxit de la intervenció és directament proporcional a l'ajustament de la definició de cada situació concreta. D'aquí la importància de conèixer les relacions entre els alumnes, els llocs on passen coses, els alumnes implicats en situacions de maltractament, el rol que hi juga cadascú, les atribucions que en fa, etc.

**El CESC - Conducta i Experiències Socials a Classe** és un qüestionari dissenyat per avaluar les relacions entre iguals en alumnes de 9 a 14 anys. Identifica els alumnes implicats en conductes de maltractament físic, verbal i relacional, tant en el rol d'agressor com en el de víctima, així com els alumnes que presenten conductes prosocials. Pot ser útil per sensibilitzar els

alumnes i alhora dibuixar el mapa relacional de la classe per planificar la intervenció davant d'una situació inicial de maltractament.

També es pot aplicar paral·lelament i com a complement a les actuacions en el camp de la prevenció terciària, dirigides a posar fi a situacions de maltractament consolidades.

Parteix de la traducció i adaptació del Children's Social Behavior Scale Peer Report (CSBS-P), de Crick i Grotpeter (1995), (Collell, 2003) i del Children's Self Experiences Questionnaire Self Report (CSEQ-SR) de Crick, N.R. i Grotpeter, J.K. (1996), (Escudé, 2003).

A l'hora de dissenyar aquest instrument hem tingut en compte diversos aspectes:

- a) Que inclogui les diferents formes de maltractament:** Les conductes de maltractament es poden classificar en:
- Físic: pegar, donar empentes, donar puntades de peu, estirar el cabell, trencar o amagar els objectes personals, etc.
  - Verbal: insultar, burlar-se, anomenar amb malnoms, parlar malament o fer córrer rumors sobre un, etc.
  - Exclusió social: excloure, no deixar participar en les activitats, aïllar, ignorar, etc.

Les formes físiques són més emprades pels nois i l'exclusió social per les noies. L'alumnat que mostra conductes d'agressió física o verbal oberta, generalment és prou conegut pel professorat però hi ha conductes agressives indirectes que poden passar inadvertides als adults; per exemple, fer córrer rumors, fer com si algú no existís o fos transparent, etc. i en general les conductes relacionades amb l'exclusió social. Els alumnes que utilitzen aquest tipus d'agressivitat relacional poden ser bons alumnes i estar ben integrats en el sistema escolar. Per tant cal avaluar els diferents tipus de conductes de maltractament (tant en les seves formes directes i indirectes) per evitar possibles biaixos de gènere o d'altres.

**b) Que tingui en compte l'estatus social:** El rol que un alumne pren en una situació de maltractament ve determinat per molts factors, tant personals com contextuals; entre aquests és important l'estatus social dintre del grup (Salmivalli et al. 1996). L'acceptació per part dels iguals a l'escola primària es predictor de l'adaptació a l'adolescència (Morison & Masten, 1991). Els alumnes tendeixen a relacionar-se amb companys amb els qui mantenen certa semblança: els nois i noies implicats en el rol d'agressor s'agrupen en xarxes socials més àmplies que els implicats en rols de defensor, espectador o víctima. Aquests darrers queden més al marge de les distintes xarxes d'iguals. Així, incloem un sociograma que ens mostra els alumnes que són populars, rebutjats, ignorats i controvertits.

El fet de creuar les dades d'agressivitat, victimització i prosocialitat amb l'estatus sociomètric ens informa de l'acceptació i el rebuig de l'alumne per part dels seus companys. Aquestes dades són molt útils per planificar una part molt important de la intervenció (cercle d'amics i altres modalitats de suport i ajuda entre iguals).

**c) Que vagi adreçat als qui millor coneixen la situació:** El maltractament entre alumnes és un fenomen que freqüentment té lloc sota la superfície de les relacions observables, sovint

desconegut pels adults, però ben conegut per l'alumnat. La nominació entre iguals (*peer nomination*) s'ha mostrat la forma més fiable per conèixer les conductes i les relacions dels alumnes d'un grup classe i evita els possibles biaixos individuals que presenten els autoinformes, com la *infravaloració* (tendència de la víctima a negar el maltractament) o la *sobreinformació* que a vegades s'observa en alumnes que juguen o han jugat el rol d'agressor.

**d) Que abasti un tram ampli d'edat:** La majoria dels estudis sobre maltractament entre alumnes s'han dut a terme en la secundària obligatòria, on aquestes conductes són més evidents, sobretot en el primer cicle, però hi ha estudis que mostren que el fenomen ja es dona en l'etapa de l'educació infantil (de 3 a 5 anys) (Alsaker, 1993; Kochenderfer, i Ladd, 1996; Alsaker, i Valkanover, 2001).

Presentem tres versions: de 4 a 8 anys, de 9 a 11 anys i de 12 a 14 anys. La versió de 4 a 8 anys té un caràcter experimental; va mostrar bons resultats i ens va permetre obtenir la *fotografia* de les conductes de l'alumnat de tot el centre en un moment donat. Aquesta versió infantil només s'ha utilitzat a efectes d'investigació i no proposem generalitzar-ne l'ús pels següents motius:

- l'administració del qüestionari requereix força temps (a l'Educació Infantil s'administra individualment i al Cicle Inicial en petit grup),
- les característiques evolutives pròpies dels alumnes d'aquestes edats,
- la variabilitat de les relacions entre iguals en aquest tram d'edat que es mostren força inestables i canviants

**e) Que sigui una eina fàcil d'administrar però que doni una informació rellevant:** Es tracta d'una intervenció inicial, és una eina de cribatge amb un nombre reduït d'ítems. L'actuació en una situació de maltractament requereix altres accions posteriors com entrevistes, observacions, etc. que podem orientar a partir dels resultats d'aquest qüestionari. Es passa de manera col·lectiva sempre que els alumnes tinguin competència en la llengua escrita. En alumnes nouvinguts amb poca competència oral o escrita es pot passar individualment. Les activitats prèvies i l'administració del qüestionari es realitza en una sessió de 45 o 50 minuts.

**f) Que no agreugi la situació de maltractament:** Hi ha actuacions poc meditates o fetes sense prou coneixement que poden agreujar la situació de maltractament. Cal fer-ho sempre des d'una perspectiva no culpabilitzadora i evitar la victimització secundària. Això implica entre altres coses centrar-nos en les conductes i no en les persones.

Els resultats d'aquesta prova s'han d'interpretar com una observació puntual d'un moment evolutiu del grup, i amb la voluntat d'intervenir positivament a favor de tots. Mai no s'han d'utilitzar per etiquetar alumnes.

S'ha d'administrar d'una manera que sigui agradable per als alumnes, per això cal fer les activitats prèvies que inclou. En presentar als alumnes el qüestionari els hem de remarcar que l'objectiu és dedicar un moment a pensar en ells mateixos i en les relacions amb els seus companys. Insistirem en la confidencialitat de les respostes, que mai no es comentaran en el grup.

## CONCLUSIONS

Aquest qüestionari està pensat per a ser utilitzat com un dels instruments per avaluar el maltractament entre iguals a l'escola dins d'una aproximació multimodal. L'ús de tècniques de multinformants (nominació entre iguals, informes de mestres, etc.) és la forma més adequada de valorar aquest fenomen per poder fer una intervenció el més ajustada possible a cada situació.

Els resultats obtinguts suggereixen que el CESC Conducta i Experiències Socials a Classe, és un instrument molt apropiat que permet detectar els nois i noies que presenten conductes agressives, conductes prosocials i els que viuen experiències de victimització dintre d'un grup classe.

A més, valora els tres tipus d'agressivitat (física, verbal i relacional) així com les seves formes directes i indirectes, en un intent d'evitar els biaixos de gènere que es produeixen en els qüestionaris que no inclouen l'exclusió social ni les formes indirectes d'agressió.

El fet que hàgim escollit la forma de nominació entre iguals es recolza en que els alumnes són els que coneixen millor la situació que es dona en el seu grup. Alhora, la nominació entre iguals evita els possibles biaixos que trobem en els autoinformes, especialment dels nois implicats en el rol d'agressor (que poden estar esbiaixats cap a la sobreinformació) i dels alumnes implicats en el rol de víctima (que poden presentar el biaix contrari).

La inclusió del sociograma proporciona una informació complementària de gran importància de cara a dibuixar el mapa relacional de la classe i planificar estratègies de protecció i suport a les víctimes dintre de les possibilitats que ens ofereix la tutoria entre iguals (cercle d'amics, company tutor, etc.).

És una escala fàcil i ràpida d'aplicar, que no sol generar rebuig per part dels alumnes si es presenta tal i com s'indica en les instruccions d'aplicació. Es pot aplicar de manera col·lectiva o individual quan calgui i no requereix un examinador qualificat i entrenat: pot aplicar-lo el mateix professor tutor, però cal que tingui cert coneixement del tema i la suficient sensibilitat per presentar el tema des d'una perspectiva no culpabilitzadora.

Aquesta prova mai no ha de servir per *etiquetar* als alumnes, sinó per ajudar al professorat a conèixer la realitat del grup classe i oferir-li una eina per planificar una intervenció ajustada a la realitat.

Cal fer més investigació sobre com afrontar les conductes de maltractament, especialment sobre l'agressió relacional i la indirecta, menys visible. Les conseqüències que té aquest fenomen sobre l'ajust acadèmic i psicosocial dels infants i dels joves són evidents, així com la nefasta influència que tenen aquests tipus d'accions sobre el clima escolar i la salut laboral dels docents.

Finalment, és imprescindible desenvolupar i implementar programes d'intervenció adaptats a cada realitat, així com realitzar campanyes de sensibilització per a l'alumnat, per al professorat i per als pares. L'afrontament del maltractament entre alumnes és un procés complex que requereix el compromís i el suport de tota la comunitat.

Els centres educatius, per a ser educatius, han d'ofereir als alumnes un entorn i unes condicions que possibilitin el creixement i afavoreixin els aprenentatges i això només es pot donar en un clima de cooperació i de diàleg. Els organismes implicats i el professorat en general han de procurar un context on els episodis violents entre els alumnes siguin, en el pitjor dels casos, esporàdics i ocasionals, immediatament detectats, col·lectivament rebutjats i finalment resolts com millor procedeixi des d'un punt de vista pedagògic i educatiu a favor dels qui hagin participat en ells (traducció de l'Informe del Defensor del Pueblo, 1999). Encara estem lluny d'aconseguir aquest objectiu, d'altra banda del tot imprescindible per a superar sense prendre-hi mal els reptes que presenta la societat del segle XXI.

**Notes:**

[1] Us recomanem que consulteu el text complet de la Instrucció 10/2005 sobre tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil, de la Fiscalía de Menores del Estado a l'enllaç [http://www.datadiar.com/portal/ultimah/acosoescolar\\_all.htm](http://www.datadiar.com/portal/ultimah/acosoescolar_all.htm)

[2] Trobareu propostes a Guix Dos nº 320 i Aula nº 151 per a Primària, i a Aula nº 152 per a Secundària.

**Correspondència amb els autors:**

Jordi Collell, E-mail: <mailto:jcollell@xtec.cat> ;

Carme Escudé, E-mail: <mailto:cescude@xtec.cat>

## Fitxa tècnica CESC – Conducta i Experiències Socials a Classe

### 1. Informació general:

És una nominació entre iguals que identifica els alumnes implicats en situacions de maltractament entre iguals (rol d'agressor i rol de víctima), així com els que presenten conductes prosocials. Inclou un sociograma, segons el model de Coie, J.D., Dodge, K.A., i Coppotelli, H. (1982) que permet obtenir els alumnes rebutjats, ignorats, populars i controvertits. Aquestes dades, creuades amb les anteriors, proporcionen una informació que ens permetrà ajustar la intervenció.

- **Nom:** CESC – Conducta i Experiències Socials a Classe. Qüestionari d'avaluació de relacions entre iguals.
- **Autors:** Jordi Collell i Carme Escudé (2006)
- **Material necessari:** Full d'instruccions per a l'administrador i full de resposta i llista numerada per als alumnes

### 2. Propòsit i naturalesa del test:

- **Constructes mesurats:** agressió, victimització, prosocialitat i estatus sociomètric
- **Població a la qual va destinat:** Alumnes dels cicles mitja i superior de Primària i primer cicle d'ESO.
- **Mètode d'administració:** col·lectiva
- **Forma:** Nominació entre iguals
- **Font d'informació:** els companys del grup classe
- **Subtests i factors:** consta de 9 ítems agrupats en 3 factors:
  - Agressió: 4 ítems (1 física, 1 verbal i 2 relacional)
  - Victimització: 3 ítems (física, verbal i exclusió social)
  - Prosocialitat: 2 ítems

Inclou 2 ítems per valorar l'**estatus social** i hi ha un darrer ítem de gratificació que no s'avalua.

- **Nombre d'ítems:** 11
- **Tipus d'escala:** elecció forçada

### 3. Avaluació tècnica:

L'anàlisi s'ha dut a terme amb el programa SPSS versió 10.01.

- **Mostra:** 671 alumnes de 6 centres públics de Barcelona i comarques gironines, de 9 a 14 anys, nivell econòmic mig-baix.
- **Fiabilitat:**
  - **Informació psicomètrica:** proporcionada per factors
  - **Test-retest:** no s'ha avaluat
  - **Consistència interna:** alfa de Cronbach de .82 a .88
- **Validesa:**
  - **Contingut:** grups d'experts

- **Criteri:** correlació positiva entre alumnes rebutjats i alumnes que presenten conductes d'agressió i negativa entre rebutjats i prosocials. Consistència amb altres treballs (Villanueva, Clemente, y García, 2000; Boulton, y Smith, 1994).
- **Constructe:** L'anàlisi de components principals amb rotació Varimax mostra 3 factors:
  - agressivitat (valor propi = 3.475, que explica una variança de 30.522 %),
  - victimització (valor propi = 2.182, que explica una variança de 27.226 %)
  - prosocialitat (valor propi = 1.262, que explica una variança de 19.122 %)

#### 4. Avaluació pràctica:

- **Procediment de puntuació:** L'examinador introdueix les respostes en un full de càlcul per processar les dades. Realitzable amb Microsoft Excel.
- No requereix un examinador qualificat i entrenat.

#### 5. Referències originals:

- Boulton, M.J. i Smith, P.K., (1994). Bully/victim problems among middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329
- Coie, J.D., Dodge, K.A. i Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Collell, J. (2003). *Adaptació del CSBS-P*. Psicologia de la Salut UAB. Treball no publicat.
- Crick, N.R. i Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender & social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722
- Crick, N.R. i Grotpeter, J.K. (1996). Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380
- Escudé, C. (2003). *Adaptació del CSEQ-SR*. Psicologia de la Salut UAB. Treball no publicat.
- Villanueva, L., Clemente, R. i Garcia, F. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9, 271-283.



# MALTRACTAMENT ENTRE ALUMNES (II). ADMINISTRACIÓ DEL CESC. (Conducta i Experiències Socials a Classe)

**Jordi Collell**

EAP G.10 Selva sector B

**Carme Escudé**

EAP G.05 Selva sector A

## RESUMEN

En este artículo se describen las condiciones de aplicación y las pautas para la corrección e interpretación de los resultados del cuestionario CESC-Conducta i Experiències Socials a Classe, dirigido a detectar los alumnos en situación de riesgo de conductas agresivas o de victimización por parte de sus iguales.

## ABSTRACT

In this paper we describe the conditions for application and the rules for the correction and performance of the results of the CESC questionnaire (Behavior and Social Experiences in Class). It is addressed in order to detect the pupils in situation of risk for aggressive behavior or victimization by their peers.

## 1. DESCRIPCIÓ DEL QÜESTIONARI

### 1.1. Objectiu

L'objectiu és detectar els alumnes en situació de risc de conductes agressives o de victimització, per actuar preventivament. Això vol dir que la prova és un pas previ a les activitats d'intervenció posteriors, sense les quals l'aplicació del qüestionari perd el sentit.

Aquest qüestionari reflecteix un moment evolutiu puntual del grup d'alumnes. Caldrà estar atent a l'estabilitat de les conductes al llarg del temps.

El qüestionari permet determinar:

- **L'estatus social** de l'alumne dintre del grup classe
- Els alumnes que presenten conductes **d'agressió** física, verbal o relacional, segons els seus companys i companyes de classe.
- Els alumnes que presenten conductes **prosocials**, segons els seus companys i companyes de classe.
- Els alumnes que són anomenats pels companys i companyes

### Descripció dels ítems

Estatus social:	1. M'agrada / Em cau bé 2. No m'agrada / No em cau bé 12. Els teus amics i amigues (no es comptabilitza)
Agressió física:	5. Pega els altres, dona empentes
Agressió verbal:	8. Insulta
Agressió relacional:	3. Parla a l'orella / Fa córrer rumors 6. No deixa participar
Prosocialitat:	4. Ajuda els altres 7. Anima els altres
Victimització:	9. A qui donen empentes o peguen ? 10. A qui insulten o ridiculitzen? 11. A qui no deixen participar?

com a **víctimes** d'agressió física, verbal o exclusió social,

segons els seus companys i companyes de classe.

### 1.2 A qui s'adreça?

S'adreça a un grup-classe d'alumnes. Es pot aplicar a partir del cicle mitjà de Primària fins el primer cicle d'ESO (de 9 a 14 anys).

Les instruccions d'administració i el redactat dels ítems s'ha adequat per a dos trams d'edat:

- Cicle Mitjà i Cicle Superior de Primària (de 9 a 12 anys)
- 1r Cicle d'ESO (de 12 a 14 anys)

### 1.3 Característiques

Es tracta d'una nominació entre iguals (*peer nomination*). La nominació entre iguals s'ha mostrat com l'eina més adequada per avaluar les relacions entre els alumnes. Per crear el clima adequat pot ser convenient que la passi un professor que no sigui el tutor del grup d'alumnes, però el tutor ha de ser-hi present i col·laborar.



### 1.4 Material

L'administrador de la prova necessita el full d'instruccions amb les preguntes que haurà de llegir. Cada alumne necessita el full de respostes i la llista numerada amb el nom dels alumnes de la classe i un llapis.

## 2. ADMINISTRACIÓ DEL QÜESTIONARI

### 2.1. Consideracions prèvies

Es passa a nivell col·lectiu. Si en el grup hi ha algun alumne que no coneix prou bé l'idioma o té dificultats per llegir els noms dels alumnes del grup classe, es pot passar en petit grup o individualment, si convé.

Els resultats són complets si es passa a TOTS els alumnes del grup, per tant, si en el moment de fer la prova algun alumne no és present a classe és convenient passar-li individualment un altre dia.

Es tracta que nomenin tres dels companys i companyes de classe que compleixin el requisit que es demana en cada ítem (nominació entre iguals).

### 2.2. Durada de la sessió

L'administració del qüestionari té una durada d'uns 45 minuts, incloses les activitats prèvies. Si cal passar-lo individualment no cal fer les activitats prèvies i és molt més ràpid.

### 2.3. Activitats prèvies a l'administració del qüestionari

La sessió és conduïda per l'examinador, dins de cada classe, amb la presència del mestre tutor. Abans de passar la prova es fa una breu explicació sobre les intel·ligències múltiples, adaptada a cada nivell, i de la importància de les emocions en les relacions interpersonals (Goleman, 2001):

*Què diríeu que és una persona intel·ligent?* i es va conduint la conversa cap a la importància de saber-se relacionar amb els altres. També es parla de la felicitat, i es demana que diguin en què consisteix ser feliç. Què els fa feliços a ells? Conduir la conversa cap a les coses que ens fan feliços dels companys i companyes (jugar junts, tenir amics...) remarcant que aquestes idees són universals.

Llavors els demanem que dediquin uns moments a pensar en ells mateixos i en els seus companys i els diem que els donarem un qüestionari per *ajudar-los a pensar*. Hem de remarcar que és important que contestin amb sinceritat, que les respostes són confidencials i que no n'hi ha de bones ni de dolentes, sinó que cadascú té una manera diferent de veure-ho.

### 2.4. Administració del qüestionari

Els alumnes necessiten una llista dels alumnes del grup classe numerada, amb el nom i el cognom de cada alumne. Se suggereix que estigui ordenada alfabèticament i que els noms siguin fàcilment identificables.

Cada alumne té assignat un número d'identificació. Els alumnes han de respondre les preguntes escrivint aquests números en l'espai corresponent; no han d'escriure cap nom. Han de nomenar els seus companys, no es poden anomenar ells mateixos. Poden escriure el mateix número en diferents ítems, però no poden repetir-lo en el mateix ítem.

Es reparteix el full de resposta i la llista numerada a cada alumne, que completa les dades identificatives de l'encapçalament i s'expliquen les normes anteriors. Es demana que per respondre les preguntes pensin en les coses que han passat a l'escola en el darrer mes.

Cada pregunta és llegida en veu alta per l'examinador,

i repetida si cal, per tal d'assegurar la correcta comprensió de l'enunciat. Cal llegir les preguntes fent èmfasi en l'expressió no verbal (to de veu, expressió de la cara, postura corporal, gest...) per tal de transmetre el més exactament possible la conducta que pretenem descriure.

Finalment, l'administrador recull els qüestionaris i demana als alumnes com s'han sentit en realitzar la prova. Es recorda la confidencialitat de la informació i se'ls felicita per haver dedicat un moment a pensar en ells mateixos i en les relacions amb els seus companys de classe.

### 2.5. Respostes a les preguntes més comunes dels alumnes

Si no poden pensar en tres persones per algun ítem demanem que mirin la llista i ho pensin més. Diem que sempre hi ha algú que ho fa o que li passa allò encara que només sigui una mica. Si continuen insistint que no troben ningú, a nivell individual i en veu baixa, li diem que pot deixar en blanc el lloc destinat a la resposta.

Si demanen per posar més de tres noms se'ls diu que han de triar els que ho facin més. Si algú insisteix, individualment i en veu baixa es pot dir que afegeixi el nom al marge dret, però no ho comptabilitzarem.

### 2.6. Activitats posteriors a l'administració del qüestionari

El fet de passar el qüestionari no ha de servir per etiquetar alumnes agressius o victimitzats, sinó que comporta l'obligació ètica o moral d'intervenir en les situacions detectades. No té sentit utilitzar el qüestionari només per identificar alumnes sense el compromís posterior de fer-hi alguna cosa.

En tot moment, hem de mantenir i fer mantenir la confidencialitat de les respostes i no anomenar mai ningú, en cap cas. Cadascú ja sap qui fa què, però convé deixar-ho en el pla de les hipòtesis. Només en podrem parlar de manera positiva després d'algunes activitats i ara encara no és el moment.

Per tant, després de corregir i valorar la prova, en una sessió posterior de tutoria amb els alumnes, comentem els resultats.

#### 2.6.1. Retorn del resultat dels qüestionaris al grup classe

A **Primària** podem començar dient que hem vist que en aquella classe hi ha alumnes que peguen, insulten, excloeu o fan el buit a d'altres alumnes (a totes les classes hi ha un o altre). Preguntem què en pensen ells d'això. I anem conduint la conversa a parlar que això fa mal a les persones; fem una llista entre tots de les coses que ens agrada que ens facin els companys i companyes i de les coses que no ens agrada que ens facin. Els alumnes van dient coses i el professor ho anota en un full DIN A3 en dues columnes *Coses que m'agrada que em facin o em diguin els meus companys* i *Coses que no m'agrada que em facin o em diguin els meus companys*. Després penjarem el full a la classe per recordar-ho quan convingui.

A **Secundària** podem comentar que en aquella classe hi ha nois i noies que tenen conductes que els poden portar problemes a ells i als companys. Preguntem què en pensen ells d'això. Podem conduir la conversa a parlar de les conductes **agressives** (vulnerar els drets dels altres) i **passives** (no defensar els propis drets) i que les dues formes són perjudicials per a un mateix i/o per als altres. Parlarem de les conductes **assertives** (capacitat de

defensar els propis drets sense vulnerar els drets dels altres), com la conducta més apropiada per millorar la convivència.

### 2.6.2. Activitats posteriors de tutoria

A partir dels resultats planificarem la intervenció que ha de contemplar com a mínim 3 o 4 sessions de tutoria (al llarg d'un mes?) per tal d'explorar el fenomen amb els alumnes i per d'aconseguir un mínim d'efectivitat en la intervenció. L'objectiu d'aquestes sessions és sensibilitzar els alumnes de les conductes que constitueixen maltractament, i trobar alternatives més positives d'interacció. Per això cal intentar que cadascú assumeixi la seva part de responsabilitat; es tracta de "reindividualitzar" els membres del grup. Un recurs pot ser utilitzar la Guia per a l'Alumnat. En la nostra web <http://www.xtec.net/~jcollell> trobareu una guia per a alumnes de Primària i una altra per a alumnes de Secundària.

Un exemple de les propostes d'intervenció de 4 o 6 sessions de tutoria les podeu trobar a:

#### Primària

- Suplement del Guix 320, Guix dos 120 de desembre 2005
- Aula de innovació educativa, 151 de maig 2006, pp-85-96.

#### Secundària

- Aula de innovació educativa, 152 de juny 2006, pp-83-96.

Amb els alumnes més nominats, tant en el paper d'agressor com en el de víctima pot ser convenient una intervenció més individualitzada més enllà d'aquesta intervenció en el grup, i que depassa l'objectiu d'aquest article.

En definitiva es tracta de fer veure que entre tots hem de buscar camins per fer de la classe i de l'escola un lloc més agradable i un entorn de convivència segur per a tots; també per al professorat.

## 3. CORRECCIÓ I INTERPRETACIÓ DEL CESC

### 3.1. Correcció i càlcul dels resultats

Cal introduir manualment les dades dels qüestionaris dels alumnes en una plantilla de correcció Excel que a través de les fórmules que té introduïdes proporciona automàticament els resultats[1].

Els càlculs es fan per a cada grup classe d'alumnes. Se sumen les nominacions que té cada alumne en cada ítem, es calcula la mitjana i la desviació estàndard. Després s'agrupen els ítems en factors (agressivitat, victimització i prosocialitat) i subescales (física, verbal i agressió relacional) i es tornen a estandaritzar. Es prenen com a significatives les puntuacions  $> 1$ . Així tindrem alumnes que puntuen significativament en **agressivitat** i **victimització** (física, verbal i agressió relacional) i **prosocialitat**.

El **sociograma**, que es basa en el model de Coie, Dodge i Coppotelli (1982), també treballa amb puntuació estandaritzada i obtenim els alumnes:

**Populars** (moltes tries positives i poques negatives):

- la diferència entre la puntuació de tries positives i negatives és  $> 1$
- la puntuació en tries positives és  $> 0$
- la puntuació en tries negatives és  $< 0$

**Rebutjats** (moltes tries negatives i poques positives)

- la diferència entre la puntuació de tries positives i negatives és  $< -1$
- la puntuació en tries positives és  $< 0$
- la puntuació en tries negatives és  $> 0$

**Ignorats** (poc impacte social: poques tries positives i poques

negatives)

- la puntuació estandaritzada de la suma de tries positives i negatives és  $< -1$
- la puntuació en tries positives és  $< 0$
- la puntuació en tries negatives és  $< 0$

**Controvertits** (molt impacte social: moltes tries positives i moltes negatives)

- la puntuació estandaritzada de la suma de tries positives i negatives (impacte) és  $> 1$
- la puntuació en tries positives és  $> 0$
- la puntuació en tries negatives és  $> 0$

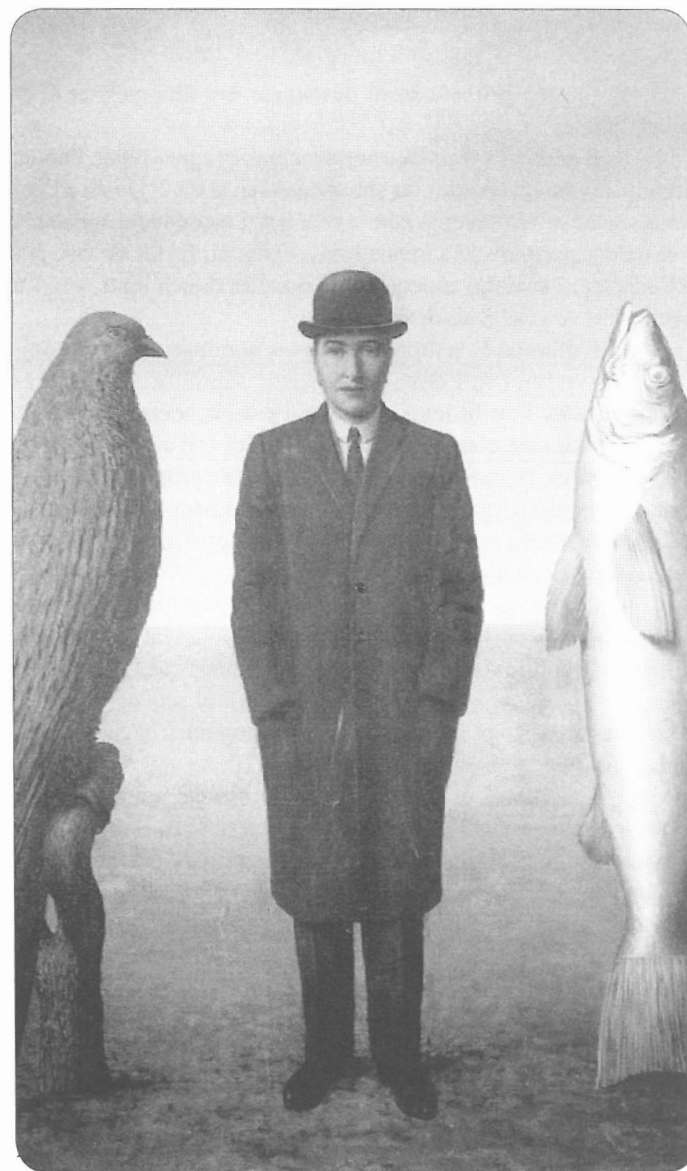
### 3.2. Interpretació dels resultats

Hem de recordar que aquests resultats només es poden interpretar com una observació puntual d'un moment evolutiu del grup. En cap cas no són vàlides per "etiquetar" un alumne.

#### 3.2.1. Sortida

El full Excel que utilitzem proporciona dues sortides:

- Alumnes amb puntuació estadísticament significativa en cada subescala i factor (a partir del punt de tall)
- Puntuació directa de cada alumne en cada subescala i factor (per fer una valoració més afinada i poder orientar la intervenció)



Vegeu un exemple dels resultats, un cop passats al Word:

Total Agressió	Agres. Física	Agres. Verbal	Agressió relacional	Prosocialitat	Total Agressió	Agres. Física	Agres. Verbal	Agressió relacional	Prosocialitat	Alumne	Total Victimització	Victimit. Física	Victimit. Verbal	Victimit. Relacional	Total Victimització	Victimit. Física	Victimit. Verbal	Victimit. Relacional	Popular	Rebutjat	Ignorat	Controvertit	Nominacions +	Nominacions -
6	0	0	6	11					★	1	0	0	0	0								★	5	4
1	0	0	1	19					★	2	0	0	0	0					★				9	0
11	3	4	4	5						3	1	0	0	1									2	3
48	17	19	12	0	★	★	★	★		4	2	0	0	2						★			0	16
4	3	0	1	4						5	3	0	3	0									4	0
8	1	4	3	5						6	30	14	12	4	★	★	★	★					1	5
3	0	1	2	2						7	1	0	0	1							★		1	0
										...														
29	4	16	9	1	★		★	★		25	17	9	4	4	★	★		★					4	3

En una primera visió destaquen tres alumnes, el 4, el 6 i el 25.

L'alumne 4 té moltes nominacions en agressivitat. Puntua significativament en totes les subescales i en la total. Quant a l'estatus social se'ns presenta com a rebutjat. La conducta agressiva i el rebuig per part dels iguals representen un factor de risc per a l'adaptació social, i especialment quan es donen junts. Caldrà estudiar el seu cas amb deteniment.

L'alumne 6, sempre segons les nominacions dels companys, és victimitzat i dona puntuacions significatives en totes les subescales i en la total. Quant a l'estatus social no puntua significativament com a rebutjat, però s'observa la tendència. Té una nominació positiva i 5 nominacions de prosocialitat. Una possible intervenció seria explorar quins alumnes han fet aquestes nominacions i valorar la possibilitat d'organitzar un sistema d'ajuda entre iguals.

L'alumne 25 és nominat com a agressor-víctima. Té nominacions positives i negatives, però no suficients per assolir l'estatus de controvertit. Pot ser que els alumnes que l'anomenen positivament el vegin com a possible líder i el segueixin en les conductes agressives, i els alumnes que el nomenen negativament siguin els que pateixen les seves accions.

L'alumne 2 és nominat com a prosocial i també com a popular. En un grup classe hi poden haver dos o tres alumnes amb aquestes característiques que solen formar grup. Aquests alumnes poden ser un bon element de cohesió que ajudi a integrar els alumnes victimitzats. Tenir amics és un factor de protecció per a les víctimes i si els amics són alumnes populars millor.

Un cas singular i relativament freqüent és l'alumne 1. Puntua significativament en prosocialitat, amb 11 nominacions, però en l'estatus sociomètric es mostra com a controvertit. Té 6 nominacions d'agressivitat relacional (exclou, no deixa participar) i alguns alumnes el nomenen negativament. És important el treball de sensibilització d'aquests alumnes en relació a aquestes

conductes d'exclusió.

### 3.2.3. Atenció a alguns indicadors

A més dels alumnes que puntuen significativament en conductes d'agressió o victimització, cal posar especial atenció en aquells alumnes que:

- tenen moltes nominacions negatives i cap de positiva, ja que en el grup classe no tenen cap suport social.
- no tenen cap nominació, ja que tampoc tenen cap suport social i sovint passen desapercebuts fins i tot pel professorat.
- puntuen significativament només en agressió relacional, ja que poden ser bons alumnes i estar ben integrats en el sistema escolar i fins i tot tenir una bona puntuació en popularitat, però alhora estan implicats en conductes d'exclusió envers algun alumne.

Si tornem a passar el qüestionari després d'uns mesos o el curs següent, haurem d'estar alerta també a aquells alumnes que:

- mantenen estabilitat en la conducta agressiva o en el rol de víctima
- mantenen estabilitat en el estatus social de rebutjat, ignorat o controvertit

Els alumnes clarament rebutjats presenten inadaptació emocional i social (en el present i en el futur) més que els altres grups. En el cas dels alumnes ignorats no està tan clar. Els alumnes rebutjats amb puntuacions altes en agressivitat tenen el pitjor pronòstic si no s'intervé.

Els alumnes tendeixen a relacionar-se amb aquells amb qui guarden similituds, cosa que té conseqüències importants a l'hora d'explicar l'origen i el manteniment de les conductes agressives. Els alumnes que tendeixen a utilitzar l'agressivitat en les seves relacions amb els altres s'agrupen en xarxes socials



més àmplies que els altres grups d'alumnes.

Els alumnes que juguen el rol de víctima són els que queden més a fora de les distintes xarxes d'iguals i la investigació ha demostrat que el fet de tenir amics és un factor de protecció. Així, a l'hora de contenir els episodis de maltractament la intervenció en el grup i les activitats de tutoria entre iguals són essencials.

#### 4. CONSIDERACIONS

Aquest qüestionari és un instrument per avaluar la conducta i les experiències socials d'un grup classe. Es tracta d'un qüestionari específic, que té una aplicació molt concreta: recollir informació dels propis alumnes sobre les conductes de maltractament i les experiències de victimització que es puguin donar en el seu grup classe per intervenir i aturar-les abans no es consolidin.

Les condicions d'aplicació comporten la realització d'unes breus activitats prèvies i també el compromís ètic de realitzar les intervencions posteriors que convingui per tal de posar fi a situacions de maltractament, si és que n'hi ha. No seria una bona experiència per a ningú passar el qüestionari, detectar els alumnes i no actuar.

El qüestionari proporciona un punt de partida en detectar els punts forts i els punts febles del grup i permet orientar tant la intervenció individual com la grupal. Remarquem la importància de recollir una informació descriptiva de les conductes de maltractament entre alumnes per tal de planificar correctament la intervenció; la intervenció més exitosa és aquella que parteix d'un bon diagnòstic de la situació concreta.

En les activitats posteriors parlarem del tema i l'explorarem conjuntament amb els alumnes, amb l'objectiu de sensibilitzar i reindividualitzar els membres del grup. Proposem fer entre 4 i 6 sessions d'una hora setmanal, com a mínim, per tal que la intervenció sigui efectiva.

Totes aquestes actuacions formen part de la prevenció secundària i seria desitjable que estiguessin integrades en el Pla d'Acció tutorial.

L'educació de les emocions, el tractament positiu dels conflictes, la mediació escolar, l'aplicació d'un codi disciplinari positiu i en general totes aquelles actuacions adreçades a millorar les relacions personals, configuren un clima de centre que afavoreix el desenvolupament personal i social dels alumnes i el seu èxit escolar, però també el benestar dels docents.

Seria bo integrar aquests aspectes en un Pla de Convivència de Centre dintre del qual l'afrontament de les situacions de maltractament entre alumnes hauria de tenir una consideració específica.

#### Referències Bibliogràfiques:

- Alsaker, F. (1993). Isolement et maltraitance par les pairs dans les jardins d'enfants: Comment mesurer ces phénomènes et quelles sont leurs conséquences?. *Enfance*, 47, 241-260.
- Alsaker, F. i Valkanover S. (2001). Early diagnosis and prevention on victimization in kindergarten. En J. Juvonen i S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school*. (pp. 175-195). NY: The Guilford Press.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. i Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Collell, J. i Escudé, C. (2002). La violència entre iguals a l'escola: El Bullying. *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, pp 20-24.
- Collell, J. i Escudé, C. (2003). El maltractament entre iguals al parvulari: una aproximació al fenomen de la victimització relacional.

*Àmbits de Psicopedagogia*, 7, pp 16-20.

- Collell, J. i Escudé, C. (2004a). Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, pp 21-26.
- Collell, J. i Escudé, C. (2004b). Maltractament entre alumnes: necessitat d'una aproximació no culpabilitzadora. *Àmbits de Psicopedagogia*, 14, pp 12-15.
- Collell, J. i Escudé, C. (2005a). Bullying: estratègies de prevenció. En M. Alvarez y R. Bisquerra (coord). *Manual de orientación y tutoria*, Barcelona: Cisspraxis.
- Collell, J. i Escudé, C. (2005b). Tractem-nos bé!, *Guixdos 120 - Suplement Guix*, 320.
- Collell, J. i Escudé, C. (2006a). Vamos a llevarnos bien, *Aula de innovación educativa*, 151, pp 85-96.
- Collell, J. i Escudé, C. (2006b). ¿Nos llevamos bien?, *Aula de innovación educativa*, 152, pp 83-95.
- Crick, N.R. i Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender & social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722
- Crick, N.R. i Grotpeter, J.K. (1996). Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380
- Fiscalia de Menores (2005), *Instrucción 10/2005 sobre tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil*, [http://www.datadiar.com/portal/ultimah/acosoescolar\\_all.htm](http://www.datadiar.com/portal/ultimah/acosoescolar_all.htm), (extreta el 14 agost 2006)
- Kaltiala-Heino R, Rimpela M, Rantanen P. i Rimpela A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence*, 23, 661-674.
- Kochenderfer, B. i Ladd, G.W. (1996\*). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment?. *Child Development*, 67, 1305-1317
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S.L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K. i Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child abuse & neglect*, 22, 705-717
- Morison, P. i Masten, A. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven-years follow-up. *Child Development* Vol 62, 991-1007
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Pikas, A. (2002). *New developments of the Shared Concern Method*, School Psychology International, 23 (3): 307-326.
- Robinson, G. i Maines, B., (1997). *Crying for Help: The No Blame Approach to Bullying*, Bristol: Lucky Duck Publishing
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Osterman, K. i Kaukiainen, A., (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

#### Nota:

[1]: Podeu demanar la plantilla de correcció en format Excel a [cescude@xtec.net](mailto:cescude@xtec.net).

#### Correspondència amb els autors:

Jordi Collell, E-mail: [jcollell@xtec.cat](mailto:jcollell@xtec.cat);

Carmé Escudé, E-mail: [cescude@xtec.cat](mailto:cescude@xtec.cat).

## CEC- Conducta i Experiències Socials a Classe

Collell, J. i Escudé, C. (2006). Full per a l'examinador.

### Preguntes per als Cicles Mitjà i Superior de Primària

1. **M'agrada:** Amb quins dels nens i nenes de la teva classe t'agrada més anar? Busca tres noms a la llista i escriu el seus números en el full de respostes. Un a cada ratlla al costat de la paraula M'AGRADA.
2. **No m'agrada:** Ara, escriu el número dels tres nens i nenes de la classe amb qui t'agradi menys anar. Potser que la majoria dels teus companys t'agradin, però potser amb algun t'agradi anar menys que amb els altres. Posa els seus números en el full de respostes.
3. **Fa córrer rumors:** Busca el número de tres nens i nenes de la classe que parlen malament d'una persona a les seves esquenes o escampen rumors sobre ella perquè no caigui bé als altres, perquè ningú no li estigui amic (fem el gest de parlar a l'orella d'algú i amb l'altre mà fem com si assenyaalem algú).
4. **Ajuda els altres:** Busca el número dels tres nens i nenes de la classe que ajuden els altres a fer amics, que el van a buscar quan està sol, que fan coses bones per als altres i apunta'ls en el full.
5. **Pega els altres o dóna empentes:** Busca el número dels tres nens i nenes de la classe que peguen, donen empentes, puntades de peu, estiren els cabells... i apunta'ls en el full.
6. **No deixa participar:** Busca el número dels tres nens i nenes de la classe que quan s'enfaden amb un nen li diuen: *No jugues!* i el fan fora del joc, o li diuen als altres que no juguin amb ell. Apunta'ls en el full.
7. **Anima els altres:** Busca el número dels tres nens i nenes de la classe que intenten animar als altres nens i nenes quan estan tristos, que els agafen de la mà o que els diuen: *No ploris*. Apunta'ls en el full.
8. **Insulta.** Busca el número dels tres nens i nenes de la classe que insulten o se'n riuen dels altres i apunta'ls en el full.

Ara anem a veure a qui li passen aquestes coses. Primer hem dit qui ho fa i ara direm a qui li passa:

9. **A qui donen empentes o peguen?:** Busca el número dels tres nens i nenes de la classe que acostumen a rebre empentes, cops, amenaces... dels altres i apunta'ls en el full.
10. **A qui insulten o ridiculitzen?:** Busca el número dels tres nens i nenes de la classe que els altres a vegades els insulten o se'n riuen i apunta'ls en el full.
11. **A qui no deixen participar?:** Busca el número dels tres nens i nenes de la classe que sovint estan sols, que no els hi fan cas o que els altres no els deixen jugar i els diuen: *Tu no jugues!*, ni els conviden perquè als seus amics no els agrada que vagin amb ells. Apunta'ls en el full.
12. **Els teus amics / amigues?:** Busca el número dels tres nens i nenes de la classe que són els teus millors amics i apunta'ls en el full.

### CEC- Conducta i Experiències Socials a Classe

Full de respostes: Cicles Mitjà i Superior de Primària

Nom: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_  Nen  Nena

Classe: \_\_\_\_\_ Nom del tutor/a: \_\_\_\_\_

Centre: \_\_\_\_\_ Població: \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

- 1 M'agrada \_\_\_\_\_
- 2 No m'agrada \_\_\_\_\_
- 3 Fa córrer rumors \_\_\_\_\_
- 4 Ajuda els altres \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

- 5 Pega els altres o dóna empentes \_\_\_\_\_
- 6 No deixa participar \_\_\_\_\_
- 7 Anima els altres \_\_\_\_\_
- 8 Insulta \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

- 9 A qui donen empentes o peguen ? \_\_\_\_\_
- 10 A qui insulten o ridiculitzen ? \_\_\_\_\_
- 11 A qui no deixen participar ? \_\_\_\_\_
- 12 Els teus amics / amigues \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

## CESC- Conducta i Experiències Socials a Classe

Collell, J. i Escudé, C. (2006). Full per a l'examinador.

### Preguntes per al Primer Cicle d'ESO

1. **Em cau bé:** Quins dels nois i noies de la teva classe et cauen bé? Busca tres noms a la llista i escriu el seus números en el full de respostes. Un a cada ratlla al costat de les paraules EM CAU BÉ.
2. **No em cau bé:** Ara, escriu el número dels tres nois i noies de la teva classe que no et cauen gaire bé. Pot ser que la majoria dels teus companys et caiguin bé, però potser algun et caigui menys bé que els altres. Posa els seus números en el full de respostes.
3. **Fa córrer rumors:** Busca el número de tres nois i noies de la teva classe que parlen malament d'una persona a les seves esquenes o escampen rumors sobre ella perquè no caigui bé als altres, perquè no vagin amb ell (fem el gest de parlar a l'orella d'algú i amb l'altre mà fem com si assenyalem algú).
4. **Ajuda els altres:** Busca els números de tres nois i noies de la teva classe que fan coses bones per als altres, que ajuden els altres a integrar-se en el grup.
5. **Pega els altres o dóna empentes:** Busca el número de tres nois i noies de la teva classe que peguen, donen empentes, patades, intimiden, amenacen...
6. **No deixa participar:** Busca els números de tres nois i noies de la teva classe que quan estan enfadats amb una altra persona la ignoren, fan com si no existís, o li diuen que marxi, i no deixen que estigui amb el seu grup d'amics.
7. **Anima els altres:** Busca els números de tres nois i noies de la teva classe que intenten animar als altres companys que estan disgustats o tristos per alguna cosa. Que intenten fer-los sentir bé.
8. **Insulta.** Busca els números de tres nois i noies de la teva classe que insulten, ridiculitzen o se'n riuen dels altres.

Ara anem a veure a qui li passen aquestes coses. Primer hem dit qui ho fa i ara direm a qui li passa:

9. **A qui donen empentes o peguen?:** Busca els números de tres nois i noies de la teva classe que acostumen a rebre empentes, cops, amenaces... dels altres
10. **A qui insulten o ridiculitzen?:** Busca els números de tres nois i noies de la teva classe que els altres sovint els insulten o se'n riuen o es fiquen amb ells.
11. **A qui no deixen participar?:** Busca els números de tres nois i noies de la teva classe que sovint estan sols, que els altres no els trien per fer treballs, o no els conviden perquè no els agrada que vagin amb ells.
12. **Els teus amics / amigues?:** Busca els números dels tres nois i noies de la teva classe que són els teus millors amics.

### CESC- Conducta i Experiències Socials a Classe

Full de respostes: Primer Cicle d'ESO

Nom: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_  Nen  Nena

Classe: \_\_\_\_\_ Nom del tutor/a: \_\_\_\_\_

Centre: \_\_\_\_\_ Població: \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

- 1 M'agrada \_\_\_\_\_
- 2 No m'agrada \_\_\_\_\_
- 3 Fa córrer rumors \_\_\_\_\_
- 4 Ajuda els altres \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

- 5 Pega els altres o dona empentes \_\_\_\_\_
- 6 No deixa participar \_\_\_\_\_
- 7 Anima els altres \_\_\_\_\_
- 8 Insulta \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

- 9 A qui donen empentes o peguen ? \_\_\_\_\_
- 10 A qui insulten o ridiculitzen ? \_\_\_\_\_
- 11 A qui no deixen participar ? \_\_\_\_\_
- 12 Els teus amics / amigues \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

# LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES A L'AULA

**Núria Alart i Guasch**

Professora de l'IES Olorda de Sant Feliu de Llobregat

## RESUMEN

La mayor contribución de las Inteligencias Múltiples en la educación es sugerir que los educadores utilicen las estrategias, técnicas i actividades que genera esta teoría, olvidándonos un poco del currículum y del aula tradicional. Utilizando nuevas maneras de organizar i emplear en el aula, como por ejemplo: el concepto de centro de interés, las técnicas de solución de conflictos, identificar los puntos fuertes de los alumnos, su estilo preferido de aprendizaje, etc; nos servirá para una educación más individualizada i para poder atender a la gran diversidad de los alumnos. Para eso, es preciso tener en cuenta los estilos de trabajo que manifiestan los alumnos cuando se enfrentan a las tareas de las diferentes inteligencias. Este artículo será de utilidad para presentar la teoría de las inteligencias múltiples a nuestros alumnos.

Como nos dice Gardner i Armstrong: "no hay un único camino hacia la puesta en práctica de las ideas de las Inteligencias Múltiples en el aula".

## ABSTRACT

The major contribution of Multiple Intelligences to education is suggesting specific ways for educators to incorporate them into their lesson planning for practical use in the classroom, forgetting a bit the traditional teaching method. Using new ways to evaluate students in order to identify their strengths and weaknesses and then provide a range of activities and experiences which would work in concert with each student's individual needs. So, we have to take into account the variety of learning styles which each student has in front of these activities. This article makes the theory easily understandable and applicable to our students.

As Gardner and Armstrong say: "There is not only one way to put the IM ideas in the classroom into practice."

## 1. INTRODUCCIÓ

Quan els nens i les nenes comencen a anar a l'escola, probablement ja tenen establertes unes maneres d'aprenentatge més relacionades amb unes intel·ligències que amb altres. H. Gardner ens diu que els nens i les nenes tenen unes "inclinacions" en unes intel·ligències específiques des de ben petits. Però, és cert, que cada nen i nena té les vuit intel·ligències i les pot desenvolupar totes fins a assolir un bon nivell de competència. Ha definit i validat cadascuna d'aquestes intel·ligències mitjançant proves o diferents procediments. I ens diu que l'ensenyament tradicional es centra sobre tot en ensenyar la intel·ligència lingüística i la matemàtica, però com que la intel·ligència és multidimensional, s'ha d'ampliar el camp amb la finalitat d'incloure les habilitats, hàbits, actituds i estratègies de les altres intel·ligències.

Utilitzant a l'ensenyament aquesta metodologia de les IM podem destacar els punts forts dels nostres alumnes, ja que aquest ens atenuaran els buits o les mancances; ajudaran als alumnes a aprendre i desenvolupar-se mitjançant les interaccions amb les activitats i amb casos del dia a dia; afavoriran les relacions amb els seus iguals; utilitzaran materials, estratègies i activitats que serveixin per a tots els nostres alumnes; fer més protagonistes als alumnes en el procés d'ensenyament-aprenentatge; fent que provoqui una part més activa en l'avaluació, considerant l'avaluació i l'aprenentatge com un procés unificat, amb la finalitat d'afavorir el desenvolupament de les habilitats del pensament i la seva aplicació al currículum i a la vida real dels nostres alumnes. (Armstrong T.; 2000)

## 2. APRENTATGE DELS NOSTRES ALUMNES AMB LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES

INTEL·LIGÈNCIA	PENSEN	ELS AGRADA	ACTIVITATS AFER	MATERIALS A UTILITZAR
<b>LÒGICO-MATEMÀTICA</b> Sensibilitat als patrons lògics o numèric. Capacitat per a mantenir llargues cadenes de raonament.	Raonant	Calcular, utilitzar el raonament, preguntar, resoldre enigmes lògics, experimentar, etc.	Càlculs mentals, jocs amb números, problemes d'engeni, resolució de problemes, etc.	Jocs matemàtics, materials manipulables, calculadores, etc.
<b>MUSICAL</b> Capacitat de produir i apreciar ritmes, tons i timbres; valoració de les formes d'expressió musical.	Mitjançant ritmes i melodies	Expressar-se amb ritmes i melodies, cantar, xiular, entonar melodies, portar el ritme amb els peus o les mans, escoltar, etc.	Assistir a concerts, Tocar instruments musicals, cantar acompanyats, escoltar música, etc.	Instruments musicals, cintes de música, CD, gravadores, etc.

<p><b>CINÈTICO-CORPORAL</b> Capacitat de controlar els moviments corporals i de manipular objectes amb habilitat.</p>	<p>Mitjançant sensacions somàtiques.</p>	<p>Utilitzar les sensacions corporals, córrer, ballar, saltar, tocar, gesticular, construir, etc.</p>	<p>Jocs de rol, esports i jocs físics, experiències tàctils, manuals, teatre, dansa, moviment, exercicis de relaxació, etc.</p>	<p>Equipament esportiu, materials i experiències tàctils, estris per a construir, argila, fang, etc.</p>
<p><b>LINGÜÍSTICA</b> Capacitat de processar amb rapidesa missatges lingüístics, ordenar paraules i donar sentit esplèndid als missatges.</p>	<p>En paraules.</p>	<p>Llegir, escriure, explicar històries, els jocs de paraules Pensar amb paraules, etc.</p>	<p>Jocs de paraules, narració de contes, lectures orals, fer diàlegs escriure diaris, escriure històries, fer debats, etc.</p>	<p>Llibres, màquines d'escriure, ordinadors, gravadores, etc.</p>
<p><b>VISUAL-ESPACIAL</b> Capacitat de percebre amb precisió el món visual-espacial i d'introduir canvis en les percepcions inicials.</p>	<p>En imatges.</p>	<p>Pensar en imatges, dibuixar, dissenyar, visualitzar, guixar, etc</p>	<p>Vídeo, activitats artístiques, jocs d'imaginació, pel·lícules, diapositives, il·lustracions, etc.</p>	<p>Materials d'art, gràfics, mapes, càmeres fotogràfiques, biblioteca d'imatges, vídeo, diapositives, etc.</p>
<p><b>NATURALISTA</b> Atracció i sensibilitat pel món natural. Capacitat d'identificació del llenguatge natural. Capacitat per a descriure les relacions entre les diferents espècies.</p>	<p>Mitjançant la natura i les formes naturals.</p>	<p>Utilitzar el raonament inductiu-deductiu per a experimentar, manipular, investigar, jugar amb mascotes, la jardineria, criar animals, cuidar plantes, etc.</p>	<p>Experiments i anàlisi d'investigacions, tasques que exigeixin observar, tenir accés a la natura, oportunitats per a relacionar-se amb els animals, etc.</p>	<p>Instruments per a investigar ( lupa, microscopi, binocles, etc)objectes del món natural per a observar i analitzar, etc</p>
<p><b>INTRAPERSONAL</b> Capacitat d'autoestima i automotivació. Accés a la pròpia vida interior i capacitat de distingir les emocions; consciència dels punts forts i dèbils propis.</p>	<p>En relació a les seves necessitats, sentiments i objectius.</p>	<p>L'auto-reflexió, fixar-se unes fites, meditar, somniar, planificar, etc.</p>	<p>Instrucció individualitzada, aprenentatge metacognitiu, activitats d'autoestima, projectes propis, decisions, etc.</p>	<p>Redacció de diaris i projectes individuals, llocs secrets, soledat, etc.</p>
<p><b>INTERPERSONAL</b> Capacitat de percebre i comprendre a les altres persones. Discernir i respondre adequadament als estats d'ànim, els temperaments, les motivacions i els desitjos dels demés.</p>	<p>Transmeten idees a altres persones.</p>	<p>Intercanviar idees amb els altres, dirigir, organitzar, relacionar-se, liderar, manipular, mediar, assistir a festes, etc.</p>	<p>Aprenentatge cooperatiu, tutoria d'iguals, participació en activitats de la comunitat, etc.</p>	<p>Jocs de taula, materials i vestuari pel teatre i la dramatització, jocs en grup, clubs, etc.</p>



### 3. DESCRIPCIÓ DE LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES DELS ALUMNES.

T. Armstrong (2000), ens anomena unes maneres d'obtenir informació per avaluar les intel·ligències múltiples dels nostres alumnes:

1. **L'observació:** una bona manera de poder identificar les intel·ligències més desenvolupades dels alumnes consisteix en observar com es porten a la classes. Un alumne molt lingüístic parlarà quan no li toca,; el cinètic-corporal no parlarà de moure's. Un altre indicador de les inclinacions dels alumnes a través de l'observació és saber què fan quan ningú els diu què han de fer; o bé, si poden elegir entre varies activitats, quines escolliran.
2. **Llistes de control:** tots els professors haurien de tenir un diari per anotar les diferents observacions del alumnes. [Veure annex 1]
3. **Elaboració de documents:** es poden realitzar amb una camera fotogràfica per a poder fotografiar als alumnes en moments en què demostrin les seves IM. Als alumnes els agrada molt veure's en fotografies fent diferents activitats.
4. **Revisió dels informes escolars:** es poden revisar les notes dels diferents cursos, de matemàtiques, llengua, naturals, etc.; així podria ser una prova d'inclinació cap a alguna intel·ligència.
5. **Parlar amb els altres professors:** es pot aconseguir informació mitjançant els professors especialistes que treballen més específicament amb una o dues intel·ligències.
6. **Parlar amb els pares:** són els que han vist créixer i aprendre

en un ampli ventall de circumstàncies que abracen les vuit intel·ligències.

7. **Preguntar als alumnes:** són els més experts sobre la seva pròpia manera d'aprendre. Veure apartat 4: Explicació de la teoria de les IM als alumnes.
8. **Organitzar activitats especials:** utilitzant les IM habitualment a l'aula, es tindran nombroses oportunitats d'avaluar mitjançant les intel·ligències.

### 4. EXPLICACIÓ DE LA TEORIA DE LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES ALS ALUMNES

La manera més senzilla és explicar-les com una lliçó més. Tos els alumnes són intel·ligents de vuit maneres diferents. Podem fer un dels dos dibuixos a la pissarra segons els diferents gustos: "un pastís de les IM" o bé "una pizza de les IM"; dividides en vuit porcions. I comencem a explicar amb un vocabulari adequat als alumnes i fent algunes preguntes per observar els potencials d'aprenentatge de cadascun:

- Expert en paraules: **(Intel·ligència lingüística)** A qui li agrada explicar acudits o contes? Quants heu llegit 10 llibres el mes passat?
- Expert en la natura: **(Intel·ligència naturalista)** A qui li agrada estar a l'aire lliure, a la natura? Quants heu tingut una col·lecció de papallones, insectes, fulles d'arbres, etc? Quants teniu una mascota?
- Expert en números o lògica: **(Intel·ligència lògico-matemàtica)** A qui li agraden les matemàtiques? Quants heu realitzat un experiment científic?



- Expert en el propi cos: **(Intel·ligència cinético-corporal)**  
A qui li agrada l'esport? A quants us agrada treballar amb les mans; fent maquetes, estructures, etc?
- Expert en la música: **(Intel·ligència musical)** A qui li agrada escoltar música? Quants heu tocat un instrument o cantat una cançó, alguna vegada?
- Expert en les imatges: **(Intel·ligència visual-espacial)**  
Quants dibuixeu? Quants sou capaços de veure imatges en el cap, tancant els ulls? Quants gaudiu veient imatges en moviment a la tele, en el cine o en un joc de la "Play Station"?
- Expert en les persones: **(Intel·ligència interpersonal)**  
Qui té com a mínim un amic? A quants us agrada treballar en grup alguna vegada en el col·legi?
- Expert en un mateix: **(Intel·ligència intrapersonal)**  
Qui té un lloc secret on va quan vol allunyar-se de tot i tothom? A qui li agrada treballar sol a classe de vegades?

També podem posar exemples d'allò que H. Gardner anomena "estats finals" de cada intel·ligència: persones que han desenvolupat una intel·ligència fins a assolir un elevat nivell de competència. Aquests exemples serveixen als alumnes com a models d'inspiració. Com poden ser personatges famosos del món de cada alumne:

- Expert en paraules: autors de literatura llegits a classe. Exemple: Cervantes.
- Expert en la natura: autors com: C. Darwin.
- Expert en números: científics famosos que s'hagin estudiat a classe. Exemple: Marie-Curie.
- Expert en el propi cos: esportistes com Magic Johnson
- Expert en la música: com Mozart.
- Expert en les imatges: il·lustradors, dibuixants de còmics, pintors. Exemple: Picasso.
- Expert en les persones: polítics, líders religiosos, com: Martin Luther King.
- Expert en un mateix: filòsofs, psicòlegs, com: Aristòteles.

Segons els gustos dels alumnes, (dolç o salat) es pot presentar com el Pastís de les Intel·ligències Múltiples, o bé la Pizza de les Intel·ligències Múltiples. i es dibuixa a la pissarra: veure figura a l'annex 2

## 5. ACTIVITATS PER A ENSENYAR LA TEORIA DE LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES

Són moltes les activitats pràctiques que es podem fer a l'aula per ensenyar les IM als alumnes. Personalment m'agrada començar per la que anomeno: "El bingo o Quinto de les IM" Serveix al principi de curs quan encara no es coneixen massa els alumnes. Una estratègia per a ensenyar-los vuit tipus d'habilitats i al mateix temps que s'ajudin a conèixer millor. Es tracta de omplir ràpidament el cartró i cantar "Bingo" i així ser el guanyador. En el cartró hi ha dibuixades les vuit habilitats, com per exemple: cantar una cançó (Expert en música), realitzar un pas de ball senzill (Expert en el cos), explicar un problema de lògica (Expert en números), dibuixar un animal (Expert en imatges), recitar un vers d'un poema (Expert en paraules), enumerar cinc nom d'ocells o arbres (Expert en la natura), explicar algun sentiment propi (Expert en un mateix) i explicar una experiència d'un treball en grup breument (Expert en persones). Es poden variar les tasques segons les edats dels alumnes. Es comença l'activitat quan el professor dona l'inici i els alumnes amb el cartró a la mà i un

llapis es posen a buscar a companys de classe capaços de realitzar les tasques de la llista.

S'ha de tenir en compte tres regles:

1. Els alumnes han de fer realment les tasques del cartró.
2. Quan un alumne ha fet una tasca per una altre companys, ha d'escriure el seu nom al seu cartró.
3. Cada alumne només pot fer una sola tasca en un altre cartró d'un altre alumne, així cada alumne tindrà vuit noms de persones diferents.

Altres activitats poden ser:

El dia de les professions, (poden ser pares o bé mares de diferents professions, com editors, comptables, esportistes, veterinaris, metges, etc); sortides preparades, (a biblioteques, laboratoris, emissora de ràdio, zoològic, etc); biografies de personatges coneguts per ells, (Vincent Van Gogh, George Gershwin, Etoo, etc) taules de les IM, (vuit taules a la classe cadascuna amb una intel·ligència diferent i amb una tarja on explica que han de fer); exposicions de treballs, (exposició de treballs fets pels alumnes classificant-los segons les vuit intel·ligències, com: partitures, projectes de cooperació, dibuixos, pintures, poemes...).

L'activitat més habitual són els projectes, on a partir d'un tema central, es planifiquen activitats que permeten despertar les diferents intel·ligències. Actualment he desenvolupat uns projectes aplicant les IM a l'Aula d'Acollida de l'Institut on treballa. També, he utilitzat les "Webquest" com una estratègia més, on incorporar en els seus apartats activitats que tinguin en compte les IM dels nostres alumnes.

### Projectes de les INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES "WebQuest"

Veure: WebQuest aplicant les IM: "Fem una revista intercultural", "Ens presentem" i "Voleu fer un treball sobre Harry Potter?" a la següent adreça: [www.xtec.es/~nalart](http://www.xtec.es/~nalart), o bé: <http://webquestcat.zoomblog.com/>

## 6. CONCLUSIONS

És necessari que aquesta metodologia de treball a l'aula sigui provada per nosaltres com educadors, per així poder personalitzar el seu contingut, determinar la qualitat de les nostres pròpies intel·ligències múltiples i buscar maneres de desenvolupar-les.

La teoria de les IM obre les portes a una àmplia varietat d'estratègies d'aprenentatge i docents, que es poden aplicar fàcilment a l'aula que potser, podem ser, una mica innovadores i relativament noves en el món educatiu.

Per ensenyar les IM a l'aula hauríem de tenir en compte aquestes regles, segon ens diu D. Prieto i C. Ferrándiz, (2001):

- Informar què són les IM.
- Ensenyar a utilitzar totes les Intel·ligències.
- Aprendre com treballar amb varies intel·ligències a la vegada. Configurant espais (Centres d'aprenentatge) dins de l'aula.
- Implicar als pares en l'ensenyament de les Intel·ligències Múltiples.
- Considerar els treballs portfoli. Valorant els projectes, els materials i les idees aportades pels alumnes per a cada una de les intel·ligències.

- Implementar les habilitats bàsiques de les diferents intel·ligències en els continguts curriculars.
- Incloure les vivències personals i socials dels alumnes a l'aula.
- Tenir en compte els diferents estils de treball. Si aprenen millor cantant, si prefereixen treballar sols o bé en grup, es a dir, Avaluar les preferències estilístiques dels alumnes.
- Ensenyar als alumnes a transferir els seus aprenentatges. Ajudar-los a realitzar connexions entre tot allò après en les diferents àrees d'aprenentatge i que ho apliquin més enllà de la classe.
- Ensenyar a compartir els coneixements i habilitats de les diferents intel·ligències. És molt important que els alumnes actuïn de mediadors dels seus companys.

Personalment, aquesta metodologia de treball, que està fonamentada amb una bona teoria, ens serveix principalment per a millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge, ofereix als professors l'oportunitat de desenvolupar estratègies didàctiques innovadores que suposen un repte per a l'ensenyament i sobre tot, per a treballar aquelles capacitats més "oblidades" en el currículum actual.

Per acabar, m'agradaria recordar la concepció psicopedagògica de Gardner i col·laboradors (1998) que inclou els següents principis de l'escola activa:

- La classe és un laboratori pedagògic on els alumnes aprenen fent.
- A l'aula el treball és organitzat d'acord als interessos i capacitats dels alumnes.
- Les activitats proposades estan centrades en l'individu i la seva diversitat.
- L'escola ha de preparar a l'alumne en el futur ciutadà.

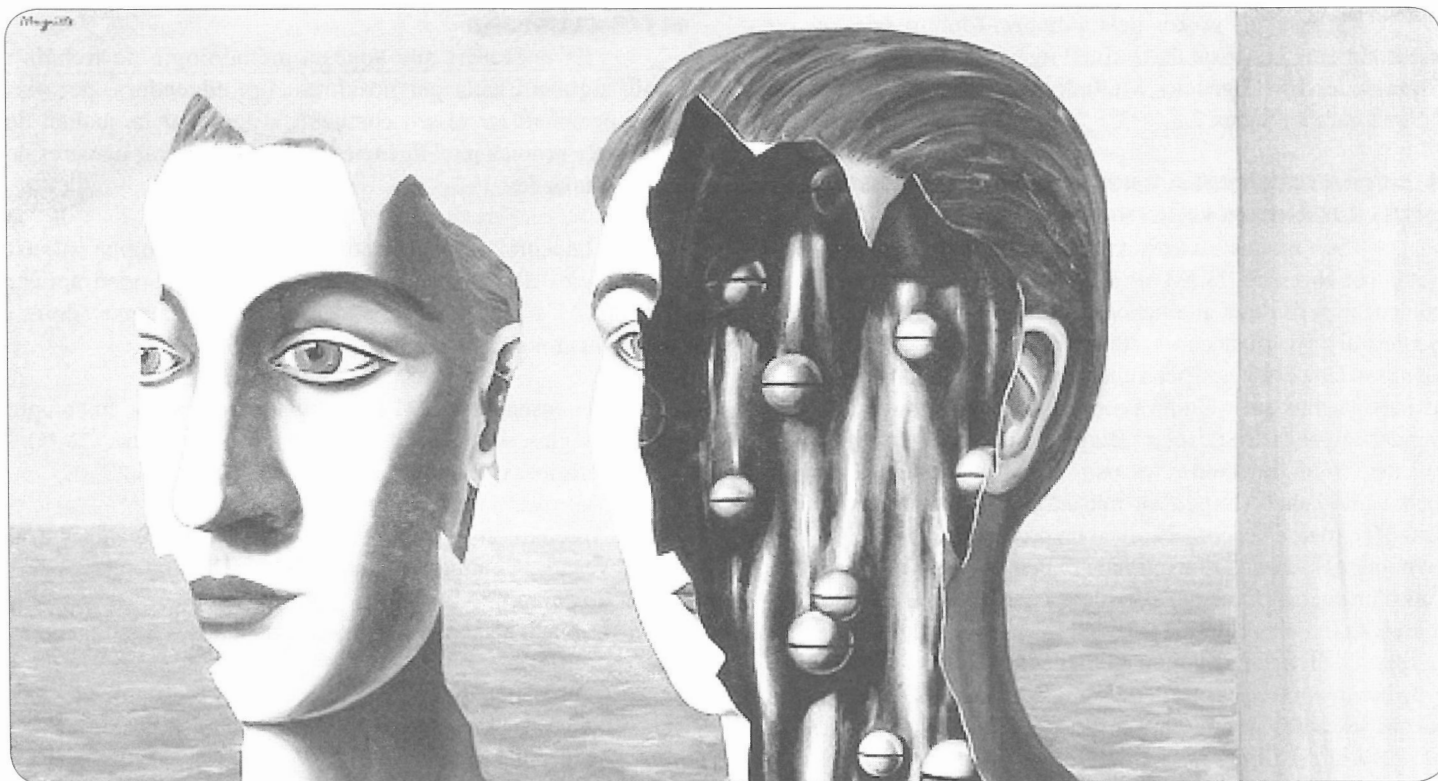
Sant Feliu de Llobregat, juliol de 2006

#### Referències bibliogràfiques

- ARMSTRONG, T. (2006): Intel·ligències múltiples en el aula. Guia pràctica para educadores. Barcelona. Edit. Paidós.
- GARDNER, H. (1995): Intel·ligències múltiples. La teoria en la pràctica. Barna. Edit. Paidós.
- GARDNER, H. (2000): El proyecto Spectrum. Madrid. Edit. Morata.
- GARDNER, H. (2001): La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender. Barcelona. Editorial Paidós.
- GARDNER, H. (2001): La inteligencia reformulada. Las inteligencias multiples en el siglo XXI. Barcelona. Editorial Paidós.
- GOLDSTEIN, A. P. y col (1989): Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona. Editorial: Martinez Roca
- GOLEMAN, D. (1996): Inteligencia emocional, Barcelona. Edit. Kairós.
- GONZALEZ LUCINI, F.(1993):Temas transversales y educación en valores, Madrid. Editorial: Alauda
- HERNÁNDEZ, F Y VENTURA, M. (2002): La organización del currículum por proyectos. El conocimiento es un calidoscopio. Barcelona. Editorial Graó.
- MAIDEU, J.M.(1999): Necesitats educatives especials (12-16 anys) Edit Edebé.
- MONEREO, C. (2002): Estrategias de aprendizaje. EDIUOC.
- PRIETO, D.(2003): Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender. Madrid. Editorial: Pirámide
- PRIETO, M<sup>D</sup>. (2001): Intel·ligències múltiples y currículum escolar. Málaga. Edt. Aljibe.
- SHORES, F. Y GRACE, C. (2004): El portafolio paso a paso. Infantil y primaria. Barcelona. Editorial Graó.
- ZABALA, A. (1999): Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat. Barcelona. Edit. Graó.

Correspondència amb l'autora: *Núria Alart i Guasch*, Professora de l'IES Olorda de Sant Feliu de Llobregat.

E-mail: [nalart@xtec.cat](mailto:nalart@xtec.cat)



**[ANNEX 1. Llistes de control. Exemple: (T. Armstrong, 2006)]**

Nom de l'alumne/a:..... Data:.....

Marca amb una creu les afirmacions veritables

**Intel·ligència lingüística:**

- ..... escriu millor que la mitja de la seva edat.
- ..... narra contes increïbles, acudit o històries.
- ..... té bona memòria per als noms, els llocs, les dates o bé anècdotes.
- ..... gaudeix amb els jocs de paraules.
- ..... li agrada llegir.
- ..... escriu amb una ortografia correcta.
- ..... li agrada els jocs de paraules, embarbussaments, rimes, etc.
- ..... gaudeix escoltant manifestacions de llenguatge oral.
- ..... té un bon vocabulari per a la seva edat.
- ..... es comunica amb els demés de forma molt verbal.

**Intel·ligència lògico-matemàtica:**

- ..... gaudeix treballant o jugant amb els números.
- ..... li agrada la classe de matemàtiques.
- ..... planteja moltes preguntes sobre el funcionament de les coses.
- ..... considera interessants els jocs matemàtics i els d'ordinador.
- ..... li agrada jugar a escacs, dames, i altres jocs d'estratègies.
- ..... gaudeix amb els trencaclosques lògics.
- ..... li agrada classificar les coses en categories, jerarquies o d'altres patrons lògics.
- ..... li agrada fer experiments a la classe de ciències o en el seu temps lliure.

**Intel·ligència cinètico-corporal:**

- ..... destaca en un o més esports.
- ..... es mou, es posa nerviós, dóna copets o s'impacienta quan passa molta estona assegut.
- ..... li agrada desmuntar coses per a tornar-les a muntar.
- ..... toca tot allò que veu.
- ..... mostra una habilitat en alguna activitat manual, o una bona coordinació motriu fina.
- ..... li agrada córrer, saltar o activitats similars.
- ..... s'expressa de forma molt teatral.
- ..... té diverses sensacions físiques mentre pensa o treballa.
- ..... li agrada treballar amb fang o altres experiències tàctils.

**Intel·ligència musical:**

- ..... recorda les melodies de les cançons.
- ..... canta bé.
- ..... distingeix quan la música sona desafinada.
- ..... toca un instrument musical o canta en una coral.
- ..... parla i/o es mou de forma rítmica.
- ..... taral·leja inconscientment.
- ..... dóna copets rítmics a la taula mentre treballa.
- ..... és sensible als sons ambientals.
- ..... respondre positivament quan comença a sonar una peça musical.
- ..... canta cançons que ha après fora de la classe.

**Intel·ligència naturalista:**

- ..... li agraden les sortides al camp, a museus, etc.
- ..... parla molt de les seves mascotes.
- ..... manifesta sensibilitat per les formacions naturals, tant de les zones urbanes com no.
- ..... li agrada regar i cuidar les plantes de la classe.
- ..... s'emociona quan estudia ecologia, naturalesa, plantes o animals.
- ..... defensa a classe els drets dels animals o la conservació del planeta.
- ..... gaudeix amb els projectes de naturals, com: l'estudi d'arbres, d'animals, col·leccions...
- ..... a l'escola se li dóna bé els temes relacionats amb sistemes vius.

**Intel·ligència espacial:**

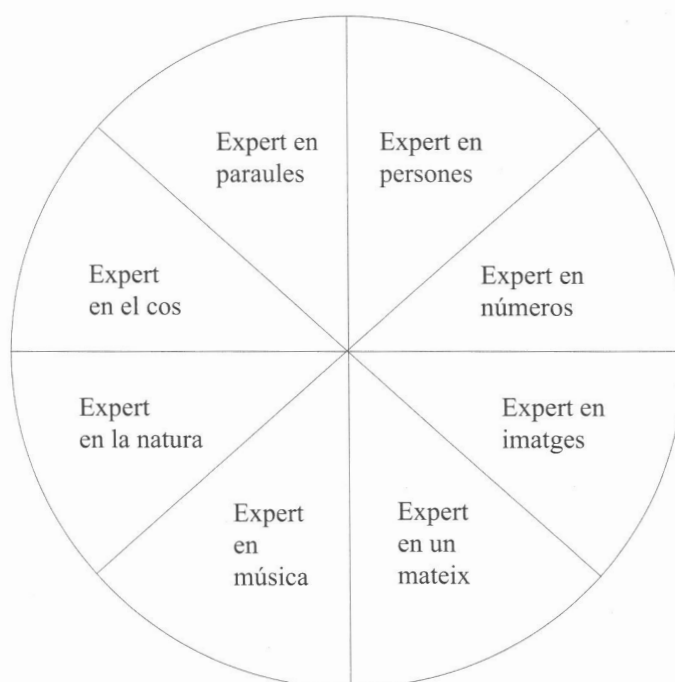
- ..... transmet imatges visuals clares.
- ..... llegeix amb facilitat mapes, gràfics i diagrames.
- ..... somnia despert amb molta freqüència.
- ..... li agraden les activitats artístiques.
- ..... dibuixa bé.
- ..... li agrada veure pel·lícules, diapositives i d'altres presentacions visuals.
- ..... realitza construccions tridimensionals interessants.
- ..... li agraden els trencaclosques, els laberints i d'altres activitats visuals.
- ..... quan llegeix, obté més informació de les imatges que de les paraules.
- ..... guixa en els llibres, els fulls i d'altres materials escolars.

**Intel·ligència intrapersonal:**

- ..... es manifesta independent o amb una voluntat forta.
- ..... té un sentit realista de les seves capacitats i punts dèbils.
- ..... es desenvolupa bé jugant o estudiant sol.
- ..... el seu estil de vida i d'aprenentatge sembla que va a un ritme diferent a la resta.
- ..... la seva afició és la de no parlar massa.
- ..... sap en quina direcció ha de caminar.
- ..... prefereix treballar sol.
- ..... expressa els seus sentiments amb precisió.
- ..... aprèn dels seus errors i dels seus èxits.
- ..... té una bona autoestima.

**Intel·ligència interpersonal:**

- ..... gaudeix relacionant-se amb els seus companys.
- ..... sembla un líder natural.
- ..... ofereix consells als amics que tenen problemes.
- ..... sembla espavilat.
- ..... pertany a algun club, organització, esplai, etc.
- ..... gaudeix ensenyant tot allò que sap a altres companys.
- ..... li agrada jugar i/o estar amb els seus companys.
- ..... té dos o més amics íntims.
- ..... té un bon sentit de l'empatia o preocupació pels demés.
- ..... els demés busquen la seva companyia.

**[ANNEX 2. El Pastís, o bé la Pizza de les Intel·ligències Múltiples per a poder explicar als alumnes]**

# UNA EXPERIÈNCIA INSTITUCIONAL D'INCLUSIÓ A L'AULA AMB LA COL-LABORACIÓ DELS MESTRES DE SUPORT

**Teresa Huguet i Comelles**  
EAP d'Esplugues de Llobregat

## RESUMEN

### “Una experiencia institucional de inclusión en el aula con la colaboración de los profesores de apoyo”

Este texto resume un trabajo de análisis realizado a partir de la colaboración con los docentes de un centro de educación infantil y primaria para avanzar hacia prácticas más inclusivas. Se trata de un centro que tiene bastantes alumnos con necesidades educativas especiales en el que generalmente se atienden las necesidades educativas de los alumnos en el aula ordinaria y con el grupo clase.

Los profesores de apoyo y de educación especial trabajan dentro del aula conjuntamente con los tutores y tutoras y colaboran con ellos para atender la diversidad. Para dar coherencia a este planteamiento y para mejorar las prácticas en las aulas se creó la Comisión de atención a la diversidad, formada por los profesores de apoyo, profesores del equipo directivo y la asesora psicopedagógica del equipo de sector. En esta comisión también se elaboran y proponen los criterios e instrumentos de intervención y evaluación.

Este trabajo se convierte en una propuesta organizativa y metodológica para aquellos centros que vean posibilidades de empezar a caminar en esta dirección y para aquellos centros a los que les interese el modelo de intervención que se propone.

## ABSTRACT

### “An institutional experience for the inclusion in class of special needs students in collaboration with support teachers”

In this article it is explained a research paper carried out with the collaboration of an infant and primary education school to evolve to more inclusive school-practice. We are talking about a school with a large number of students with special needs. In this centre they take care of the educational needs of the students in the ordinary classroom and inside their reference group.

The support and special education teachers work in the classroom with the tutors and they collaborate with them. In order to give coherence to this work and to have space to learn to work in this way, the “Attention to Diversity Commission” was created. In this commission we elaborate and propose the criteria and the instruments of intervention and evaluation.

This work turns into an organizational and methodological proposal for those centres which find it possible to start to progress in this direction and for those who can be interested on the model which is proposed.

## INTRODUCCIÓ: QUIN TREBALL I PERQUÈ...

El treball que vaig estar realitzant durant el curs 2004-05 [1] va sorgir de l'interès en analitzar una experiència de col·laboració amb una escola en relació al model d'atenció a la diversitat que s'havia anat construint al llarg de diversos anys.

A partir d'una experiència inclusiva de caire institucional amb la que col·laborava des de cursos anteriors, vaig poder analitzar-la més en detall per extreure conclusions que també poguessin ser útils a altres centres que tinguessin interès en endegar processos de canvi d'aquest estil. Vaig analitzar les dinàmiques creades i les intervencions dels diferents agents educatius (equip directiu, professors de suport, tutors, professors, assessora psicopedagògica...) per valorar els canvis significatius que s'havien fet per avançar cap a pràctiques més inclusives.

L'escola Folch i Torres d'Esplugues de Llobregat -objecte d'estudi- dona atenció a la diversitat des d'una perspectiva inclusiva. En general -i excepte en comptades ocasions- s'atenen les necessitats educatives dels alumnes des del marc de l'aula ordinària i dins del seu grup de referència. S'han establert mesures diverses per afavorir la implicació del tutor o tutora i dels altres mestres en l'atenció educativa als alumnes amb dificultats o amb necessitats educatives especials. Una mesura clau per aquest procés de canvi consisteix en que el mestre de suport i d'educació especial intervinguin dins l'aula ordinària i donin suport, no solament als alumnes, sinó també als altres mestres i sobretot als tutors i tutores que son els qui que estan més temps amb el grup classe. Per afavorir la l'eficàcia d'aquest tipus d'atenció s'han elaborat diversos instruments i es van realitzant reunions de seguiment i valoració des dels diversos estaments implicats: la comissió d'atenció a la diversitat, el cicle, coordinació, el nivell i el claustre.

L'escola Folch i Torres és una escola de doble línia que en el curs 2004-05 tenia setze alumnes considerats de necessitats educatives especials en relació als quals s'havien hagut de concretar plans personalitzats (adaptacions curriculars individualitzades)[2].

## METODOLOGIA UTILITZADA

La metodologia que vaig utilitzar per analitzar l'experiència va ser una metodologia bàsicament qualitativa per explorar la realitat del centre amb la finalitat d'analitzar el seu context i els diversos factors que havien incidit en aquesta evolució. En aquesta moment no pretenia tant establir lleis causa efecte ni arribar a generalitzacions sobre les escoles, les aules i l'ensenyament inclusiu. M'interessava prestar atenció al caràcter únic i irreplicable d'un context concret i de les relacions que s'hi donaven, entenent, tal com diu Ainscow (2004) que “la realitat es quelcom que es crea en les ments dels que participen en els aconteixements o situacions, i no quelcom que pugui ser definit objectivament, observat sistemàticament i mesurat exactament”.

Al llarg del treball vaig poder reflexionar conjuntament amb les mestres i els mestres amb els que havia treballat durant els anys anteriors sobre la seva pròpia pràctica, introduint l'anàlisi conjunta dels procediments utilitzats i de certs factors d'influència que anava identificant. En aquest sentit, em va interessar sobretot el que es feia a l'escola, el que els mestres feien i a com ho feien per cercar de descobrir les creences, perspectives, motivacions i valoracions dels directament implicats, intentant veure-ho des de les seves mirades i les seves valoracions. De manera similar a com fan els etnògrafs “que s'introdueixen en el camp per “observar” com passen les coses en el seu estat natural, amb freqüència amb la seva pròpia “participació” en l'acció, en qualitat de membres de

l'organització o grup" (Woods, 1989, pàg. 19).

S'ha tractat d'un procés de reflexió, recerca i participació que pretenia anar més enllà de l'anàlisi i poder encetar camins de col·laboració per l'acció i la millora. En aquest procés la teoria ha servit per analitzar la pràctica, qüestionar-la i extreure interpretacions que s'han fet des de una determinada mirada i posició sense pretendre valideses absolutes. *"En situacions complexes, es a dir, allà on en un mateix espai i temps no solament hi ha ordre, sinó també desordre; allà on no solament hi ha determinismes sinó també atzars; allà on emergeix la incertesa, és necessària l'actitud estratègica del subjecte enfront de la ignorància, el desconcert, la perplexitat i la lucidesa"* (Morin, 2003).

D'altra banda, en aquest treball no puc deixar de tenir en compte la inevitable implicació de l'observador, de la persona que fa l'anàlisi i observa la realitat. En el meu cas aquest fet es encara més present degut a la meua implicació i col·laboració en la construcció d'aquesta realitat. No he estat un observadora neutral sinó que, al llarg de diferents anys hi he tingut una participació activa i compromesa que ha provocat una interacció permanent amb la realitat que observo i estudio, si bé sempre amb una major distància respecte als altres implicats que espero que m'hagi permès una mirada més global i reflexiva.

Trobo particularment interessant en aquest sentit, les possibilitats de l'observació participant i de l'anàlisi de la realitat a partir de la mateixa intervenció sobre aquesta realitat. Aquesta és, segons Fiorenza i Nardone (2004) potser la contribució constructivista més rellevant del grup de Palo Alto (Mental Research Institute): poder dur a terme observacions que permeten conèixer com funciona un sistema a través del que les persones implicades han intentat fer per fer-lo funcionar millor. A través d'analitzar el que ha funcionat i s'ha considerat un encert i el que no ha suposat cap millora ni canvi en la situació inicial.

He pogut compartir les meves reflexions i anàlisis amb els mestres i altres persones de l'escola i amb alguns professionals de fora de l'escola. Per fer això, vaig partir d'unes determinades dimensions (hi ha una breu síntesi dels principals apartats en el quadre 1) en relació als aspectes que volia desenvolupar amb els diferents participants en la recerca. Aquestes dimensions d'una banda partien del mateix model d'atenció i suport d'aquesta escola i d'altra banda vaig tenir en compte una guia per a l'avaluació i la millora de l'educació inclusiva elaborada per Tony Booth i Mel Ainscow (2002).

Quadre 1

**DIMENSIONS D'ANÀLISI.**  
Principals apartats

Grau d'inclusió del centre com comunitat

Lideratge. Gestió i Coordinació

Organització de l'atenció a la diversitat en el centre

Comunicacions i relacions (formals i informals)

Dos mestres a l'aula. Suport dins l'aula

Sessions de tutorització individual

Els alumnes

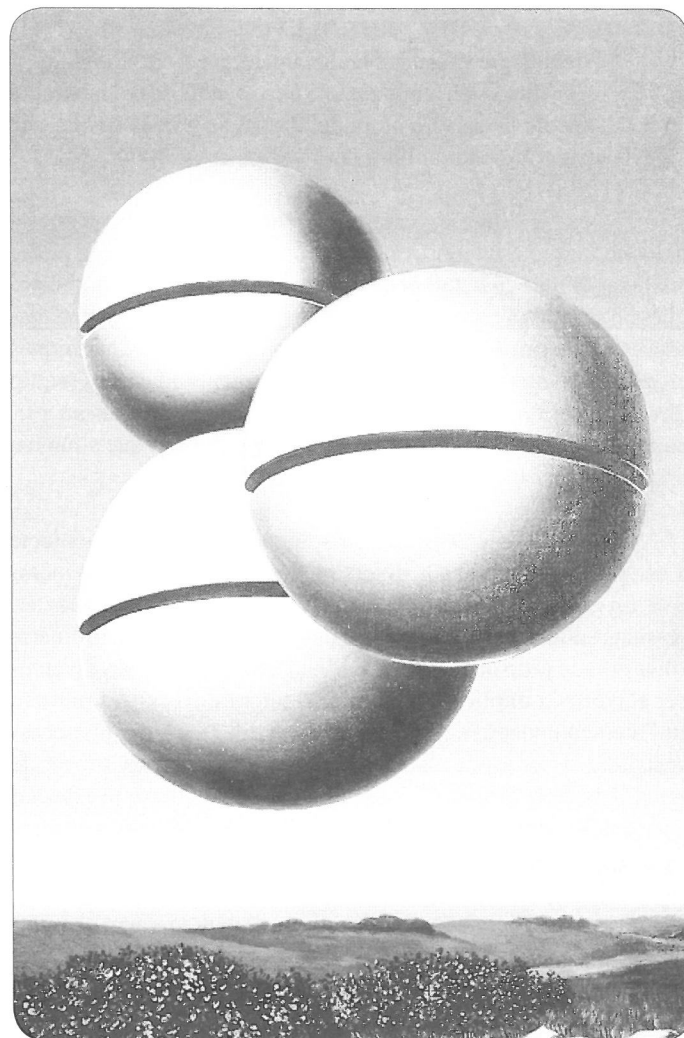
A part de l'anàlisi dels materials del centre i d'aquells generats en la meua col·laboració amb ells, vaig fer entrevistes amb tutors i tutores, amb mestres d'educació especial i de suport, amb els membres de l'equip directiu, amb pares del Consell escolar, amb pares d'alumnes amb necessitats educatives especials i amb professionals externs que col·laboren amb determinats alumnes; també vaig fer sessions de discussió obertes amb els professors del centre que hi volguessin assistir.

Poder tenir converses sobre el que fan i faig a l'escola, poder reflexionar i dialogar amb els mestres i les mestres amb els que habitualment col·laboro en una dinàmica d'actuació constant i sovint massa urgent és el que m'ha permès distanciar-me una mica de la pràctica i la urgència quotidiana. M'ha permès compartir intuïcions, experiències i punts de vista amb els participants i això ha estat el més interessant i gratificant d'aquest treball.

**MODEL D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT INSTITUCIONAL**

Com ja he dit, l'escola ha optat per un model d'atenció a la diversitat dins l'aula; això significa que les mesures d'atenció i suport pretenen no separar els alumnes per les seves capacitats i estimular a tots els mestres a progressar en l'aprenentatge d'un ensenyament inclusiu en el que tots els alumnes puguin aprendre i participar a l'aula.

Per afavorir aquest canvi gradual en les competències professionals, els recursos humans per l'atenció a la diversitat dels alumnes intervenen estretament coordinats amb els altres mestres dins l'aula.

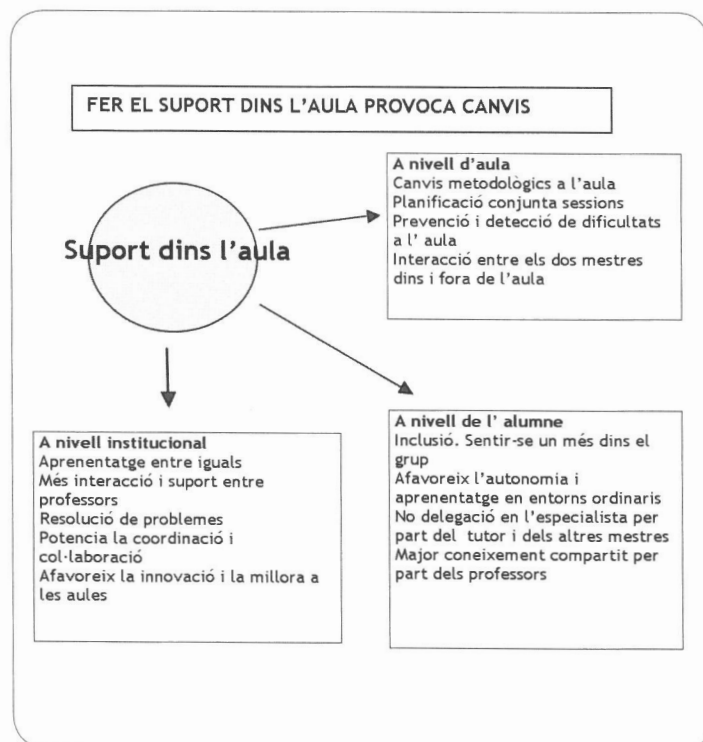


Els motius que justifiquen aquesta decisió són :

**Perquè un model de suport dins l'aula ?**

- El mestre de suport dona suport no solament als alumnes sinó als mestres i als tutors, perquè junts vagin aprenent a atendre la diversitat dins l'aula
- S'afavoreix la plena integració de tots alumnes a la dinàmica del grup classe
- Un objectiu prioritari és potenciar i desenvolupar l'autonomia dels alumnes en entorns ordinaris
- Els mestres de suport i d'educació especial poden conèixer millor el que passa en el grup ordinari i a l'aula i, d'aquesta manera valorar el que necessiten els alumnes amb dificultats per participar-hi i aprendre
- Treballar dos mestres a l'aula provoca un augment de les comunicacions entre mestres sobre els alumnes i sobre la pràctica que afavoreix processos d'avaluació i de millora d'aquesta pràctica
- S'afavoreix la implicació de tots els mestres i evita la delegació en els especialistes (mestres d'educació especial o suport)
- Es una estratègia per avançar cap a una escola més inclusiva
- Si es tenen en compte certes condicions, pot esdevenir una estratègia de perfeccionament i la millora de la tasca educativa a l'aula

D'altra banda, amb aquest treball hem pogut constatar que fer el suport dins l'aula amb criteris compartits a nivell de centre i amb el suport de la Comissió d'Atenció a la diversitat provoca canvis i la construcció d'una escola més inclusiva.



Cal tenir clar però que, perquè aquesta canvis siguin possibles, no es suficient fer el suport d'educació especial dins l'aula. Perquè tots els docents puguin anar aprenent a utilitzar metodologies que tinguin més en compte la diversitat dels alumnes i per afavorir una incidència educativa més personalitzada, el suport dins l'aula ha de tenir en compte uns determinats criteris sobre quan i com intervenir en aquestes sessions compartides i en la col·laboració amb els altres docents.

**LES SESSIONS AMB DOS MESTRES A L'AULA**

Sobretot en els primers anys en que es va començar a fer el suport dins l'aula, molts mestres curriculars organitzaven l'aula i les sessions sense preveure que hi hauria un altre mestre. Es comptava que ell era una ajuda més i que havia de ser ell qui havia de procurar ajudar els alumnes adaptant-se a l'activitat que es feia en aquell moment a l'aula. Sovint hi havia activitats en les que el mestre de suport podia intervenir molt poc degut a que el tutor estava explicant i no li donava un paper educatiu dins del grup. Aquests problemes sortien a les reunions de la Comissió i poc a poc es van anar trobant vies per a disminuir aquestes situacions i optimitzar aquestes sessions. Aviat es va anar veient que fer aquest tipus de suport obligava a fer determinats canvis en la metodologia i que calia tenir en compte certs criteris en aquestes sessions. Si es vol treure partit del fet de que hi hagi dos mestres a l'aula per atendre millor la diversitat no es pot fer qualsevol activitat; les activitats han de tenir certs requisits i s'han de planificar les sessions tenint-los en compte.

**Suport dins l'aula però amb certes condicions. Necessitat d'anar construint criteris de centre**

- Quan entrar a l'aula? En quins moments ?
- Quins continguts s'han de prioritzar quan s'entra a l'aula ?
- Quins tipus d'activitats són més adequades?
- Quines metodologies s'han de desenvolupar i hem d'aprendre ?
- Quins tipus d'intervencions (tutor i mestre de suport) hem de fer?
- Com i quan ens hem de coordinar?

**Aquestes decisions tenen implicacions a nivell organitzatiu de centre, a nivell d'aula i en relació als alumnes**

Per anar construint aquestes condicions compartides es van consensuar una sèrie de criteris sobre el tipus d'activitats que s'havien de fer en aquestes sessions, el tipus de continguts que es prioritzaven a nivell de centre (lectura, expressió escrita amb suports diversos, comprensió i expressió oral, hàbits de treball, resolució de problemes i procediments matemàtics bàsics) i el tipus d'intervencions educatives més interessants (a tall d'exemple es pot veure una breu síntesi sobre les característiques que han de reunir les d'activitats en el quadre 2). A pesar d'això, hem de ser conscients que sempre hi ha i hi haurà moments o sessions en les que serà difícil tenir en compte aquests criteris degut a la inevitable necessitat d'improvisar que comporta la tasca educativa diària i als molts factors que hi ha en joc.

**Quadre 2****TIPUS D'ACTIVITATS QUE CONVÉ PRIORITZAR A LES SESSIONS AMB DOS MESTRES**

- No es tant adequat proposar activitats de gran grup on qui porta el pes de l'activitat és el professor (activitats centrades en el professor amb poca iniciativa i activitat per part de l'alumne, com explicacions...).
- Proposar activitats on hi hagi **interacció i treball conjunt** amb companys. Treball cooperatiu, en parelles i en petit grup en els que alumnes i mestres poden confrontar els diferents punts de vista i s'ajuden entre ells. Flexibilitat i varietat de situacions interactives entre els alumnes.
- Organitzar l'aula de manera que s'afavoreixi una **certa flexibilitat a l'hora de poder agrupar els alumnes**.
- Proposar **activitats obertes que permetin diferents nivells de resolució i de complexitat**. A partir d'una proposta marc, cada alumne la pot desenvolupar segons els seus interessos i capacitats; per aquells alumnes que ho necessiten, se'ls fan propostes més acotades o senzilles (activitats multinivell).
- Proposar activitats en les que els alumnes, i més concretament aquells que tenen dificultats **puguin tenir èxit**. Cal diversificar tipus d'activitats per aconseguir-ho i buscar estratègies per facilitar-lo, preparant abans el que es farà a l'aula, amb complicitat entre els mestres, afavorint que participin quan sabem que se'n sortiran davant el grup, destacant els aspectes positius per sobre dels negatius.
- Afavorir moments de conversa professor-alumne i entre alumnes perquè vegin què fan per aprendre, què els costa, què els interessa, com se'ls pot ajudar. Preparar pautes o graelles d'autoavaluació per tal de que els mateixos alumnes puguin valorar què saben i què no saben.
- Que els alumnes amb necessitats educatives especials participin tant com sigui possible en l'activitat ordinària del grup classe. Excepcionalment, pactar i tenir a disposició del tutor activitats o materials de suport per fer en determinats moments en que aquest alumne no pot participar en l'activitat del grup.

Aquests criteris i acords de centre queden recollits en el Dossier per l'atenció a la diversitat del centre que s'utilitza com a guia i primera informació i recordatori pels mestres nous i per a tot l'equip educatiu. En aquest Dossier hi ha per exemple:

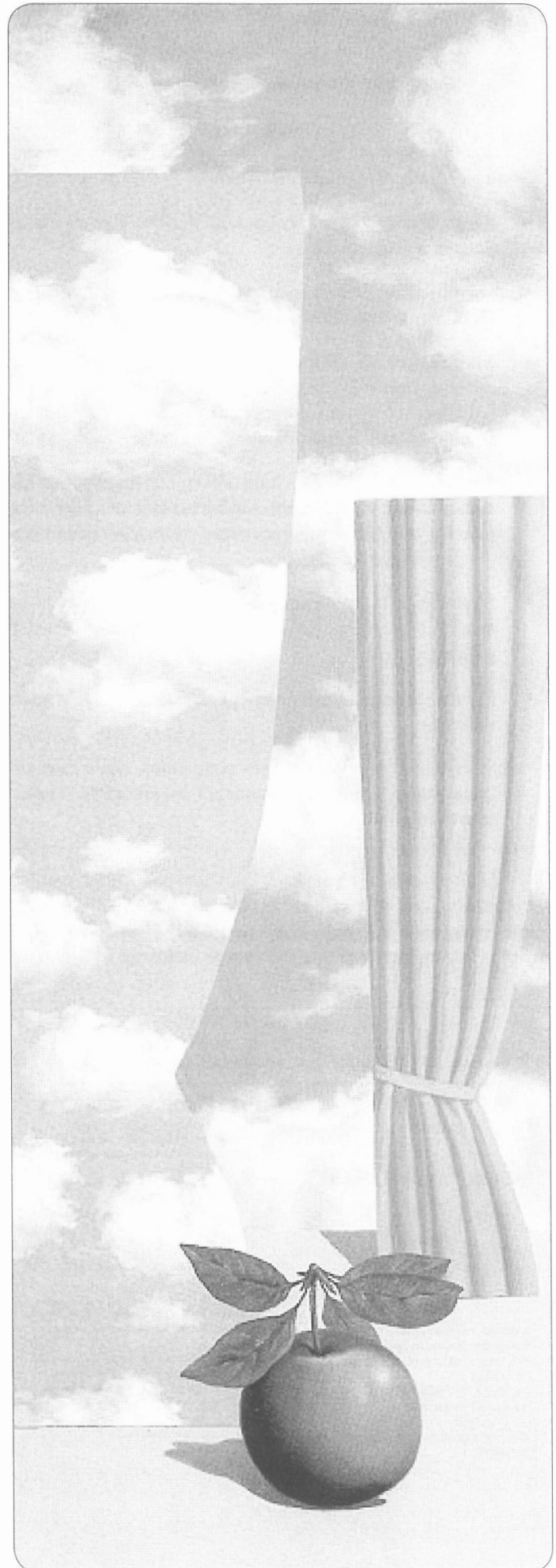
- Els procediments i instruments en relació als alumnes: avaluació inicial, moment, responsabilitats i instruments (pautes d'avaluació inicial diverses, pla personalitzat, valoració del pla...), criteris a l'hora de fer les entrevistes amb les famílies i els informes, orientacions per les sessions de tutorització individual...
- Els procediments i instruments en relació a les sessions amb dos mestres: instruments per la planificació, per la valoració, criteris en relació als continguts prioritaris en aquestes sessions, criteris en relació al tipus d'intervencions educatives dels mestres a l'aula.

**INSTRUMENTS DE PLANIFICACIÓ I AVALUACIÓ DE LES SESSIONS COMPARTIDES**

Per treballar dos mestres a l'aula s'han d'anar negociant i pactant les activitats i els rols respectius. Per ajudar els mestres a parlar i a posar-se d'acord es va dissenyar el "*Full d'acords per les sessions amb suport*" que s'utilitza com a guia a l'hora de fer les reunions entre el tutor i el mestre de suport a inici de curs per pactar el que faran en aquestes sessions.

Els mestres han de posar-se d'acord sobre:

- El que es farà a l'aula en aquestes sessions en que son dos mestres, els continguts que faran a cada sessió setmanal i el tipus d'activitats.
- Com organitzaran l'espai i els grups d'alumnes.





- El tipus d'intervencions i de rol que adoptarà cada mestre segons la sessió; els acords bàsics en relació al tipus d'intervencions i ajudes que donaran als alumnes "prioritzats" de la classe.
- La periodicitat i els moments de coordinació que estableixen al llarg del curs.
- Quins són els alumnes de la classe que tenen més dificultats i en relació als quals pensen fer un seguiment especial (*alumnes prioritzats*).

Al llarg del curs es van fent modificacions i concretant la programació segons les necessitats del grup i els criteris dels mestres implicats. Aquest full inicial serveix sobretot per parlar, consensuar els rols que es voldran mantenir, el tipus de relació que es voldrà anar construint entre els dos implicats i els límits de les respectives intervencions. Per poder treballar plegats a l'aula cal crear des de l'inici determinades condicions: confiança mútua, respecte per la diversitat d'estils i maneres de fer dels diferents mestres, actituds d'acollida vers el mestre de suport i inclusió d'ell en el grup i a l'aula.

Al llarg del curs i de manera sistemàtica a final de curs els dos mestres es reuneixen per parlar i valorar aquestes sessions. Disposen també d'una pauta d'avaluació que els ajuda a parlar sobre aquestes qüestions. Els diferents aspectes que aquesta pauta té en compte són:

- **Nivell relacional entre mestres:** com s'han sentit a nivell relacional i en la comunicació entre els mestres i com pensen que podrien millorar la col·laboració.
- **Coordinació dels diferents professors i professionals:** com ha anat la coordinació en la planificació, el seguiment i l'avaluació.
- **Paper de l'ensenyant de suport:** quin ha estat el rol del mestre de suport a l'aula.
- **Continguts i activitats:** quins continguts i activitats s'han realitzat en aquestes sessions i la seva pertinència en relació a les prioritats educatives pels alumnes prioritzats.
- **Alumnes:** l'ajuda, atenció i seguiment que han tingut.
- **Grup classe:** l'organització general de l'aula i del grup classe tant a nivell de dinàmica com en relació a l'espai i els agrupaments.

## LA PERSONALITZACIÓ DE L'ENSENYAMENT

Per avançar cap a una educació inclusiva tots els alumnes han de participar de la vida de l'aula i tots els mestres, sense distinció han d'anar aprenent a tenir en compte la diversitat i, progressivament a introduir metodologies més diversificades i inclusives. A banda d'aquest procés, gradual en el qual s'ha d'implicar tota l'escola, paral·lelament s'han de donar respostes més personals a certs alumnes que tenen més dificultats per participar de la vida de l'aula, aquells que pateixen alguna discapacitat, que requereixen una atenció més personalitzada i un temps específic de coordinació, avaluació i seguiment entre els diferents implicats. Tal com diu Pujolàs (2003): "Perquè una escola sigui realment per *tothom* no té més remei que dirigir-se *personalment* a cada un dels que en formen part, i respondre a les necessitats específiques i *personals*, de cadascú."

Per molt que s'utilitzin metodologies més obertes i diversificades, hi ha alumnes que, per motius diversos, necessiten *una mirada més individualitzada*, una aproximació més acurada

per conèixer millor les seves reals capacitats i per ajustar la nostra acció a les seves possibilitats i necessitats. Sovint aquests alumnes coincideixen amb els alumnes "certificats" (que oficialment tenen necessitats educatives especials) però hi ha també altres alumnes que preocupen que també requereixen actuacions coordinades més personalitzades (alumnes amb problemes greus d'aprenentatge, de comportament o amb problemàtiques familiars o socials...).

En aquests casos parlem de la personalització de l'ensenyament, que no fa referència a la necessitat d'una atenció individual sinó a una mirada més personalitzada que serveixi per establir ponts entre el grup classe i l'individu concret. Una mirada que ha de servir perquè l'alumne disposi dels ajuts i les adaptacions que li permetin participar plenament de la vida i l'aprenentatge dins del seu grup. Les finalitats d'aquesta mirada més personalitzada són:

- Conèixer millor l'alumne com a persona.
- Identificar les barreres a l'aprenentatge i a la participació que aquest alumne troba dins l'aula i dins l'escola. Fer el seu pla personalitzat prioritzant capacitats i continguts i establint relacions entre aquest pla i la proposta global de l'aula.
- Intervenir a la zona de desenvolupament proper dins les mateixes situacions d'ensenyament / aprenentatge.
- Implicar la família i el mateix alumne en el propi procés d'aprenentatge i d'autonomia.
- Fer sessions de tutorització individualitzada (que fa el mateix tutor del grup) amb aquells alumnes que ho requereixin.

M'agrada més parlar de conèixer l'alumne i no d'avaluació psicopedagògica per destacar la necessitat d'aquesta mirada a l'alumne com persona, tenint en compte tots els àmbits de la seva vida, no considerant-los solament com subjectes que aprenen. Evitant el risc de posar etiquetes per explicar els seus comportaments i procurant anar més enllà d'una mirada que vulgui classificar o només descriure patologies.

El model de suport dins l'aula, pretén afavorir que es dissenyin activitats en les que els mestres treballen al costat dels seus alumnes i interactuen amb ells mentre treballen. "Per les metres, treballar i produir junts els seus alumnes d'una manera sistemàtica significa que arribaran a conèixer-los d'una manera propera i personal, tant des del punt de vista acadèmic com des del punt de vista social. En conseqüència, podran avaluar i ajudar els seus alumnes amb més eficàcia. Sense aquestes oportunitats, els estudiants que tendeixen a tenir èxit i a mantenir o adquirir estatus són els que ja tenen unes competències i uns repertoris escolars reconeguts. Els estudiants que no tenen aquestes qualitats poden semblar, als ulls dels mestres, menys capaços i menys agradables com alumnes." (Tharp, 2002 pàg. 141). Per això és tant positiu que a les aules, hi hagi cada cop més propostes d'activitats que augmenten el diàleg i *l'activitat productiva conjunta*, activitat indispensable perquè alumnes i mestres aprenguin els uns dels altres i es coneguin millor.

Per ajudar els mestres a conèixer millor els alumnes i veure quines capacitats estan frenant el seu desenvolupament, un instrument útil és la pauta d'avaluació de les capacitats bàsiques. Aquesta pauta pretén ser útil als mestres per valorar quines capacitats són claus en aquest moment concret per afavorir

la participació i l'aprenentatge en el context escolar. En parlar de capacitats bàsiques m'estic referint a aquelles capacitats transversals necessàries per la vida en societat, presents en la majoria de situacions quotidianes de l'escola i de casa. Les dificultats o bloquejos en aquestes capacitats pot comprometre seriosament la capacitat d'aprenentatge i de participació de l'alumne a l'aula i pot frenar les seves possibilitats d'aprenentatge i desenvolupament. Platejar-se objectius possibles i estratègies de treball, juntament amb la família i amb els altres professionals que col·laboren amb aquests alumnes (psicòlegs, psicoterapeutes, logopedes...) en relació a determinades capacitats és una via per desencallar processos evolutius compromesos. Entre aquestes capacitats hi ha capacitat afectives i d'equilibri personal, de relació interpersonal, d'autonomia i inserció social i les capacitats motrius més bàsiques.

#### Notes:

[1] Aquest treball el vaig realitzar gràcies a una llicència d'estudis retribuïda atorgada pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya durant el curs 2004-05 i supervisada pel Dr. Climent Giné, Degà de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. URL.

[2] Per ampliar la informació sobre aquest treball veure Huguet, 2006.

#### Referències Bibliogràfiques:

Ainscow, M. (2004). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y

experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.

Booth, T i Ainscow, M (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma.

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

Giné, C. (2005). "El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva". A Monereo, C.; Pozo, J.I.: La práctica del asesoramiento a examen. Barcelona. Graó.

Huguet, T (2006). Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva. Barcelona. Graó

Morin, E. y otros (2003). Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa.

Parrilla, A (2004): Grupos de apoyo entre docentes. Cuadernos de Pedagogía Núm. 331, pàg. 66-69

Pujolàs, P. (2003). Aprender juntos alumnos diferentes. Vic: Eumo

Tharp, R.; Estrada, P.; Soll Dalton, S.; Yamauchi, L. (2002). Transformar la enseñanza. Barcelona: Paidós.

Stainback, S; Stainback, W. (2004). Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.

Woods, P. (1989). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós / MEC.

Correspondència amb l'autora: *Teresa Huguet i Comelles.*

EAP B-40 d'Esplugues de Llobregat. E-mail: [thuguet@xtec.cat](mailto:thuguet@xtec.cat)



*Ceci n'est pas une pipe.*

# ASPECTES DE LA TUTORIA: ENTRE EL LÍMIT I EL ROSTRE

Josep M. Lloró

Professor d'Història, IES Terrassa

## RESUMEN

En el artículo se habla del trabajo de tutores en la Educación Secundaria Obligatoria y del papel estratégico que tienen en el futuro en los institutos y escuelas. Se aporta una interpretación alternativa de la labor del tutor para poder resolver la problemática social que permita una acción tutorial individualizada y con criterio personal del tutor real y efectivo.

La reflexión sobre la tutoría es indispensable para afrontar los problemas específicos que actualmente tienen escuelas e institutos y para dignificar el trabajo docente. Las propuestas parten de la idea que la tutoría es el eje funcional de la actividad educativa de los centros, no únicamente pensada para evitar el conflicto, ni plantear un mundo sin tensiones. El encuentro de rostros y la existencia de límites incorporan tales tensiones. De los conflictos, y su resolución emerge el verdadero acto educativo.

Lo demás es adiestramiento y rutina.

## ABSTRACT

In the paper we speak on the work of tutors in the Compulsory Secondary Education and on the strategic paper that they have in the future in the secondary schools. An alternative interpretation of the tutor's work is presented to be able to solve social problems through an individualized tutorial action and with personal criterion of a real and effective tutor. The reflection on the position of a tutor is necessary to confront the specific problems that at the moment have schools and to dignify the educational work. The proposals leave from the idea that the position of a tutor is the functional axis of the educative activity of the schools, not only thought to avoid the conflict, nor to raise a world without tensions. The encounter of faces and the existence of limits incorporate such tensions. Of the conflicts, and its resolution emerges the true educative act. The others are training and routine.

L'acció tutorial es dissol en el dia a dia. A aquesta elemental constatació arriben ben aviat tots els tutors. A la vegada, les disposicions de ministeris i conselleries forcen la reconversió de la figura del tutor en un agent de la socialització, l'objectiu principal del qual és establir unes pautes d'administració als alumnes de discursos i de programes d'una gran inutilitat social, d'una dubtosa eficàcia pedagògica, i d'un cretinisme intel·lectual que confon capacitat crítica per part dels alumnes amb l'aprenentatge d'un receptari d'opinions i eslògans aparentment progressistes. Així, des de la normativa, els tutors són cridats a una gran tasca col·lectiva que es podria caracteritzar com un gran desgast humà sense criteri final d'objectius. El programa institucional que es destil·la de la normativa és llastat per l'ocultació que s'hi fa de l'absència real d'idea institucional, i de la desconfiança que presenta cap als principis veritablement democràtics i humanistes. La normativa porta la problemàtica social a la tutoria sense dotar de recursos els tutors per poder-la resoldre i a la vegada treballar per una acció tutorial individualitzada i amb un criteri personal del tutor real i efectiu. Estic parlant de la impossibilitat manifesta de fer "tutories d'autor". I intentaré justificar perquè aquesta impossibilitat és un gran error.

Per a evitar la dissolució de l'acció tutorial en el dia a dia, s'ha establert un detallat programa d'activitats a realitzar amb els grups, que es desplega sobre el paper harmoniosament des de la primària fins al batxillerat. La "professionalització" del tutor, convertit així en un gestor de continguts miscel·lanis i de vegades de molt difícil aplicació efectiva –especialment a l'ESO– dissol a la vegada el paper del tutor, que es troba davant de la paradoxa de ser còmplice d'una ordenació acadèmica confusa i vague, mentre que ell o ella voldrien ser el més eficients possible en el seu treball d'acompanyar els alumnes en la seva autoeducació i creixement personal.

En aquest article, doncs, voldria parlar del paper dels tutors i tutores a l'ESO i del paper estratègic que aquests tenen a parer meu dins de l'evolució futura d'instituts i escoles.

També voldria ser una petita aportació a l'organització d'una interpretació alternativa de la feina del tutor entre aquells que no comparteixen els criteris normatius i que resisteixen el discurs violent de la professionalització.

En l'acció tutorial hi ha una llavor del futur de la institució que anomenem genèricament "escola". No crec que hi hagi cap activitat més essencial, ni tan sols l'ensenyament de les matemàtiques i de les llengües, dins de l'educació avui en dia. Però sobre la tutoria ha caigut un allau d'elements heterogenis que n'han desvirtuat la seva funció. Això s'ha fet amb la connivència còmplice de l'administració, que ha acceptat que l'escola pública –especialment a les zones urbanes industrials– es proletaritz i esdevingui un instrument de reproducció de desigualtats. A Catalunya aquesta opció té explicacions polítiques i ideològiques nítides que es tradueixen el finançament de dues xarxes escolars força estanques. Totes dues xarxes sufragades públicament tenen objectius pedagògics complementaris (almenys fins la fi de l'ESO). La xarxa pública s'integra de facto, que no de iure, en el programa d'acció social, convertida en un amortidor de problemes socials en absorbir tot aquell alumnat les problemàtiques personals, socials i culturals del qual poden distorsionar greument el funcionament de la segona xarxa.

La segona xarxa té l'opció de reclutar el seu públic entre les classes mitjanes, el criteri pedagògic de les quals acostuma a no anar més enllà d'evitar que la seva descendència es "malegi" a causa del contacte amb els alumnes de l'altra xarxa. Aquesta segona xarxa –els establiments més seriosos de la qual posseeixen uns criteris pedagògics definits, uns perfils d'alumnat i professorat precisos, i programa pedagògic ben articulat més enllà de les programacions oficials– actua, doncs, amb la convenció de qui està complint un objectiu social de primera magnitud en reproduir entre els fills de la mesocràcia els valors i actituds d'aquesta, posant-los tècnicament al dia amb allò que la formació de cada nova generació demana –avui: anglès, matemàtica i informàtica. Penso sincerament que això no és el resultat

d'un conjunt de situacions, sinó una estratègia ben mesurada. Amb totes les matisacions que calgui, i que només ajuden a fer una mica més complet el panorama, qualsevol que hagi tingut la paciència de llegir-se l'informe de la Fundació Bofill sobre l'anàlisi dels resultats de l'Informe Pisa a Catalunya sabrà que, sota la retòrica volgudament neutra i tranquil·litzadora, el que s'hi descriu és que acabo de comentar (aquest informe es pot consultar a [www.fbofill.org/PISA/2003vred](http://www.fbofill.org/PISA/2003vred))

Per això, a l'escola pública la reflexió sobre la tutoria esdevé un element central. No només per poder fer front als problemes específics que actualment tenen col·legis i instituts, sinó com a manera d'ajudar a la dignificació de la nostra tasca docent blasmada per aquells que han dissenyat l'estratègia que acabo d'explicar. Crec que els establiments escolars que presenten un grau més alt de resultats positius –mesurats tant en èxit escolar, com de veritable promoció de les persones– són aquells que desenvolupen un programa global en el centre de *tutoria implicadora*.

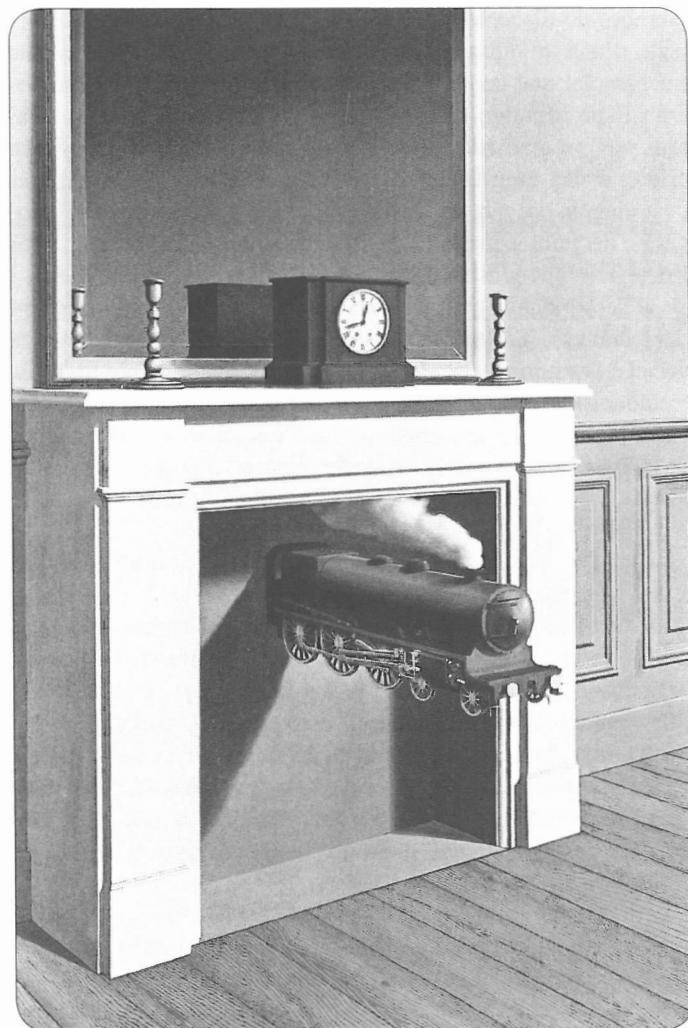
Entenc per tutoria implicadora, una que sense rebutjar-ne “la professionalització”, aposta pel disseny d'equip de tutors que prenguin com a eina primera de la seva tasca d'educació l'acció tutorial. Això és incompatible amb l'equívoca noció de la “tutoria universal”. En tant que professors, professores i mestres, som fonamentalment educadors. La nostra feina només subsidiàriament –tot i que és una feina lloable i necessària de fer– és integrar i socialitzar. En rigor, aquests són objectius que complementen i permeten la tasca educadora bàsica: ajudar a desenvolupar les capacitats dels nostres alumnes i de les nostres alumnes, i evitar-ne fins on es pugui els bloqueigs i llasts que situacions familiars, personals, socials i culturals poden provocar en ells. En aquest sentit, la idea de límit em sembla essencial. No sempre podem evitar-ho, i no sempre convé intervenir fins al final. Ara bé, l'emplaçament d'un límit suposa l'adopció d'un criteri que no està exempt de risc. Aquest risc és necessari per poder manipular la “violència simbòlica” associada a la tasca educadora en general i a la de tutor en particular. Si no s'està disposat a acompanyar a l'alumne en el seu procés d'evolució personal escolar i humana fins a aquest límit, assumint el risc i la seva ombra violenta, la “tutoria universal” es converteix en una administració d'informació tècnica, ben necessària però ben allunyada de la tasca de tutor. I l'eslògan “tots som tutors” amaga la necessitat de, com a tutors, arribar fins a aquest límit en què la intervenció tutorial no pot anar més enllà sense deixar de ser institucional, això és escolar, i passar a ser una altra cosa, més personal i complexa.

La tutoria implicadora, en canvi, respon a la nova situació que avui en dia es dona en els establiments educatius, especialment a l'ESO. El tutor s'ha hagut d'escorar des del món educatiu al parafamiliar. Moltes vegades, la feina d'un tutor envaeix inevitablement el terreny de l'educació familiar. L'administració d'ensenyament això ho ha aprovat de forma negligent. Però aquesta realitat ja és inevitable. A l'escola pública molt més que a les altres. La tutoria implicadora accepta que aquesta nova situació demana al tutor no una actitud més professional, sinó al contrari, una actitud més bilateral en la relació amb el grup classe i amb els alumnes que el conformen. La professionalització de la tutoria ha esdevingut malauradament una manera més de gestionar, més que d'educar, i en contra del que es diu, no està exempta d'una certa violència psíquica cap els tutorands,

sense assumir el risc de què parlàvem.

Penso que un dels elements estratègics en el desenvolupament futur de col·legis i instituts és crear una estructura de tutors que considerin aquesta tasca un veritable ofici, gairebé artesanal. Degudament articulats per la direcció del centre –per evitar duplicacions innecessàries d'activitats, i contradiccions en les normes generals bàsiques–, cadascun dels membres de l'equip de tutors ha de poder desenvolupar la seva personal acció tutorial. Per als alumnes, la trobada amb la persona continua sent la font fonamental d'exemple i estímul. Les teories constructivistes, conductivistes i estructuralistes de la personalitat no han pogut articular una alternativa eficient a una pedagogia que considera que l'element fonamental, radical, del fet educatiu és la trobada entre dos rostres.

En el cas de l'ESO, aquesta trobada és plena de dificultats. El rostre de l'alumne és doble. És, d'entrada, grupal. També és particular. Salvar aquesta particularitat és l'obsessió de l'adolescent. I no quedar-ne exclòs del grup, l'altra. És una situació sovint incompatible. El tutor s'enfronta, doncs, a un rostre en formació i conflicte. Aquest rostre presenta diverses manifestacions. El llenguatge del tutor sovint classifica aquestes manifestacions responen al perill que representen –com interpretar els canvis ràpids i contundents amb què es manifesta aquest rostre? Aquestes classificacions, immobilitzen l'alumne, però a la vegada també el poden bloquejar. Acceptar la trobada amb aquest rostre polièdric és el criteri definitiu que determina qui està en disposició d'actuar en una tutoria implicadora.



El rostre del tutor només pot ser parcialment el *seu* rostre. En gran part és una màscara, què és el projecte educatiu personal del tutor que s'insereix dins del general de centre. Les contradiccions i els dubtes del tutor no poden no emergir, però ho han de fer en la mesura del possible dins d'una estratègia pedagògica l'objectiu principal de la qual és aquest acompanyar als alumnes en la seva adquisició d'eines intel·lectuals i humanes per gestionar un món altament inestable. Cap tutor pot estar "professionalment" preparat per això. Només, en tot cas, si s'accepta el risc de la trobada entre rostres que planteja la tutoria implicadora. Val a dir que qui es dissol en aquesta feina és el tutor, qui en el dia a dia es va desfigurant per a acabar presentant-se, a final de curs, com un home o una dona que han fet la seva obligació amb la convicció de que no n'hi ha altre de millor. En certa manera, la tutoria és una relació psicoterapèutica, que exigeix un inici, una escolta, un acompanyament, un retorn, un final. Per aquesta raó no estic massa d'acord amb què un tutor ho sigui durant més d'un curs o com a màxim dos del mateix grup. La relació s'allarga llavors massa fins a perdre la seva eficàcia d'acompanyament. El tutor ha de saber "desaparèixer" per al seu grup i els individus que el conformen.

Aquest és el missatge central de l'acció tutorial que vulgui tenir sentit: acceptar la responsabilitat. L'administració això no ho aprova ni ho afavoreix. De manera que els historiadors del futur segurament s'exclamaran de com un país ha optat per deixar indefensos els professors i els tutors implicats en l'ensenyament i l'educació pública, i en canvi promou la simple gestió de continguts i eslògans. L'educació pública com a ramaderia.

Sorpren, doncs, la resistència que des de claustres, departaments, i també des de la pràctica docent, s'ha organitzat espontàniament contra tant despropòsit? En la negativa en acceptar la desvirtuació de l'educació, els tutors hi tenen un paper fonamental. En un altre moment, intentaré desenvolupar quines són les concepcions de fons que articulen aquesta noció de la tutoria implicadora, que parteix del límit per anar a l'encontre del rostre.

Una darrera observació. El lector amable, la lectora amable, si m'ha acompanyat fins aquí haurà ja advertit que l'adjectiu "implicadora" es refereix a la creació en l'alumne de la percepció que sense la seva participació activa, no hi ha possibilitat de realitzar el procés de retrobada, reconeixement, acompanyament i comiat que representa un curs de tutoria.

## II

Ara el que em sembla necessari és intentar concretar els aspectes específics de la construcció d'una acció tutorial implicadora.

### Objectius de la tutoria

Els tutors i tutores que han de tenir com a objectiu aconseguir conèixer els seus alumnes i aproximadament els entorns familiars i socials d'on provenen. Aquest coneixement és el que permet els altres dos objectius:

- la gestió del grup-classe;
- l'atenció personalitzada a l'alumne.

Les tutories haurien de servir també per desenvolupar una certa "identitat" de classe, fet que facilita la integració dels

alumnes dins del grup, que permet fer un treball pedagògic coherent i que reforça els mecanismes afavoridors de la convivència i de la gestió dels conflictes. El tutor o tutora ha de poder dur a terme propostes educatives de tutoria que reforcin aquesta identitat dels alumnes d'una classe amb el grup, que entre els 12 i els 16 anys és un element fonamental de la vida d'un adolescent. Aquest és el projecte de tutoria real, que no administra continguts generals, sinó que parteix de l'especificitat del grup-classe i dels individus que la formen. Aquesta especificitat es desenvolupa dins dels problemes paradigmàtics de l'adolescència. Però si bé el paradigma ajuda a comprendre l'especificitat, no la substitueix. Per afavorir aquest objectiu, hi ha una sèrie d'accions pràctiques que em sembla interessant subratllar.

- L'espai de la classe ha de ser acollidor i personalitzat. Cada grup ha de poder identificar la seva classe amb un espai propi del qual tenir cura. Allò que hom sent com a seu es susceptible de ser menys degradat. La continuïtat d'hàbits apresos als col·legis no haurien de ser negligits a l'ESO. La gestió d'espais en un centre pot ser complicada, però es poden trobar maneres d'evitar que els espais es despersonalitzin. Els adolescents necessiten fer-se seus els espais on habiten, i passen prou hores a l'Institut perquè aquest no sigui una excepció. La forma fàcil per a ells de fer-ho és guixant les taules, embrutant les parets, etc. Però no es tracta només d'una actitud que va contra la convivència a l'aula, és també una manera molt rudimentària i agressiva d'expressió.
- Es podria programar, com a part de l'acció tutorial, una sortida al començament de curs –especialment en els cursos de primer i tercer d'ESO– d'un parell de nits en la qual es desenvolupessin activitats culturals però que també servís per reforçar la cohesió. Els Consells escolars haurien de veure en aquestes activitats una aposta ferma –i per tant defensable i si cal subvencionable– per la millora de la convivència. Si no és així, és feina inútil.
- En la mesura del possible, el tutor hauria de poder entrevistar-se amb totes les famílies com a mínim tres vegades. És un error no parlar amb els pares dels bons alumnes. La feina és tanta que ens veiem obligats a triar, és clar, però això no hauria de ser excusa si volem replantejar el sistema de tutories.
- Es podria crear un consell per afers de convivència –format pel tutor del grup, dos professors, un dels quals actuant com a "defensor" de l'alumne, el cap d'estudis o coordinadora pedagògica, i un membre del Consell escolar, a ser possible un pare o mare que examínés aquelles conductes que afecten greument la convivència. Aquest consell tindria com a funció reforçar la visibilitat de la importància que dóna el centre a la convivència, i tindria potestat per proposar al Consell escolar sancions i advertències que podrien fins i tot fer-se públiques. No és tracta de reprimir, en absolut és això, el que es tracta és que els alumnes vegin que algunes conductes no són en absolut acceptables i que no és un problema del tutor només. La normativa legal és rígida en això, però es podria veure si l'autonomia de centre permet introduir-hi més flexibilitat.
- Al llarg del curs, i especialment en els dos primers

- trimestres es podria fer una reunió de pares per classe, que caldria preparar molt perquè l'assistència fos raonable. En aquesta reunió seria interessant que hi anés –almenys una estona– el director o el cap d'estudis a part del tutor i el coordinador de nivell o el coordinador pedagògic. Pel quart d'ESO aquesta reunió es podria fer a la segona meitat del curs per a orientar les famílies per les possibilitats després de finalitzar l'etapa d'ensenyament obligatòria.
- f) Una segona hora d'atenció a alumnes i a famílies és necessària.
  - g) Crear una llibreta de classe on els professors poguessin apuntar aquelles observacions sobre els seus alumnes que podrien fer servir després els tutors en la seva reunió amb les famílies. Almenys s'haurien de fer dues opinions de cada alumne al llarg del curs. Les que es posen en els fulls d'avaluació ja són un exemple, però després es perden i la informació arriba massa tard al tutor. Aquestes llibretes haurien d'estar en un lloc accessible pels professors, però prou discret per que fossin objecte de tafaneria o d'accés als alumnes.
  - h) Cada tutor escriuria en el full d'avaluació un informe a la família on es recull la impressió general de l'equip docent.
  - i) Una reunió al trimestre del tutor i coordinador amb l'equip docent dedicada a la seva classe –no cal que sigui tota una hora, però parlar a fons dels alumnes requereix temps.

### Els equips tutorials i la seva coordinació

No tothom serveix pera fer de tutor. Bàsicament, perquè no tothom té ganes de ser-ho ni d'implicar-s'hi com demana una efectiva acció tutorial. I està bé que això sigui així; els alumnes aprenen també de la diversitat dels seus professors, i no tenir ganes de ser tutor o habilitats per a ser-ho no suposa ser un mal professor. Tot i així, també és cert que amb el nombre d'alumnes i de classes és fa difícil fer de les tutories alguna cosa més diguem-ne vocacional. En aquest camp, doncs, posaria a consideració les següents propostes per si poguessin ser útils.

- a) Crear un equip de tutors. És a dir, persones que efectivament tenen interès en l'acció tutorial. Aquest equip no hauria de coincidir amb tots els tutors, tot i que quan es reunís faria una convocatòria oberta. La funció d'aquest equip, en estreta coordinació amb l'equip directiu, es proposar a aquestes línies d'actuació en camp de la convivència de centre i d'atenció als alumnes. S'hauria de reunir poc, però s'hauria de reunir tres cops al curs com a mínim.

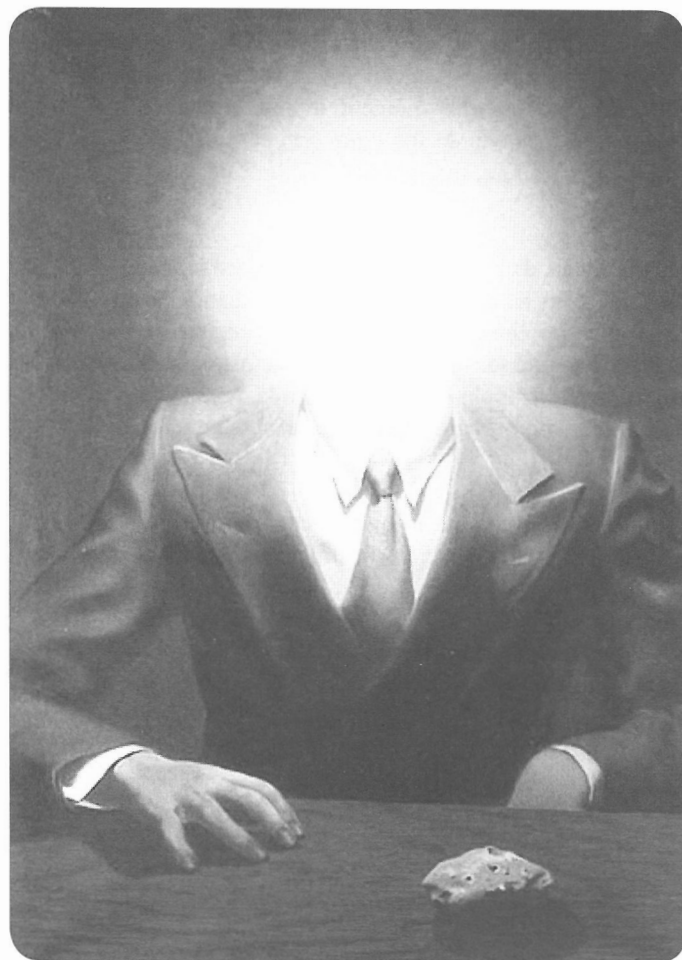
Cada **tutor** hi presentaria el seu pla d'acció tutorial, els materials previstos, i, al final de curs, s'examinarien els resultats i les modificacions efectuades a mig curs.

- b) El tutor hauria de poder reunir-se al menys un cop cada trimestre amb l'equip docent de la seva classe i valorar amb ells el grup, les persones que el formen i l'evolució de l'acció tutorial. Sotmetre's a aquesta avaluació crítica pot ser molest, i de vegades suposa exposar-se a valoracions arbitràries, però també és un estímul necessari per afinar la concepció de la

pròpia acció tutorial.

- c) Crear la figura d'un coordinador de tutors. Seria una persona vinculada a l'equip directiu –la coordinació pedagògica és potser la figura adient, tot i que es podria desdoblar en una altra persona– la tasca del qual seria anar supervisant el desenvolupament dels projectes tutorials i a la vegada afavorir la posada en comú de les problemàtiques i propostes que sorgeixen al llarg del curs.
- d) Com he dit, no es bo que un tutor ho sigui del mateix grup més de dos anys seguits. Als alumnes els convé –i hi tenen dret, diríem– poder ser tutoritzats per diferents persones al llarg de la seva escolaritat.
- e) Fer un programa integral de centre d'acció tutorial que sortiria de les discussions i propostes de l'equip de tutors i del coordinador de tutors.
- f) Cada tutor, un cop coneguts una mica els seus alumnes, hauria de fer un projecte de tutoria específic per aquell curs –no es tracta d'un memorandum, sinó d'un full de “reflexió” i proposta.
- g) Crear una secretaria de tutories que s'encarregaria de guardar les llibretes d'observacions, d'un curs per l'altre i d'actualitzar les dades i la documentació.

Aquestes són només algunes propostes. Parteixen de la idea que cal convertir la tutoria en l'eix funcional de l'activitat educativa dels centres. No eviten el conflicte, ni pretenen plantejar un món sense tensions. La trobada de rostres, l'existència de límits porten incorporades aquestes tensions. Dels conflictes, quan n'hi ha i es poden resoldre, emergeix el veritable acte educatiu. La resta és ensinistrament i rutina.



# FLIPAR I BURXAR... ADOLESCENTS DE 13 A 16 ANYS

**Begonya Gasch Yagüe**

Directora de l'Aula Taller de Cornellà de Llobregat (UEC)  
Fundació el Llindar

## RESUMEN

Reflexión de una experiencia educativa que presenta un modelo pedagógico enmarcado en una política educativa de igualdad de oportunidades y que quiere repensar el hecho educativo con algunos adolescentes.

El Aula Taller es un espacio educativo que ofrece una alternativa al fracaso escolar, por unos adolescentes que no tienen ningún interés por un aprendizaje exclusivamente académico y que viven una situación personal de sufrimiento y malestar que dificulta su proceso de aprendizaje. Un espacio donde el equipo de adultos acompaña al adolescente en su itinerario formativo, y en el camino de transición a la vida adulta. El artículo ofrece un diseño de currículum adaptado y sobretodo "un estilo" de estar al lado de estos adolescentes para posibilitar que cada chico o chica se haga cargo de su realidad personal y empiece a pensar en su futuro.

## ABSTRACT

Reflection of an educative experience that presents a framed pedagogical model in an educative policy of equality of opportunities and that wants to rethink the educative practice with some adolescents. The "Aula Taller" (Classroom Workshop) is an educative space that offers an alternative to the scholastic failure, for adolescents who do not have any interest by an exclusively academic learning and which live a personal situation on suffering and malaise that makes difficult its process of learning. A Space and Place where the team of adults accompanies to the adolescent in their training itinerary, and in the way of transition to the adult life. The article offers a design of an adapted curriculum first of all and "a way to be alongside" of these adolescents to make possible that each boy and girl position becomes of its personal reality and begins to think about its future.

## UN ESPAI I UN TEMPS...

On tot està pensat i organitzat per acollir uns adolescents entre 13-16 anys que provenen d'una experiència de fracàs molt llarga de l'escola ordinària.

Aquest fracàs "que s'ha instal·lat" en el pensar i sentir d'aquests nois i noies és generador de vivències doloroses, d'un profund patiment acumulat en la seva persona, d'actituds negatives envers al procés d'aprenentatge, d'insatisfaccions, frustracions, pors i angoixes, que es transformen en conductes "distorsionadores" a l'aula, al pati, al carrer, i que donen forma a totes les seves relacions...

Fracàs escolar que normalment s'acompanya de contextos familiars i socials deteriorats i amb poca capacitat per sostenir la vivència d'aquest fracàs. I si hi afegim la fragilitat emocional, la vulnerabilitat personal i uns funcionaments psíquics, podem trobar uns adolescents que estan al llindar, al límit..., des d'on és molt difícil viure i des d'on moltes vegades fan la vida impossible als altres...

I no podem oblidar que, a més del que hem dit anteriorment, primer de tot són adolescents i, per tant, estan immersos en una confusió existencial de recerca d'identitat i amb necessitat de referents clars que és molt difícil de trobar.

Aquests són els paràmetres des d'on s'articula el nostre treball educatiu i, després d'anys de créixer com a persona i professional amb aquests nois, després de moltes reflexions, de molts fracassos, de molta riquesa acumulada, a poc a poc es van dibuixant algunes certeses... que expliquen l'èxit del model d'aprenentatge que proposo a l'AULA TALLER.

## ADOLESCENTS QUE TROBEN UN LLOC

Els adolescents amb qui cada dia compartim un temps (5 hores diàries) i un espai social (l'escolar) pateixen molt, estan plens d'angoixa, forats i buits interns que volen calmar i omplir de forma compulsiva, moltes vegades amb el consum de substàncies, amb actuacions delictives, relacions sexuals molt prematures, transgressions contínues... Adolescents molt fràgils que tenen un

sentiment de la vida molt particular que pot estar o no lligat a patologies associades. En aquests adolescents, ¿on és la franja que separa la patologia d'un malestar profund per la seva biografia personal i que deteriora i bloqueja la seva dimensió emocional? Em pregunto si, en aquest moment històric de l'educació (LOGSE-LOE), el risc més perillós que pateixen aquests adolescents és el de ser objecte de dinàmiques d'intervenció per part de l'administració i els professionals fonamentades en la criminalització i la patologia de les seves conductes. Penso que és un tema que requereix una profunda reflexió col·lectiva. He trobat adolescents que amb ràbia i, sobretot, por, molta por, em diuen "yo no estoy loco... pero no sé, me rayo y se me va la olla, me sube una cosa por aquí (assenyalava el camí de l'estómac al pit) que me enciega y me hace pegar... ¿Me ayudas?" Prèviament havíem passat moltes hores posant paraules al seu patiment, i em preguntava per què confiava en ell si ni ell mateix no ho podia fer: "Es una putada", deia amb els ulls brillants de llàgrimes. Adolescents en perill o adolescents perillosos? Adolescents que encarnen tots els riscos? Potser expressen el desordre social existent? Potser tenen molt poc a perdre-hi? Adolescents que viuen al llindar, que són límit.

I per això em sembla que hem de treballar des d'una política educativa orientada a la igualtat d'oportunitats i des de polítiques de subjectivitat, que posen especial atenció en la dimensió subjectiva de la persona en el seu procés d'aprenentatge.

## UN MODEL D'APRENENTATGE, L'AULA TALLER: UN LLOC ON S'APRÈN

Donar cabuda al símptoma individual no és fàcil. No podem oblidar que estem en un context educatiu. Crec que el repte és investigar quin és el procés d'aprenentatge d'aquests nois i noies. Em pregunto, després de tant de fracàs, un pot tenir encara ganes d'aprendre? La meua experiència és que sí, però també que no és fàcil.

Creiem que el model AULA TALLER respon a un estil d'aprenentatge, un estil educatiu, un clima "teràpèutic", un dis-

seny curricular, un equip de professionals... Tot està pensat per acompanyar l'adolescent en un moment crític de la seva vida. L'objectiu últim és que es faci responsable d'ell mateix, dels seus actes i decisions... i comenci a pensar en el seu futur immediat: **després dels 16, què?**

**Un clima "terapèutic"...** Què vull dir? Un espai, unes pautes de convivència, una manera de fer, uns adults, un saber dir no, que permetin que el malestar i patiment de cada noi i noia pugui deixar-se anar, i que ell o ella senti la seguretat i confiança que hi ha uns adults que el recullen, que el sostenen, que no està sol amb aquesta angoixa que el tortura i que manifesta de mil maneres, moltes agressives i desafiantes... Que no trobin que és "más de lo mismo".

**Un disseny curricular** que es construeix des de tres espais clarament diferenciats, en cadascun dels quals es possibilita la transferència del saber amb la força de dos perfils professionals diferents i uns espais adequats a l'aprenentatge que es proposa:

- **Al taller de l'aula d'experimentals i instrumentals**, on treballem amb continguts de la secundària obligatòria, adaptats segons una modificació curricular partint del seu nivell d'aprenentatge. Al taller de l'aula estem experimentant el treball per espais d'aprenentatge de cada àrea (exemple: l'espai d'ortografia, de lèxic, de comprensió lectora...). Cada alumne/a, al seu ritme, va construint el seu propi procés d'aprenentatge amb el suport de l'educador i del grup.
- **Als tallers d'oficis**, l'alumne/a es troba amb diferents espais on hi ha el mestre de taller, expert en l'ofici que ensenya: fusteria, electricitat, mecànica, pladur, cuina... El grup està acompanyat per l'educador.
  - Són espais de molta riquesa, pel saber del professional, per la possibilitat de transferència d'aquest saber i per la possibilitat de treballar a nivell individual no tan sols els continguts, sinó també l'actitud envers el treball, l'autonomia, la capacitat d'assumir la frustració, l'organització mental...
  - La relació de cada alumne/a amb la peça que produeixen a cada taller, objectes concrets a través dels quals l'alumne/a es pot reconèixer.
  - El noi o la noia té la possibilitat d'apropar-se d'una forma pràctica a un ventall de perfils professionals i pot començar a pensar en el seu futur laboral, en allò en què li agradaria treballar. El mestre de taller pot ser un model d'identificació assequible a la seva realitat personal i li facilita la possibilitat d'imaginar-se un futur laboral més proper: d'entrada, als 16 anys pot triar un curs especialitzat d'un ofici.

Ja he dit que tot aquest aprenentatge està acompanyat per dos tipus de professionals: els **mestres de taller i els educadors**.

Ens organitzem per grups de treball de 8-9 alumnes i un educador responsable de cada grup. Als tallers de l'aula (30% del temps lectiu) està sol l'educador, i als tallers d'ofici (70% del temps lectiu) hi ha el mestre de taller i l'educador; això permet un

treball constant, d'elaboració per a l'educador i l'alumne/a de tot el que va succeint en aquest espai de treball, més enllà o a través de la peça que construeixen.

- **Espai de la mediació**, de la intervenció del tercer, aquella persona que és fora de les aules (direcció) i està molt atenta al que hi succeeix per estar disponible en el moment de conflicte (tant per a l'alumne com per a l'educador) i poder intervenir-hi per reconduir la situació des de fora i fer possible que es pugui tornar a començar; per acollir els qui vénen del carrer amb una situació complicada i ajudar-los a deixar-la anar abans d'entrar al grup; per rellevar l'educador en una situació límit; per acompanyar l'equip en la reflexió sobre la manera de fer i la vivència del conflicte.

En tot aquest procés, també proposem treballar amb l'IES a què cada alumne està vinculat administrativament. Diria que és un tema pendent que necessita la reflexió de tota la comunitat educativa.

### UN EQUIP DE PROFESSIONALS...

Adults que fan d'adults, que constantment estan connectats als seus alumnes, observant molt atents què els passa; que més enllà de controlar només les seves conductes transgressores i conflictives, els donen elements que els ajuden a interpretar-les i buscar altres maneres d'expressar el seu malestar intern.

Moltes vegades aquest treball va més enllà de l'educatiu i necessita altres professionals que li donin suport. Informació sobre el mateix fet des d'altres disciplines que poden complementar la intervenció de l'educador. El repte educatiu és com reconvertir la seva conducta en l'expressió dels sentiments que els nois viuen.

Després d'alguns anys de reflexionar des de la pràctica educativa, m'atreveixo a proposar dues línies de treball complementàries al procés integral de cada alumne/a i investigar les seves virtuts i mancances.

1. Dins del mateix espai educatiu, cal disposar d'un espai terapèutic on un professional pugui fer una **intervenció terapèutica individual**, que en el seu inici parteix de la transferència de l'educador de l'adolescent cap a la persona del terapeuta. Aquesta intervenció té un doble vessant: el treball individual amb l'adolescent i la possibilitat de donar indicacions a l'educador per al treball educatiu.

2. Treballar amb aquests adolescents en contextos educatius seria la pràctica a varis: un espai per construir conjuntament la reflexió de la situació d'un noi o noia des de diferents disciplines, ajudar a prendre distància amb aquest subjecte i deixar que produeixi efectes en el propi quotidià.

Equip de professionals que ha d'aprendre a:

- Saber **SUPORTAR LA SEVA ANGOIXA MÉS QUE FACILITAR LA CULPA**, angoixa que l'adolescent diposita en ell i que li pot generar angoixa i moure altres dinàmiques internes. Què fem amb "tot això"?

- Viure el conflicte com un element més en el procés d'aprenentatge d'aquests nois i noies; trobar eines i estratègies per saber gestionar-lo i fer que sigui motiu de creixement; aprendre a no especular amb l'adolescent (ell és un expert); utilitzar un tercer que trenqui la



dinàmica de tu o jo; evitar l'enfrontament continu i buscar maneres per intervenir des de l'equilibri entre el límit i la permissivitat absoluta, pautes i normes que donen seguretat i no només control.

- Adult madur que sap i pot dir NO a aquest adolescent que viu de les pulsions i de la immediatesa, que busca transgredir per calmar l'angoixa i ser algú. I saber mantenir aquest no amb fermesa. És un no que no exclou ni segrega, sinó que possibilita i calma. És necessari un vincle potent entre l'adolescent i l'adult que el legítimi per dir no.

- Adult que sap viure i deixar espai perquè cadascú sigui responsable en aquest procés educatiu: jo com a subjecte adult i ell com a subjecte adolescent.

En definitiva, una personalitat madura que, des d'un equilibri fet de fermesa i tendresa, nodreixi l'adolescent. Perquè, si entre educador i adolescent no hi pot haver una simetria lineal, què hi pot haver?

### POSSIBILITAT DE PENSAR EN UN FUTUR

Així, l'espai escola, ple de continguts acadèmics i de frustracions, es pot convertir en un espai educatiu contracultural, on aquest l'alumne/a, tan perjudicat per la institució escolar, molt lentament dóna el seu consentiment a acceptar l'oferta educativa i iniciar un "viatge" de la mà dels adults que l'acompanyen.

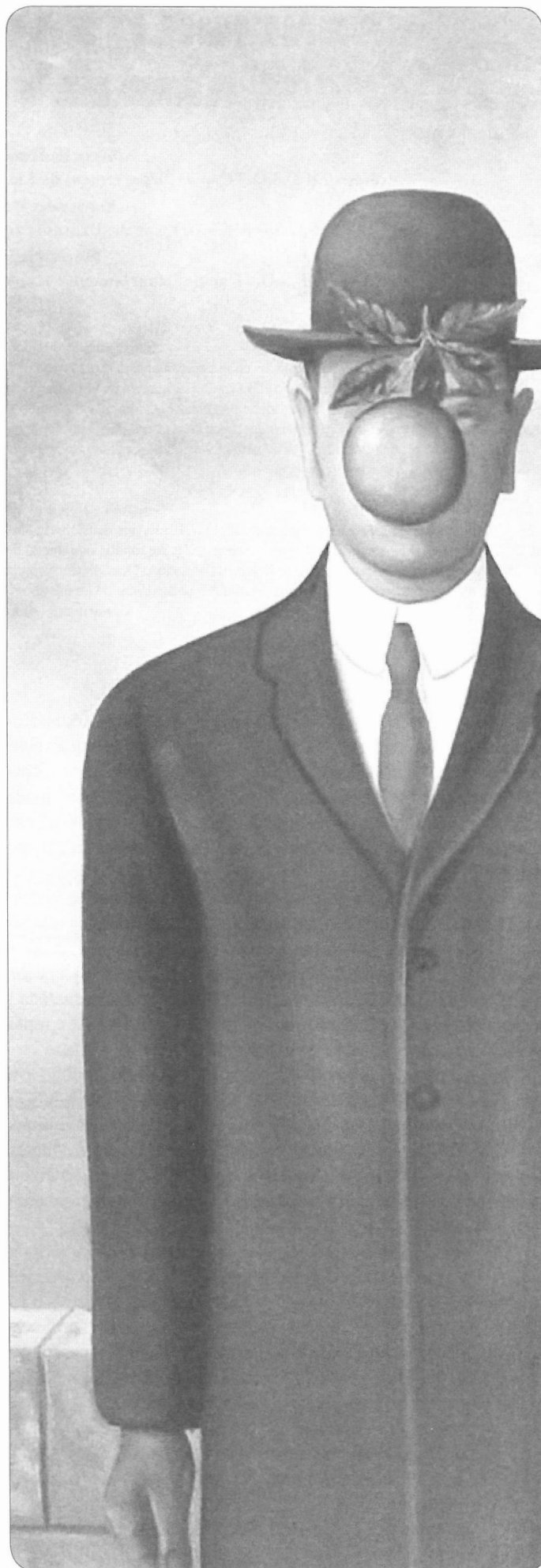
Aquests adolescents, que tenen moltes dificultats per construir un projecte vital i per elaborar un projecte de futur personal i laboral, que viuen en un desordre vital que provoca desequilibris emocionals i afectius i no permet mirar una mica més enllà del moment immediat, en aquest context són capaços, per primera vegada, d'imaginar-se el seu futur i demanar l'ajut de l'adult per començar a construir-lo.

I llavors flipen de les nostres burxades... I nosaltres flipem amb els seus avanços, moltes vegades inconscients, per ser algú i voler tenir un lloc en aquest món.

I després d'alguns anys passa com l'altre dia, quan anava caminant pel carrer i em para l'Antonio, m'abraça i recordem moments durs de molta tensió; em diu: "Trabajo y tengo novia. Gracias, aguantaste mucho y no me echaste." i jo vaig **FLIPAR**.

**I l'Administració? No assumeix aquesta INTENSITAT d'intervenció, no forma part de les seves prioritats?** Aquest tema queda per a un altre dia. Avui, després de treballar amb 45-50 alumnes al setembre, octubre i la meitat de novembre, encara no ha complert amb el seu compromís econòmic (no ha pagat ni un cèntim). Que potser espera conductes més agressives, com ara les de París?

Correspondència amb l'autora: *Begonya Gasch Yagüe*, Educadora i Psicopedagoga. Aula Taller – Fundació El Llindar.  
E-mail: [begonyag@elllindar.org](mailto:begonyag@elllindar.org)



# SENSIBILITZACIÓ I COOPERACIÓ AMB EL TERCER MÓN

**Alexis Rodríguez Busquet**

Professor d'E.S.O. i Cap de Departament de Llengües al centre concertat d'E.S.O. UTMAR d'Esplugues

**Genaro Romero Sánchez**

Professor d'E.S.O. i Cap de d'Estudis al centre concertat d'E.S.O. UTMAR d'Esplugues

**Federico Sotos García**

Professor d'E.S.O. i Cap de Departament d'Humanitats al centre concertat d'E.S.O. UTMAR d'Esplugues

## RESUMEN

### “Sensibilización y cooperación con el tercer mundo”

Este es un proyecto educativo desarrollado en el centro concertado UTMAR de Esplugues de Llobregat (Barcelona). Nace de las inquietudes personales y profesionales del equipo de profesorado de la etapa de E.S.O. y de su manera de entender la educación. Estamos plenamente convencidos de que la educación de nuestros alumnos debe ir más allá de la formación académica y debe potenciar los valores como punto fundamental en su formación como personas. A través de este proyecto, trabajado de forma transversal desde diversas áreas y actividades, queremos conseguir el doble objetivo de hacer reflexionar a nuestro entorno de trabajo (alumnos y sus familias) sobre valores como solidaridad, participación y esfuerzo y paralelamente colaborar dando apoyo al desarrollo del barrio de la Briqueterie de Camerún.

## ABSTRACT

### “Sensibilization and cooperation with the third world”

This is an educative project in UTMAR, a school in Esplugues de Llobregat (Barcelona). It was born thanks to the personal and professional worries of the teaching staff of E.S.O and their way to understanding education. We are totally convinced that the education of our students must go beyond the academic formation and must work on values as one of the main points of their personal formation. Through this project, worked in a cross-sectional way from different different subjects and activities, we want to get the double objective of making our students and their families think about values such as solidarity, participation and effort and collaborate supporting the development of the district of the Briqueterie of Cameroun.

## 1. INTRODUCCIÓ

Aquest projecte neix del convenciment que és necessària avui i cada cop més una EDUCACIÓ que no passi per alt valors com la solidaritat, el compromís, l'esforç, la participació, la unió... Tots ells, valors que ens han d'ajudar a fer créixer els nostres alumnes com a persones, a la vegada que els preparem i els formem per afrontar nous reptes en les etapes que s'han de trobar tot just en deixar l'escola.

És per això que el professorat d'aquest centre veu la necessitat d'iniciar una aposta solidària, més enllà de conformar-se amb allò que trobem als llibres de text. I a la vegada és fruit de la inquietud d'alguns professors i professores que decideixen plantejar un repte, dins d'una societat que cada cop més és individualista i on els valors personals són fruit de l'interès propi. El nostre repte és oferir propostes educatives solidàries.

El projecte s'inicia en l'etapa d'Educació Secundària Obligatoria del centre concertat UTMAR d'Esplugues de Llobregat i comença amb activitats puntuals de col·laboració amb entitats solidàries properes: recollida de joguines per Nadal, productes higièncics per a persones que surten de la presó i dones que pateixen maltractaments... Es porten a terme en moments concrets del curs i es tracta d'actuacions que no tenen continuïtat en el temps.

A partir de la valoració positiva que fem de les activitats realitzades amb l'alumnat i de l'alt grau de col·laboració de les famílies, l'experiència creix i ens motiva a plantejar objectius més ambiciosos.

I és així com s'inicia aquesta petita col·laboració en un projecte concret d'una entitat (ONG - Fundació) que treballa pel desenvolupament amb especial atenció al món de l'educació.

Un projecte que permet:

- Sensibilitzar els alumnes i les famílies sobre la realitat al Tercer Món.
- Treballar des de les aules l'educació en la solidaritat
- Cooperar amb l'ONG de manera activa.

## 2. OBJECTIUS

- Acompanyar el creixement personal dels nostres alumnes potenciant valors positius com la tolerància, la solidaritat, la cooperació, etc.
- Generar llaços afectius amb persones que viuen una realitat de marginació i d'injustícia social.
- Treballar amb els alumnes d'altres realitats existents en el nostre món, analitzar-les i mirar de posar el nostre gra de sorra per a fer-les canviar.
- Fer una aposta solidària a l'abast de qualsevol alumne que s'ho plantegi, tant a nivell personal com econòmic.
- Desenvolupar la participació i la unió com a instruments per a la creació d'una societat més justa.
- Sensibilitzar les famílies i l'entorn de l'escola sobre la necessitat d'actuar davant realitats d'injustícia social.

## 3. SENSIBILITZACIÓ: DINS I FORA DE LES AULES

El treball de sensibilització comença en el marc purament educatiu de l'escola i va buscant créixer de manera conjunta amb els alumnes i les alumnes. Els seus compromisos cada cop són majors i cada vegada demanen més possibilitats per a l'actuació. Les mateixes famílies poc a poc van obrint-se a col·laboracions concretes...

Aquest treball es va plantejar en tres moments diferenciats i amb objectius concrets per a potenciar la pròpia sensibilització que havia de portar a un major compromís per part de tothom (alumnat, professorat, direcció del centre i famílies):

- Plantejament als grups que comencen l'etapa d'E.S.O. de la possibilitat d'apadrinar un nen del projecte, amb aquest apadrinament l'ONG garanteix que el nen vagi a escola, que tota la seva família rebi atenció mèdica-sanitària i que el nen tingui una alimentació suficient i adequada. L'objectiu és donar a conèixer el projecte i

buscar el compromís per part de l'alumnat del centre. Han d'aportar un euro mensual i mantenir correspondència amb el Camerun.

- En un segon moment s'intenta mobilitzar les famílies per tal d'enviar un contenidor d'ajut humanitari al Camerun. L'objectiu es donar sortida a l'empenta que mostra l'alumnat del centre i comprometre una mica més a les famílies.
- En un tercer moment s'intentarà oferir la col·laboració econòmica a la ONG fent difusió de projectes concrets al mateix barri del Camerun. A cada curs escolar es fixarà un projecte que miri d'ajudar a millorar la vida i les possibilitats d'aquests nens i nenes. Aquest objectiu suposa que el centre forma part del Consell Solidari de l'Ajuntament d'Esplugues on proposa un projecte en nom de l'ONG que rep una subvenció econòmica pel seu desenvolupament. La participació en el Consell Solidari també implica la participació activa d'alumnes i famílies a les diferents fires solidàries d'Esplugues, etc.

#### 4. EL TREBALL A L'AULA

És important per a l'alumnat que vegi que el projecte va molt més enllà de l'aula, és un projecte amb el que la majoria del professorat s'ha compromès apadrinant un nen exactament igual que se'ls planteja a ells. No solament això si no que cal aprofitar-ho per fer un treball transversal, en diferents moments del curs, i a diferents assignatures:

- Des de la classe de Tutoria es presenta el projecte: la possibilitat d'apadrinar un nen entre tots/es els/les alumnes de la classe amb l'aportació d'un euro mensual. S'organitza la recollida de diners i se'ls presenta la fitxa del/de la nen/a apadrinat, amb la seva fotografia, edat, etc. És fa la lectura de la carta d'agraïment que el nen o nena va escriure als seus padrins quan va entrar a formar part del projecte. Es comença a treballar una carta escrita per tots per tal de respondre amb la màxima celeritat i també es fa una foto del tots els padrins per tal d'enviar-la per correspondència al Camerun. Finalment es llegiran articles de diferents revistes que l'ONG ens va fent arribar on es parla d'aquest projecte en concret.
- A la classe d'Informàtica es veu un vídeo i un Power Point per a donar a conèixer la realitat d'aquests nens i nenes.
- Des de la classe de Ciències Socials (o bé des de la mateixa Tutoria) es treballen diversos aspectes per tal d'apropar el Camerun al nostre alumnat: fem mapes, una breu fitxa amb les dades socio - econòmiques més rellevants (PIB, renda per càpita, població, deute extern, etc.).
- A la classe de Llengua francesa es comencen a traduir les cartes que ells mateixos han escrit, i posteriorment es traduirà tota la correspondència que vagi arribant des del Camerun.
- Des de les classes de Religió i Ètica es tindrà present el projecte sempre que el temari faci al·lusió.

#### 5. INFRA-ESTRUCTURA

És evident que un projecte d'aquestes característiques necessita una organització i suposa unes despeses econòmiques que s'han de sufragar. Ambdues qüestions s'han de veure afavorides per la direcció del centre, donant facilitats i dotant d'allò necessari per a poder organitzar cada detall que necessita el projecte.

- Pel que fa al primer moment de sensibilització l'escola assumeix les despeses de l'enviament de les cartes i les fotografies, dels materials necessaris pel treball a l'aula, de les fotografies dels padrins, de les diferents circulars informatives, etc.
- Pel que fa al segon moment de sensibilització cal omplir el contenidor d'ajut humanitari. S'organitza la campanya solidària, els mateixos alumnes són els encarregats de fer-ne difusió per l'escola, de fer cartells publicitaris, d'estar als diversos punts de recollida en les dates i els horaris designats, de pensar un eslògan, etc. La campanya s'organitza amb els alumnes de segon d'ESO i des de l'hora de tutoria. Cal emmagatzemar, tot allò que s'ha recollit i organitzar-ho pel posterior enviament. L'ONG fa acte de presència en aquests dies per mirar d'ajudar en la tasca de motivació, es fan xerrades pels alumnes de totes les classes, es veuen noves fotografies del projecte.
- Pel que fa el tercer moment de sensibilització s'organitzen diferents campanyes per cooperar amb petits projectes tot buscant el seu finançament, tota col·laboració es ben rebuda, fires solidàries d'Esplugues i qualsevol altre activitat que ens permeti recaptar fons.

#### 6. SITUACIÓ ACTUAL DEL PROJECTE

En aquests moments cada classe d'E.S.O. té un nen o una nena apadrinats, el claustre de secundària, la direcció del centre i altre personal també apadrinem, grups d'alumnes que ja han finalitzat la seva escolarització al centre mantenen –a nivell personal – el seu apadrinament i s'ha fet extensiu al cicle superior d'Educació Primària afegint-se als apadrinaments les classes de cinquè i sisè i així com professors d'Educació Primària i d'Infantil

Hem presentat, en nom de l'ONG, un projecte al Consell Solidari de l'Ajuntament d'Esplugues que ha rebut una subvenció econòmica per al seu desenvolupament al Camerun.

El passat estiu dos professors del centre a nivell particular han visitat el barri de La Briqueterie per conèixer en primera persona la seva realitat.

Enviarem el contenidor d'ajut humanitari per finals d'any.

#### 7. NOUS HORIZONS

El projecte iniciat fa dos anys ja és una realitat, a dia d'avui ja són 15 nens i nenes apadrinats des del centre, són moltes les persones que hi participen, i volem obrir-nos a noves propostes i col·laboracions, perquè creiem que cal treballar l'educació en la solidaritat amb els nostres alumnes i projectes així ens donen corda.

Són moltes les possibilitats i idees, així com les preguntes i dubtes que van sorgir sobre la marxa. Potser és el moment d'interrogar-se respecte del model educatiu que s'imposa a les nostres aules, on posem l'accent en la formació acadèmica i professional dels nostres joves alumnes.

Potser, i tan sols potser, caldria fer una aposta per una educació integral de la persona on valors com la tolerància, la solidaritat, la llibertat, la democràcia, la igualtat, etc. haurien de convertir-se en referents ineludibles de la nostra activitat pedagògica.

# EXPERIÈNCIA D'INTEGRACIÓ DE SERVEIS EDUCATIUS DE L'EAP B25 DE BADIA DEL VALLÈS

**Rafael Centelles Velilla**  
Director de l'EAP B25 Badia del Vallès

Tractaré d'exposar en aquest text impressions, reflexions i opinions sobre una particular experiència d'integració dels serveis educatius. Revisaré un procés de dos cursos de durada, tot i que penso que falta el tercer curs per a disposar d'una perspectiva suficientment ampla. De tota manera comptem ja amb prou elements de judici per a distingir allò que ens ha funcionat en la nostra experiència.

L'EAP B25 de Badia del Vallès amb set assessors psicopedagògics (fins el curs passat) i una treballadora social, el CRP amb tres professionals, l'ELIC amb dues, les cinc logopedes del sector del CREDAV i una auxiliar administrativa componen el personal del servei educatiu. El bon veïnatge de perllongada tradició entre els diferents serveis, l'ús compartit de la mateixa seu dels serveis educatius i el nombre limitat a dinou professionals han estat de partida circumstàncies favorables per a fer una bona aproximació.

Quan en el curs 2004-2005 els Serveis Territorials del Vallès Occidental ens designaren per a iniciar el pilotatge de l'experiència no manifestàrem gaires reticències. Volem millorar la nostra tasca amb intervencions ben coordinades i contextualitzades en els centres i en els territoris, per la qual cosa la iniciativa de la Direcció General ens semblà positiva, ja que ens permetia intentar-ho amb escasses limitacions. Obria, això sí, alguns interrogants pel que fa a les intencions profundes que movien un canvi tan essencial: possiblement el més important des de la creació dels EAP.

Crec que, si bé no hem seguit un pla definit, s'han completat fins ara dues fases. La primera, d'**aproximació**, ha estat especialment rica en debats i decisions de caire organitzatiu. A la segona, de **desplegament**, hem donat més importància a la consolidació de l'equip i al desenvolupament d'un pla de treball conjunt. Ara iniciem una nova fase, d'**aprofundiment**, en la qual ens proposem desenvolupar comissions de treball multiprofessional, volem acollir necessitats i demandes específiques que provenen de l'autonomia dels centres i iniciarem un pla estratègic propi.

Amb el camí fet hem progressat, crec jo, en tres aspectes essencials: **la integració dels quatre serveis, el projecte de treball conjunt i l'organització del servei educatiu integrat.**

## **1 INTEGRACIÓ DELS QUATRE SERVEIS: EAP, CRP, ELIC I LOGOPEDES DEL CREDAV**

Pel grau d'implantació sempre hem tingut clar que l'EAP i el CRP havíem de portar la iniciativa en el nou servei educatiu, però que, malgrat els inconvenients, s'havien d'incorporar els quatre serveis.

Des de l'inici vàrem adoptar espontàniament el model d'integració "servei de serveis", el qual permetia prioritzar objectius comuns en l'assessorament psicopedagògic i social, aprofitar la base

organitzativa consolidada i incorporar l'experiència històrica acumulada. L'EAP traspassaria així al treball comú les intervencions en el sector i algunes intervencions transversals: inclusió, tutoria, orientació, currículum, coordinació...

Conservàvem l'assessorament psicopedagògic i social com a funció pròpia de l'EAP, però amb l'intent de simplificar el pla de treball, tot ressaltant les intervencions més significatives i essencials en els centres escolars. La nova col·laboració de treball amb els professionals del CRP ha estat fluida i funcional. Els professionals del CRP aportaven experiència en la coordinació d'activitats de formació en el territori, coneixement logístic dels recursos i entitats del territori i habilitat en gestió documental. L'EAP aportava coneixement sobre aspectes forts i febles dels centres, teníem també pràctica de treball en col·laboració amb els mestres i amb els equips de professors, i experiència en la col·laboració amb institucions i serveis que intervenen en els centres escolars.

La participació de les logopedes del CREDAV en el nou servei educatiu ha estat escassa, limitada, en la pràctica, a les sessions plenàries. Restriccions alienes, l'ambigüitat de les instruccions i les indecisions del propi col·lectiu han dificultat les possibilitats que aquesta fos més ampla. Els membres de l'equip continuem tenint clar, però, que les logopedes haurien de poder participar-hi, en consonància amb l'important treball que desenvolupen en el territori.

Les dues professionals de l'ELIC que intervenen de manera més intensa en el territori a través de dos plans educatius d'entorn i les aules d'acollida es van incorporar al servei educatiu quasi bé des del mateix moment del desplegament de la seva intervenció, durant el segon trimestre del curs passat. Val a dir que malgrat les limitacions inicials i l'estranya distribució territorial, la seva participació i aportacions, especialment a les sessions plenàries, han estat molt actives.

La pervivència dels diferents serveis educatius en el servei educatiu integrat ha estat valorat de manera diferent entre els professionals de l'EAP. Per a uns ha estat un fre en l'avançament cap a una refundació del servei educatiu de caire multiprofessional; per a altres l'experiència acumulada pels EAP pot donar base consistent al nou servei. Ara bé, crec que tots participem de la idea que el nou servei educatiu ha de ser potent, i que l'EAP i els altres serveis han d'evolucionar fent-se molt flexibles si volen continuar tenint sentit en la nova organització dels serveis educatius.

## **2 Projecte de treball conjunt**

A partir de la prioritat compartida per tots els serveis d'avançar cap a una escola més inclusiva, ens hem plantejat fins ara quatre àrees de treball prioritàries:

- Coneixement, participació i potenciació de les actuacions comunitàries.
- Impuls i participació en les iniciatives de coordinació inter-etapes.
- Potenciació de la formació permanent com a recurs a disposició de llars, escoles i instituts per tal d'impulsar projectes de centre.
- Suport a la reflexió psicopedagògica i a l'actuació educativa:
  - Potenciant la tasca de tutoria i orientació que es fa en els centres.
  - Afavorint iniciatives per tal de millorar la relació família - escola en els centres.
  - Animant la difusió de les bones pràctiques d'aula.

I aquestes han estat algunes premisses estables en el treball compartit:

- Tenir sempre present la realitat específica de cada centre i de cada municipi i adaptar-hi les diferents propostes d'actuació.
- Prioritzar actuacions que comportin treball coordinat entre diferents centres per tal de compartir experiències que permetin la reflexió sobre l'actuació educativa i fer aflorar noves propostes de millora.
- Fomentar propostes que comportin innovació, mobilització i millora educativa.

En la fase d'aprofundiment ja no tindria gaire sentit la pervivència de diferents plans de treball per a cada servei; pel contrari caldria un únic pla de treball del servei educatiu que incorpori les diferents aportacions dels equips amb tractament multidisciplinari.

### 3.- Organització del servei educatiu

La proposta de **coordinador del servei educatiu** a favor del director del CRP va ser la primera decisió consensuada entre els equips EAP i CRP. Els propis directors dels dos equips van fer la proposta a partir d'un acord segons el qual el funcionament hauria de ser compartit. La presència més freqüent en la seu del servei educatiu, la prioritat inicial d'aspectes organitzatius i la facilitat per a fer compatible el càrrec amb les tasques del pla de treball feien més còmoda aquesta decisió. La direcció pactada significava pràcticament una codirecció, tot aprofitant la indefinició del càrrec de les primeres instruccions. La predisposició a liderar el procés era, primer de tot, una decisió generosa que calia fer fins el final del procés de posada en marxa i l'aplicació de la nova normativa sobre la direcció dels nous serveis educatius. Sense cap entrebanc ni dificultat de lideratge, el temps ens ha dit que aquesta decisió va ser encertada.

Entenem que de cara al futur la funció hauria d'estar ben regulada per evitar que el càrrec de coordinació dels serveis pogués immobilitzar-se, convertint-se en presonera de pressions, equilibris o tensions entre els diferents equips.

Els vincles inicials han estat fonamentals per a que la integració hagi tingut bon inici i les primeres activitats encetades han estat per a aprofundir en aquests vincles. Vàrem concebre les **reunions plenàries** com a oportunitat mensual per a la comunicació, el coneixement i l'intercanvi. I sempre hem vist com a natural la participació plena de tots els serveis, buscant l'oportunitat d'ampliar la cohesió amb sessions de debat de propostes de treball comú.

La **comissió tècnica de coordinació**, composta pels directors dels quatre serveis s'encarrega de la organització del servei, de

fer circular la informació i de preparar les sessions de treball.

Les **comissions de treball** han estat instruments fonamentals per a desenvolupar les activitats del servei educatiu. Composades habitualment per dos professionals de diferents serveis, porten a terme les actuacions planificades. A les sessions plenàries es dona compta periòdicament de les activitats a tots els professionals. A la tercera fase, d'aprofundiment, aquestes hauran d'evolucionar cap a àrees de treball més amples i hauran de desenvolupar el seu potencial amb estratègies d'intervenció més elaborades.

Les **sessions de coordinació de cada servei educatiu** han estat útils per a desenvolupar i donar coherència als plans de treball específics.

Des del començament l'organització de la tasca de l'**auxiliar administrativa** ha estat encomanada als directors de l'EAP i del CRP, i ha estat supervisada en el dia a dia pel coordinador del servei educatiu. La seva aportació al treball administratiu i documental, al manteniment de la xarxa informàtica i a l'atenció de la centraleta telefònica és inestimable. Naturalment, per l'especificitat del treball dels professionals de l'EAP, la seva ajuda no ha tingut una utilitat directa, contràriament a les expectatives que es tenien. Per suposat que amb a quest plantejament no s'han fet divisions temporals de la dedicació de la professional a cada servei.

Ja hem completat la **gestió unificada** de la biblioteca, la gestió burocràtica del servei, l'organització de l'economia i del material, la xarxa informàtica i telefònica amb plena satisfacció de tothom. Ara mateix estem en procés de millorar l'organització del fons documental, la reconversió del full informatiu del CRP en el full informatiu del servei educatiu i la unificació de les diferents pàgines web en un únic portal. Val a dir que fins ara no hem experimentat cap sentiment de pèrdua en la cessió d'alguna quota d'independència; més aviat tenim la sensació que tots n'hem sortit guanyant.

### 4.- Condicions de partida que ens han permès avançar plegats en el procés d'integració.

- La valoració mútua i el respecte a la diversitat professional i personal ha estat una condició favorable, tal vegada fonamental. Els professionals del servei educatiu, com és natural, tenen experiències, especialitzacions, estabilitat laboral i edat diverses, però el clima d'intercanvi professional i la predisposició per a compartir tasques en comú han estat presents, per sobre de qualsevol mena de restricció de caire corporatiu.
- També valorem molt positivament la curiositat, l'obertura i la flexibilitat davant noves maneres de desenvolupar la tasca psicopedagògica. Això significa que, mantenint com a estable la funció i perfil d'assessors psicopedagògics, tothom accepta diferents maneres possibles d'organitzar la tasca. Efectivament en el si de l'EAP hi ha diferents estils i maneres de fer que conviuen, les quals no són incompatibles en el treball en els centres, en el territori i en la col·laboració amb altres professionals.
- Un altre factor molt favorable ha estat la possibilitat d'adequar el ritme d'integració sense preses i amb plena llibertat per a implementar-lo. La tranquil·litat del procés portat a terme ha estat preventiu contra la inquietud que tot canvi important

pot ocasionar. No hem assolit encara grans fites, més aviat hem obert possibilitats de millora.

- La fluïdesa comunicativa (plenari, comissions i coordinacions) ha permès un alt nivell d'aproximació i coneixement mutu. Les activitats desenvolupades s'han fonamentat especialment en la col·laboració entre els professionals dels diferents serveis educatius.
- Hem observat que el clima positiu de grup, juntament amb una nova manera d'organitzar-nos, ha permès aconseguir els objectius de treball de manera més fàcil, més eficaç i més satisfactòria.
- Des del començament hem comptat també amb l'estimable col·laboració de l'inspector coordinador de l'EAP, el qual ens ha acompanyat i ens ha estimulat a fer propostes de treball agosarades.

Vull presentar, per últim, alguns aspectes que han interferit negativament en el procés:

- La pervivència d'instruccions separades per a cada servei i per al servei educatiu integrat ha produït a la pràctica l'elaboració de propostes independents i no prou lligades, tot i que s'hagi desenvolupat un pla de treball comú en el territori.
- Hem patit també un augment considerable de tasques. El pla de treball comú no ha reduït el volum de feina en els centres escolars. Val a dir que el temor a l'augment del volum de feina, el qual creix efectivament cada curs escolar, està present en el nostre EAP i actua com a fre per a encetar noves iniciatives.

- Només canvis organitzatius no propicien per ells mateixos canvis profunds en les organitzacions. No s'improvisa una nova concepció de servei educatiu integrat sense mobilitzar rutines, inèrcies i hàbits de treball. Hem necessitat i no hem tingut fins ara una formació específica que ens ajudi a fer canvis dels procediments i estils d'intervenció.
- Hem trobat a faltar la comunicació d'experiències entre els diferents EAP que iniciaven al mateix temps la integració de serveis. Creiem que la resistència instintiva del col·lectiu a qualsevol integració ha propiciat una sensació d'aïllament per a comunicar de manera oberta satisfaccions i frustracions. S'ha de dir que manifestar una visió positiva de la pròpia experiència d'integració de vegades ha ocasionat estranyesa i desconfiança entre molts col·legues; especialment entre aquells que encara no havien iniciat el procés d'integració.
- Hem topat algunes vegades amb la manca de claredat i la coexistència de diversitat de criteris en alguns òrgans de coordinació dels diferents serveis educatius. Un cert "laissez fer" també ens ha fet pensar de vegades en l'escassa rellevància de les conclusions de l'experimentació de cara a la generalització de la integració dels serveis i a l'elaboració de la normativa.

Em referiré, per a acabar, a la reestructuració territorial i la reducció de dos professionals en el nostre EAP aquest inici de curs. Als sobreesforços adaptatius que requereix tota integració i al desassossec davant la perspectiva del projecte "decret dels serveis educatius", s'afegeix ara el desconcert per aquesta traumàtica decisió: una nova circumstància per a tornar a posar a prova la nostra capacitat d'adaptació. Tant de bo que tot plegat no ens perdi...



# QUINS SÓN ELS LÍMITS I LES POSSIBILITATS DELS MECANISMES D'ACOLLIDA EN EL SISTEMA EDUCATIU?

**Núria Esmatges Dedeu**  
Estudiant de Psicopedagogia UOC

## INTRODUCCIÓ

L'objectiu d'aquest article es analitzar els mecanismes d'acollida dels que disposen els centres educatius oferts per la Institució educativa i fer una valoració dels límits i de les possibilitats d'aquests a l'hora de posar-se a la pràctica.

En primer lloc faré una breu revisió de l'evolució del terme d'interculturalitat dins de la política educativa dels últims anys a Catalunya.

## EVOLUCIÓ DE LA INTERCULTURALITAT DES DELS ANYS 80 FINS A L'ACTUALITAT

L'evolució de la interculturalitat dins l'àmbit educatiu ha tingut en els últims anys una evolució força important.

Des del restabliment de la democràcia trobem a Catalunya dues línies de polítiques educatives del tractament de la diversitat, en primer lloc a l'any 1983 s'estableix la Normalització Lingüística (immigració arribada a Catalunya de castellanoparlants) en aquest cas es tractava d'una integració cultural, a partir del curs 83-84 comença el Programa d'Immersion.

A principi dels anys 90 neix la segona línia de política educativa amb la creació del "Programa d'educació compensatòria", l'aplicació d'aquest programa va afavorir la compensació de les diferències culturals, però no pas les desigualtats, aquest programa anava adreçat al fills d'immigrants del Tercer Món.

L'any 1995 apareix la preocupació per la interculturalitat dins el programa de l'educació compensatòria, en el full informatiu trobem escrit:

*"Assegurar que els alumnes que pertanyen a minories ètniques i/o amb risc de marginació social rebin una resposta escolar adequada a les seves necessitats."* (Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament (1995). Full informatiu. Programa d'Educació Compensatòria.)

L'actuació educativa fins a finals dels anys noranta podem dir que es tractava un programa feble o de mínims de l'educació de la interculturalitat, ja que la seva aplicació era exclusivament per els fills dels immigrants.

Cal remarcar també que trobem una posició intercultural forta en certs moviments de renovació pedagògica i de diverses associacions.

En el terrenys de les polítiques escolars també s'observen alguns canvis que fan pensar que l'educació intercultural està imposant-se.

L'actual política educativa ens presenta un nou Pla del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, anomenat LIC (Lingüístic- Intercultural-Cohesió Social) que disposa de diferents recursos i mecanismes d'acollida adreçats als centres educatius. S'ha creat segons el decret 282/2004 la Subdirecció General de la Llengua

i Cohesió Social, amb dues unitats administratives.

- Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC).
- Servei d'interculturalitat i Cohesió social (SICS).

Dins d'aquest Pla trobem els següents paràgrafs :

*"L'educació intercultural no s'ha de plantejar com una qüestió que només afecta aquells centres amb alumnat de diferent procedència cultural, sinó que és un element fonamental del currículum de tot l'alumnat". "Tot això implica un canvi de perspectiva a l'hora d'abordar els continguts culturals de la nostra societat, i en conseqüència, afecta tot el currículum, tot el professorat i totes les institucions educatives"* (Pla de Llengua i Cohesió Social. Apartat 4 L'educació intercultural: un repte per a tot l'alumnat i per a tots els centres educatius. Pàg.11.)

L'objectiu general d'aquest Pla és potenciar i consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana en un marc plurilingüe.

A més d'aquest objectiu general, també promou la formació d'un Pla Educatiu d'Entorn on hi estiguin implicades totes les Institucions relacionats amb l'àmbit educatiu, la interculturalitat no s'ha de centrar només en el marc escolar, s'ha d'obrir l'ensenyament intercultural, adonar-se que el fet educatiu no es pot resumir només als centres educatius, l'adquisició de cultura i l'interacció entre cultures també es dona en altres àmbits, tal com diu Bronfenbrenner en la seva teoria del desenvolupament humà, tots els microsistemes de l'individu influeixen en el seu desenvolupament tant a nivell cognitiu com social, psicològic...

## LÍMITS I POSSIBILITATS DELS MECANISMES D'ACOLLIDA EN EL SISTEMA EDUCATIU

Les possibilitats dels actuals mecanismes d'acollida que ens proporciona la Institució pertinent són moltes, al meu entendre és un projecte molt ambiciós i que podríem dir que està en una posició destacadament forta del tractament de l'educació intercultural, implica a tota la comunitat educativa (tant a alumnes com a professors, com a l'equip directiu del centre), preveu una modificació curricular, té destinat un pressupost i recursos humans, tant a nivell de formació com d'assessorament. Es disposa una web de consulta (Espai LIC) on podem trobar molt material per a poder treballar, té en compte els alumnes d'incorporació tardana, allarga el temps d'estada a l'aula d'acollida, en definitiva sobre el paper és un bon Pla d'actuació i les possibilitats al meu paper són molt elevades.

Fins ara he parlat de les possibilitats, ja he remarcat que crec que són moltes, hi ha un gran ventall, però un factor per a mi molt important alhora de posar límits a aquestes possibilitats, es troba en el professorat, per una banda, s'ha de conèixer que vol dir educar en l'interculturalitat, per això és necessària una renovació

pedagògica per part de molts professionals, ja que moltes vegades, sobre el paper o en el Projecte de Centre, és molt fàcil fer-ho, però la realitat a les aules és una altra, no es dediquen només a fer un material compensatori per els alumnes amb mancances lingüístiques o cognitives? On trobem l'educació intercultural en l'aula, si molts dels professors no creuen en ella? Com es pot transmetre una cosa en la que no hi creus? Sempre es parla dels alumnes quan diem educació intercultural, però i els mestres? Quin paper hi tenen en aquesta educació?

Personalment opino que queda molt ben reflectit en una cita de Mariano Fernández Enguita quin ha de ser el paper dels professors:

*“Responsabilidad profesional supone ser consciente de que el respeto a las otras culturas, la educación intercultural, la integración de las minorías etc... no es responsabilidad de los otros sino propia. No basta con esperar soluciones de las administraciones públicas, cursos de formación o recetas mágicas. Esperar a que la Administración nos lleve a un cursillo en horas lectivas, si es posible, es una respuesta de oficinista, no de profesional.”*

Les revisions curriculars són un altre límit que frena les possibilitats dels mecanismes d'acollida, ja que què passa quan la integració s'ha de fer a l'aula? On estan els continguts curriculars que permetin desenvolupar l'interculturalitat?

Moltes vegades només es treballa en àrees molt específiques com en hores d'ètica, en hores de tutoria, en algunes unitats de socials... És massa feina reescriure el projecte curricular de centre. En els diversos departaments (em refereixo a l'educació secundària) hi ha “professionals” que no estan disposats treballar més del que sigui necessari, en la seva aula no tenen cap problema d'integració, els alumnes respecten les normes de convivència de l'aula, no es enganyem, imposades des de l'autoritat, jo em pregunto, si no entenen la diversitat dins la pròpia cultura, com han d'entendre la diversitat entre cultures diferents?

Un altre problema afegit és que l'educació o l'àmbit escolar, moltes vegades està desvinculats del àmbit socio-cultural, econòmic que trobaran en sortir.

Penso que els professors s'han de preguntar i qüestionar que volem donar als nostres alumnes, una sèrie de coneixements curriculars adreçats, o que només siguin vàlids, pels estudiants que volen seguir el seu camí acadèmic? què fem amb els altres? Perquè hi ha tan fracàs escolar en l'educació secundària? Perquè creix la conflictivitat entre els alumnes? Perquè creix l'assajament entre els joves? A qui li toca treballar en aquest aspecte?

En la meua modesta opinió, l'element clau és el respecte mutu, ens hem de saber respectar com a éssers humans que tots som, no ens hem de sentir amenaçats per una persona diferent a nosaltres, no ens farà pedrer cap tret d'identitat, sinó tot al contrari, ens enriquirà com a persona.

Cito les paraules pronunciades per Miguel López Melero a les “IX Jornades de Educación y Formación del profesorado”(Málaga):

*“El problema grave radica en que hay una retórica educativa (currículum, objetivos, organización, pensamiento del profesorado) pero no se tiene el convencimiento en que la educación viene determinada por la calidad de las relaciones en el aula, por las interacciones permanentes, por la socialización del desarrollo y del conocimiento”*

Queda palès que moltes vegades es creu que, segons amb quina cultura interactues (anglesa, japonesa, nord-americana...), és a dir països desenvolupats), t'enriqueixes; són font d'innovació i no hi ha cap problema per integrar-los, accedeixen a llocs de treball amb un status econòmic elevat, tenen fins i tot escoles en la seva llengua materna, tenen menys problemes d'adaptació, moltes vegades els hi respectem la seva pròpia llengua, queda bé parlar anglès, dona prestigi. En canvi, quan els éssers humans provenen del món subdesenvolupat, i venen al nostre país, no per a una millora de feina, sinó tot el contrari, per una necessitat bàsica, el seu procés d'integració i d'adaptació resulta moltes vegades un tràngol molt dur.

Els fills d'immigrants, segones i algunes terceres generacions, ja tenim exemple de la integració d'aquests, al sortir de l'àmbit educatiu obligatori, es troben amb una realitat: no troben feines ben qualificades, una minoria molt petita arriba a la universitat, un gran percentatge no acaben els estudis secundaris, no acrediten... Això és el peix que es mossega la cua. Com que no estan qualificats no troben feina, però tot i així, si ho estiguessin també es trobarien al final de la cua, sempre serien els “últims de la fila”. Això també ens hauria de fer reflexionar sobre quina educació hem de donar a aquests joves i ser conscients que per molt que treballem l'educació intercultural al centre escolar, la nostra societat és individualista i competitiva. Els valors de cooperació i solidaritat costen molt de trobar en el món social fora de l'entorn escolar (si és que en aquest hi és); aquesta també pot ser una barrera o un límit, ja que penso que a l'educació se li ha de donar un sentit, els alumnes han de trobar un sentit o utilitat al seu aprenentatge.

## CONCLUSIÓ

Després d'analitzar els mecanismes d'acollida del sistema educatiu, podríem concloure que actualment aquests disposen de moltes possibilitats tant de recursos com de materials i pressupost. Tenim engegat un pla d'actuació encara molt jove, fa poc temps que funciona o que s'ha posat en pràctica, però teòricament està ben estructurat i fonamentat. En aquest pla estan contemplats tots els aspectes a tenir en compte per a oferir als alumnes una bona acollida, però penso que els límits que es troben encara són molt importants, essent un dels més importants el professorat. Estem preparats professionalment per donar resposta a aquests reptes?

Una qüestió bàsica, és que tots els professors necessiten una continuïtat formació permanent, però la gran pregunta és: estem disposats a fer-ho o ja ens va bé tal com estan les coses?

A aquestes últimes preguntes no sé la resposta, ja que parlant de diversitat, dintre del col·lectiu de mestres també n'hi ha molta, i molts es preguntaran perquè he de ser jo el primer en canviar?

Finalment, entenc que l'educació està basada en les relacions que s'estableixen entre les persones que hi intervenim, i el que sembla clar és que si el tipus d'alumnat canvia, també ha de canviar el professorat i la seva manera d'interactuar amb els alumnes.

Desembre 2005

## Referències bibliogràfiques:

- [www.aulaintercultural.org/php3?id\\_article=855](http://www.aulaintercultural.org/php3?id_article=855) / Conclusiones sobre Educación Intercultural en los V Encuentros de Atención a la Diversidad.
- [http://aulaintercultural/article.php3?id\\_article=223](http://aulaintercultural/article.php3?id_article=223) / Educación Intercultural. Lluís Abad
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *Educación en tiempos inciertos*. Madrid. Morata.
- PASCUAL SAÜC, J. *La interculturalitat en les polítiques educatives públiques i escolars*. Barcelona. UOC.



# UNA PSICOPEDAGOGA A BOLÍVIA

Montserrat Garcia Picañol

## RESUMEN

Este artículo recoge una experiencia de voluntariado en Bolivia, como psicopedagoga. La demanda en concreto era llevar a término un asesoramiento sobre el proceso de lectoescritura en las escuelas públicas. Al final del artículo se lleva a término una pequeña reflexión sobre la función asesora.

## ABSTRACT

This article contents an experience as a Psycho Pedagogic advice in Bolivia. The specific demand was about to design a program of reading and writing in government schools. At the end of article there is a little reflection about function of psycho pedagogic advice.

## EL PER QUÈ / L'ORIGEN

A finals del curs 2004-05 vaig decidir anar una temporada a un altre país, no a fer el turista com havia fet fins aleshores, sinó a intercanviar coneixements, o bé, tal com se'n diu ara, a fer de cooperant. Em va semblar una bona manera de conèixer a fons un país amb tot el que això implica: gent, cultura, paisatges... Així és que vaig demanar un permís de tres mesos sense sou que, sumat a les meves vacances feia un total de quatre mesos i mig per poder-m'hi dedicar.

El destí em va fer anar cap a Bolívia i aquí se'm va girar la primera feina: llegir llibres, buscar pàgines a internet del Ministerio Boliviano de Educación... i també em va aparèixer la primera sorpresa: la seva llei de Reforma Educativa és pràcticament la mateixa que la nostra. En molts països d'Amèrica Llatina s'ha aplicat la Reforma Educativa promoguda pel Banc Mundial i altres organismes internacionals. Més tranquil·la perquè "dominava" el tema, ja vaig fer les bosses i em vaig preparar per marxar.

## ATERRATGE

Un cop instal·lada a La Paz va començar el meu primer dia de feina en el que són els serveis centrals d'una ONG dedicada a l'educació: conèixer els nous companys, saber què s'espera de mi...

Aquesta ONG d'origen religiós (Entre Cultures/Fe y Alegria) es defineix com un moviment per l'educació popular integral i de promoció social. Té un conveni amb l'estat amb el que se li permet aportar recursos i formació a les escoles fiscals (el que aquí són les escoles públiques). És un conveni signat entre església i estat al que les escoles hi accedeixen de manera voluntària. En total engloba el 7% de totes les escoles del país i 165.000 alumnes.

Talment com molta de la gent que va a treballar al "tercer món" duia els meus prejudicis... i em vaig endur la segona sorpresa: companys molt competents, amb una sòlida formació però que esperen amb "candeletes" tot el que ve de fora.

En aquell moment em vaig espantar força: en què els puc ajudar? Tampoc en sé tant més que ells... D'on vaig treure aquesta gran idea de deixar la meva feina a l'EAP? Els companys de la seu central, donada la seva tasca directa amb ONGs han rebut molta formació, molts d'ells han visitat experiències educatives d'altres països i s'han format a Europa, Amèrica central o/i EE UU.

L'encàrrec que em van fer va ser l'elaboració d'una guia didàctica per a treballar la lectoescritura i, si hi havia temps, també faria la formació als docents però, si no n'hi havia prou, dissenyaria

el programa de formació perquè algú altre el tirés endavant.

## MANS A L'OBRA...

A partir d'aquí vaig començar a trepitjar escoles per tal de situar-me en la realitat i... tercera sorpresa!: els mestres, que vaig conèixer en la seva majoria, no tenen res a veure amb els meus companys de la central de la Paz, la seva formació deixa molt que desitjar.

El magisteri és una manera de sortir de la pobresa, tot i que han de tenir més d'una feina per a subsistir. Fins el curs 2005/06 la majoria de mestres, en acabar magisteri, es podien col·locar directament dins el sistema d'escoles fiscals. Els exàmens per accedir a la Normal es fan encara ara en estadis de futbol amb milers de candidats. La formació és deficitària en la majoria d'aspectes, cal dir que els nivells amb que accedeixen a la Universitat també estan per sota del que aquí considerariem òptim.

Tornem a la meva feina. A les aules hi ha entre trenta i quaranta alumnes (n'he arribat a veure cinquanta), les condicions de les escoles són molt precàries quant als materials i als equipaments. Les pissarres acostumen a ser tant velles que costa distingir el que s'hi escriu. No he vist cap escola amb fotocopiadora encara que algunes comencen a tenir un ordinador per a la gestió. Aquest curs s'ha iniciat un projecte per anar dotant d'aules informàtiques a alguns centres. Les dotacions econòmiques per a fotocòpies i renovar el material didàctic estan al nivell de la resta... pràcticament inexistent. He vist utilitzar en algunes escoles llibres vells d'editorials espanyoles, llibres fora de context tant pel que fa a les propostes didàctiques com pel que fa simplement a les il·lustracions. (nens "rossets" que marxen amb cotxe amb els pares...) En podem deduir que les condicions per a treballar no són bones i per a dur a terme un assessorament cal partir d'uns paràmetres molt diferents als nostres.

Bolívia és un dels països amb menys renda per càpita d'Amèrica Llatina. La majoria de la població viu sota l'índex de pobresa i aquest fet fa entendre que els pares, en una gran majoria, marxin de casa de bon matí buscant recursos per subsistir i tornin entrada la nit. Un fenomen relativament nou són aquells infants de família monoparental o a càrrec de familiars propers o de germans "grans" perquè un dels dos pares, o tots dos, han emigrat en busca de millors condicions de vides. Es dona el cas de que pares o mares truquin a les escoles des de l'estranger per parlar amb els seus fills ja que les vivendes no tenen telèfon.

A partir d'aquest coneixement vaig iniciar la meva proposta didàctica que em va comportar dubtes, entrebancs i sorpreses.

En un país en que es parlen varies llengües la proposta s'havia d'adaptar a totes elles ja que així ho diu la llei i així ho veia jo. Però els que sovint no volen que els infants siguin educats en les llengües minoritàries (bàsicament aymara i quechua) són les famílies ja que les troben clarament regressives i volen que els seus fills siguin educats en la llengua "forta", l'espanyol. Existeix, a més, un altra dificultat en l'aspecte lingüístic: molts mestres no parlen aquestes llengües; si és així, com les poden ensenyar?

Un altre fet sorprenent per a mi fou la "lectura" que en fan de la Llei d'Educació. Al parvulari, que ells anomenen Kinder no s'ha d'ensenyar a llegir i escriure, això vol dir que no hi ha lletra escrita en la majoria de classes fins a primer de primària. En un entorn on no hi ha llibres a les cases, no hi ha biblioteques escolars i hi ha un important nombre de famílies analfabetes, l'entorn lectoescriptor es redueix pràcticament als rètols del carrer i els embolcalls. Es fa difícil motivar i donar funcionalitat a la lectura i l'escriptura.

La Llei d'educació també parla de la integració escolar i aquesta es duu a terme tal i com es pot i amb molts pocs recursos. L'equip d'assessorament per les nees està format per tres professionals a l'oficina central i un més a cada departament (provincia). Mestres d'educació especials n'hi ha alguns en algunes escoles però el seu nombre es limitat i estan pagats per l'estat o directament per la ONG. La seva formació és generalista i van aprenent sobre la marxa.

Les logopedes (fonoaudiòlogues) són un altre recurs escàs a les ciutats de La Paz i el Alto: en treballaven dues per a totes les escoles adherides al conveni.

Els mestres en veure's tant mancats de recursos -perquè en són conscients- demanaven i reclamaven la meua presència a les escoles, pensant que el "meu saber" els podia ajudar. M'obrien les portes de les aules acceptant tots els suggeriments i indicacions.

Finalment vaig fer un parell de cursos de formació a docents sobre el procés de lectoescriptura. Primer objectiu: els infants han de conèixer amb la lletra escrita des d'un primer moment. És bo que al "Kinder" hi hagi contes, rètols, cartells... Segon objectiu: pensar materials de treball i com aconseguir material per a tenir biblioteques d'aula. Entre tots vam aplicar grans dosis d'imaginació i propostes alternatives fins arribar a tenir unes condicions el més dignes possibles per començar la feina amb els infants. Aquí és on començava la segona part del curs amb uns objectius més "tradicionals."

El que no canvia són els nens. La seva il·lusió quan aprenen una cosa, quan descobreixen que ja saben llegir!!!, la vitalitat que tenen per jugar a l'hora del pati, com els hi agraden les l·laminadures... Tot i que molts d'ells a partir de quart o cinquè de primària deixen l'escola per ajudar en les economies familiars o intenten combinar feina i escola.

### **EL TEMPS PASSA, EL DOCUMENT QUEDA MÉS O MENYS EN LLESTIT I ÉS L'HORA DE TORNAR A CASA**

Amb la tornada a casa s'inicia el balanç i la reflexió sobre l'experiència, vivències i sentiments.

Primera reflexió: ha servit per alguna cosa la feina feta? Realment he aportat criteris i metodologies que es puguin utilitzar a

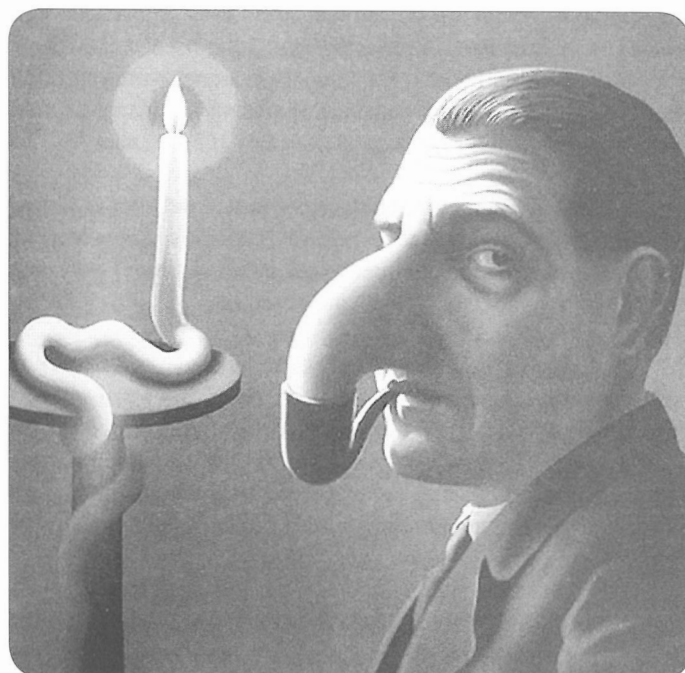
les aules? He estat capaç d'apropar-me a les seves necessitats? Són preguntes que també em faig en la meua tasca diària i que malgrat la distància i la diferència entre la feina a l'EAP i la feina a Bolívia tenen el mateix fil conductor. Com aconseguir un assessorament col·laboratiu i que tingui en compte les necessitats dels centres, alumnes i famílies?

L'aspecte però que em fa pensar més i que trobo que és on realment s'han d'invertir tots els esforços és la importància de la FORMACIÓ. Com pot avançar un país on els mestres tenen uns coneixements tant escassos? Aquí és on potser s'ha de començar a construir, des de dins del país i des de les entitats internacionals que hi col·laboren. No es pot créixer sense una escola forta, dotada de recursos i amb uns bons professionals al capdavant.

Amb la perspectiva que em dona haver nascut a Catalunya em sorprèn i preocupa l'aculturació que s'ha fet dels pobles minoritaris. Com renuncien a la seva llengua, a la manera de vestir tradicional quan marxen a les grans ciutats amb la idea de "prosperar". Això em permet entendre per què alguns alumnes d'origen sud-americà que arriben aquí els costa acceptar el català. És, al seu entendre, una "llengua de segona".

Per acabar, una petita reflexió sobre els meus primers quinze dies de feina a l'EAP. Vaig arribar amb el curs en marxa. Durant les primeres reunions d'equip a les que vaig assistir tenia una mica la impressió de que es discutia sobre uns aspectes que no eren rellevants. Tenim de tot i més, bona formació, bones dotacions..., bones condicions de feina i amb tots aquests recursos la nostra tasca havia de ser fluïda i reeixida. No cal dir que amb el pas de molt poc temps vaig entrar en la perspectiva dels companys i em vaig incorporar plenament a aquestes discussions. Ara amb la distància que em dona un any, penso que és bo, de tant en tant, observar-nos de fora per reconèixer que, tot i que no tenim un entorn laboral perfecte, potser hauríem de gaudir tots plegats dels avenços que hem anat creant entre tots al llarg de tant de temps de tasca assessora.

**Correspondència amb l'autora:** *Montserrat Garcia Picañol*. E-mail: [mgarci56@xtec.cat](mailto:mgarci56@xtec.cat)



# ASSOCIACIÓ CATALANA SÍNDROME PRADER-WILLI

Hotel d'Entitats Sant Feliu – Pg. dels Cirerers, 56-58 – 08906 L'Hospitalet de Llobregat  
www.xarxabcn.net/praderwillicat/  
praderwillicat-xarxabcn@bcn-associacions.org  
Telèfon 646 055 545

**IMAGINA** que, des que vas néixer, els teus músculs són menys forts que els de les altres persones.

**IMAGINA** que, tot i fent exercici físic, el teu metabolisme no crema calories en la mateixa proporció que les altres persones.

**IMAGINA** que sempre tens gana i que faries qualsevol cosa per aconseguir menjar.

**IMAGINA** que has de viure amb una dieta per a tota la vida, mentre en el teu entorn totes les persones mengen el que volen.

**IMAGINA** que et costa molt expressar els teus sentiments i que ningú no t'entén.

**IMAGINA** que t'enfades contínuament perquè sempre sents que et controlen i diuen que la teva conducta no és la correcta.

---

Una síndrome és un conjunt de signes i símptomes que, junts, caracteritzen un quadre clínic determinat. Això no vol dir que totes les persones afectades per la mateixa síndrome mostrin necessàriament la totalitat dels símptomes, ni tampoc el mateix grau d'intensitat en els símptomes presents.

La síndrome de Prader-Willi (SPW) és una malaltia genètica complexa que afecta el cromosoma 15 i que ocasiona l'absència o pèrdua de la funció corresponent a alguns gens relacionats amb el funcionament de l'hipotàlem, encarregat de regir mecanismes com, per exemple, les sensacions de gana i sacietat, el control de les emocions, la temperatura corporal, etc.

El problema fonamental de les persones amb SPW és la necessitat insaciable de menjar vinculada a l'absència de la sensació de sacietat, el que explica la pertorbació fonamental del comportament alimentari, l'obesitat difícilment controlable derivada de tal circumstància i les múltiples complicacions conseqüents de l'obesitat.

Es calcula que una de cada 15.000 persones neixen amb la SPW. Es presenta tant en homes com en dones i s'ha detectat en persones de totes les races. La SPW és considerada una malaltia rara i és molt difícil el seu diagnòstic a causa del gran desconeixement existent.

Al llarg de la vida, la SPW es presenta en dues etapes molt diferenciades: la primera, des del naixement i fins als 2-4 anys. La persona amb SPW neix amb un to muscular molt baix, gairebé no es mou i li és molt difícil succionar. El guany de pes és molt lent en el primer any, però a poc a poc tendeix a normalitzar-se. Els nadons amb SPW no ploren gens i, quan ho fan, el seu plor és molt fluix. Tenen molta son. Necessiten més temps del normal per assolir les fites del desenvolupament. Aquest retard pot ser molt important

durant el primer any, però, paulatinament, experimenten una millora, per exemple, caminen al voltant dels dos anys. La parla també es pot presentar amb retard i amb dificultats, probablement a causa de la hipotonia, però la seva habilitat verbal freqüentment és bona. En aquesta etapa és molt important l'estimulació precoç, la fisioteràpia i la logopèdia.

La segona etapa apareix entre els 2-4 anys. Canvia el seu metabolisme i s'engreixen ràpidament. Comença a presentar-se l'obsessió pel menjar, per la qual cosa, a partir d'aquest moment, és molt important el control de la dieta. El cervell no rep l'ordre de sacietat, per això tenen una gana insaciable que no poden controlar. Les persones amb SPW, a més, necessiten menys quantitat de menjar que altres persones, ja que els seus cossos tenen menys massa muscular i tendeixen a cremar menys calories. Una bona dieta i exercici físic diari millorarà la seva qualitat de vida.

Les persones amb SPW tenen trastorns d'aprenentatge i la seva capacitat intel·lectual pot estar entre un retard lleuger i moderat. També presenten dificultats per a pensaments i conceptes abstractes.

Són persones molt carinyoses i és molt fàcil estimar-les, però tenen canvis de comportament significatius i, amb freqüència, es mostren tossuts, fan rebequeries i els costa molt acceptar els canvis i els imprevistos. El dèficit d'habilitats socials sovint crea dificultats en la relació amb els seus companys i els genera molts problemes de conducta. Necessiten viure en un entorn molt estructurat amb unes normes molt consistents.

Altres símptomes d'aquesta síndrome poden ser: nivells baixos d'hormona del creixement, el que els ocasiona una estatura baixa, to muscular baix i massa muscular reduïda, mans i peus petits, desenvolupament sexual incomplet, lleuger retard mental, dificultats d'aprenentatge, problemes de comportament i personalitat, rascar-se la pell (es fan ferides que poden durar molt temps a curar-se), etc.

Tot i que cada vegada més, la SPW es diagnostica més sovint en els primers anys de vida; en l'actualitat, encara se segueix diagnosticant en edats bastant avançades, a causa de la importància manca de coneixement dels símptomes que caracteritzen a aquesta síndrome per part dels diferents especialistes mèdics. Aquest diagnòstic tardà provoca, en la majoria dels casos, una manca d'atenció adequada de moltíssima importància en els primers anys de vida de la persona afectada.

No existeix tractament per a la SPW. En els últims anys s'està aplicant, sota criteri endocrinològic, l'hormona de creixement als infants fins que arriben a l'adolescència. Els resultats que s'han

obtingut són efectius pel que fa a la millora de l'aspecte físic, ja que es modifica la proporció de massa muscular magra respecte de la massa muscular grassa, però altres símptomes com l'ansietat pel menjar i els trastorns de la conducta es mantenen invariables. També val a dir que, fins ara, no hi ha prou experiència del que succeeix en el moment de suspendre el tractament de l'hormona del creixement.

**L'Associació Catalana SPW** està formada per pares i mares d'afectats per aquesta síndrome. Unir-se a l'associació dona l'oportunitat d'entrar en contacte amb altres famílies i intercanviar informació i experiència. Permet també sumar-se a l'esforç conjunt per a la recerca de suports específics per a una millor atenció de les persones amb SPW.

L'associació organitza activitats amb regularitat: conferències i tallers de treball relacionats amb la malaltia. També té en funcionament un grup terapèutic per a mares i pares que ajuda a afrontar

la malaltia de forma positiva.

Un dels objectius més importants de l'associació és el de divulgar la SPW als professionals de la salut i l'educació, a les famílies amb persones afectades i a la societat en general. Un coneixement més ampli d'aquesta malaltia per part dels professionals i les persones que estan en contacte amb les persones afectades ajuda a millorar la qualitat de vida de les mateixes.

L'obtenció d'un diagnòstic precoç és vital per a la prevenció de determinats aspectes d'aquesta malaltia. Trobar un fàrmac que supleixi la manca de sacietat de les persones afectades amb la SPW seria de summa importància.

La nostra reivindicació més important és aconseguir el màxim de qualitat de vida per als nostres fills i filles, ja que les persones amb SPW necessiten suport i supervisió al llarg de tota la vida. No es pot oblidar que la SPW és una condició per a sempre.



# SOM PARES D'UNA FILLA DISLÈCTICA

Com a pares d'un nen i una nena dislèctixs, la nostra relació amb psicòlegs i psicopedagogs ha estat variada.

Al principi vas perdut, sense coneixements del que està passant als teus fills i et trobes desorientat.

Penso que és important i necessari que les primeres vegades que tens les entrevistes i que et donen les primeres explicacions del diagnòstic, els professionals siguin tan clars i concisos com puguin i et diguin el que necessites saber per poder tirar endavant.

El diagnòstic de la meva filla li van fer als 6 anys. A P5 la seva tutora ens va comunicar que fóra convenient que li fessin unes proves. I així ho vam fer. Tot va ser sorprenent. De fet, en aquells moments poca cosa entens del que li passa a la teva filla i de com se'n sortirà. Tot són preguntes: què passarà, com l'afectarà, com tirar endavant el dia a dia. Però en aquells moments el psicòleg va ser clar i concís: reeducació, temps i molta, molta paciència.

Tota la reeducació, amb una psicòloga, ha estat una ajuda important. La relació ha estat de complicitat a tres bandes: escola, família i terapeuta. I penso que això ens ha ajudat a tots. No sempre ha resultat fàcil tenir aquesta complicitat. Ens hem trobat -pocques vegades- amb el professional que manté les distàncies i et dóna a entendre que poca cosa podràs fer... de fet hem hagut de prendre alguna decisió unilateral fent servir el sentit comú i fins i tot la intuïció de mare.

Penso que el que més t'ajuda és la comprensió; que et trobis un bon professional que tingui el valor afegit de persona que sap escoltar i que no es mostri indiferent perquè, quan anem a buscar ajuda, és perquè ens fa falta i necessitem "solucions".

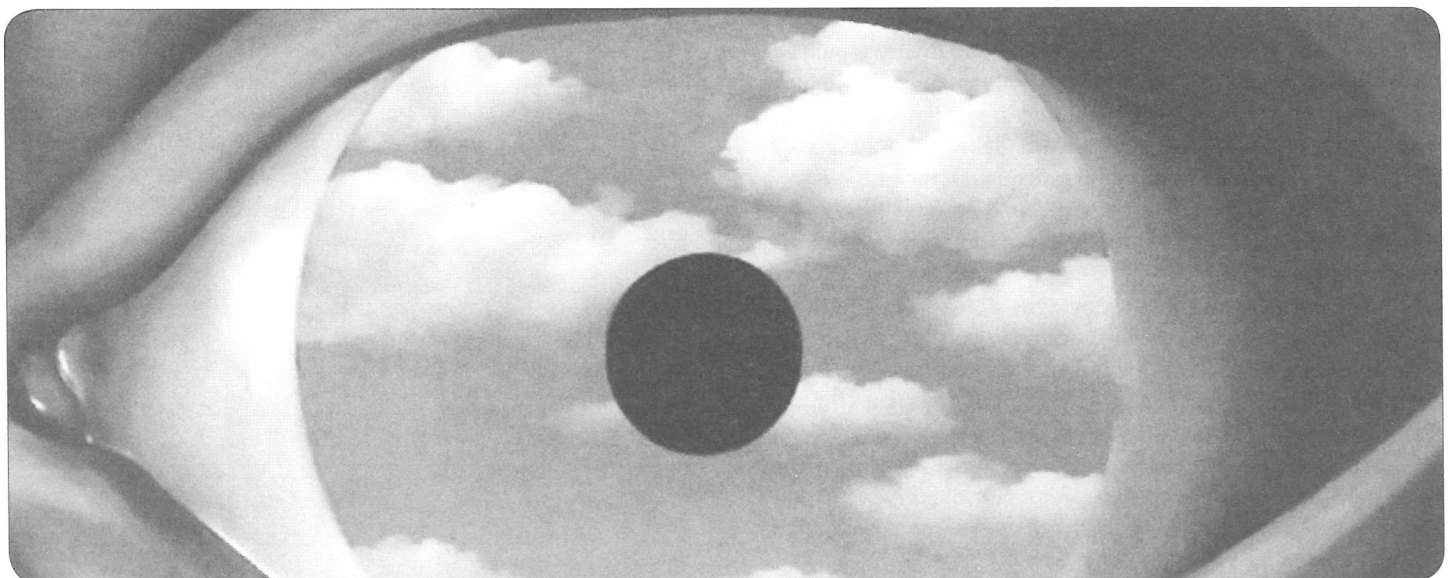
Abans del diagnòstic de la meva filla, era evident que alguna cosa no funcionava. Tots anàvem perduts, tant els pares com els professors. Hi havia una situació d'incomprensió davant d'un problema que ens superava. A mesura que vas comprenent que la

dislèxia requereix una atenció personalitzada, et dones compte que no tots els professors estan disposats a pagar el peatge de feina que suposa tenir un infant dislèctic: que un professor de llengua catalana no pugui valorar les faltes d'ortografia implica un nou plantejament de la seva assignatura i deixar de valorar la forma per valorar el contingut.

Neuròlegs, psicòlegs i pediatres tots tenen la seva porció de realitat i tots són bons professionals. Però la realitat a l'escola és molt dura i aquí és on trobem la diferència entre els bons... i els millors. Els millors són els que intenten dur a la pràctica els coneixements teòrics de la dislèxia. Aprovar o suspendre una assignatura té un valor relatiu. El que realment importa és que li agradi el que està fent. Que mantingui una actitud de curiositat per conèixer, per aprendre, per escoltar i per participar de la vida cultural de la seva classe. Tots els nens volen aprovar i treure bones notes. Quan et posen l'etiqueta de "no s'esforça prou" és el màxim exponent del desconeixement de la dislèxia. I el gran perill d'aquesta incomprensió és crear nens passius. Nens que rebutgin l'entorn educatiu i tota capacitat per aprendre quan això els implica un esforç: "em costa: doncs no pot ser bo per a mi". Aquest principi crea nens sense autoestima que sols aspiren a sobreviure. Hi ha hagut dubtes i moments complicats, però el temps col·loca cada cosa al seu lloc. Cal valorar el sacrifici, més que el resultat final. També hem de valorar que el professorat es troba en una situació complicada on el sistema educatiu no ajuda a valorar aquesta dificultat i, per l'altra banda, hi ha una necessitat de valorar uns coneixements mínims que no es poden modificar.

Per acabar, només vull donar ànims a tots els professionals que volen posar llum i coneixement perquè la dislèxia no sigui un fre per al desenvolupament de les persones. Sabem moltes coses, hem après de gent sàvia. Fem que tothom sàpiga que la dislèxia és una característica i no un problema.

**Helena Sabater Sánchez**



# DOLORS PIERA

## Mestra, política i exiliada

Cañellas i Rosa Toran

Premi Leonor Serrano i Pablo 2002, d'història de l'educació.  
Publicacions de l'Abadia de Montserrat i Ajuntament de Barcelona.

Aquest és un llibre que em va regalar el meu fill pel Sant Jordi del 2005 i que no he llegit fins aquest estiu 2006, això passa sovint, oi? Vull comentar-lo perquè em va agradar i em va fer conèixer un passat que ha estat ignorat per la gran majoria de les generacions que vam néixer en els anys foscos del franquisme i segurament també serà una descoberta per qui hagi nascut en els anys del que s'anomena transició.

És la biografia d'una dona nascuda el 1910 a Puigverd d'Agramunt, comarca de l'Urgell, i que va morir a Santiago de Xile el 2002. Dolors Piera i Llobera representa una generació de dones, que amb els seus ideals van pretendre transformar la societat. En el cas de na Dolors Piera, ho va pretendre fer a través de l'escola i de l'acció col·lectiva.

Filla de mestre atent a les orientacions de la pedagogia renovadora i crescuda en un ambient familiar vinculat a l'ideari republicà i catalanista, va estudiar magisteri i va viure l'ambient renovador a Lleida en el grup Batec, "una revolta pacífica de mestres digna de ser imitada", segons va manifestar Alexandre Galí. Dolors Piera va ser una de les animadores d'aquest grup de mestres lleidatans que defensaven l'escola laica i única. Es reunien un diumenge al mes a l'escola d'un dels components del grup i explicaven les seves experiències, finalitzant amb un "batec" o acte pedagògic on participaven també pares i mares, veïns i autoritats locals. Molts dels components del grup van seguir les orientacions difoses a través de la revista de pedagogia, d'Ovide Decroly, Roger Cousinet i, sobretot, d'en Celestí Freinet. L'any 1930 ja s'havia organitzat a Lleida, per part dels mestres del grup Batec, la cooperativa per dur a terme experiències freinetianes, el nou corrent propugnava el treball cooperatiu i l'experimentació com a base per a l'adquisició de coneixements, impulsava la correspondència entre centres i l'ús educatiu a l'escola de la impremta per realitzar publicacions escolars. El nucli pioner de Lleida va tenir el mèrit d'expandir el mètode a diversos punts de Catalunya i la resta de l'Estat, va fer un primer congrés a Lleida el 1934, un segon a Osca el 1935 i el tercer que s'havia de celebrar a Manresa s'hagué de suspendre a causa del cop d'estat feixista. Durant la guerra no es va aturar la pràctica del mètode. Va ser a la seva fi, al 1939, quan es va interrompre, però els pioners que l'havien impulsat a Catalunya el van escampar des de l'exili a Mèxic, Cuba...

Llegint tot aquest recorregut de la vida d'aquesta professional queda evident el retrocés que va suposar la guerra i encara més els anys del franquisme, els mestres que es van quedar van haver d'enfrontar-se a depuracions i a l'impuls d'un ensenyament oficialista que va desfer l'esperit renovador de l'escola pública catalana, quedant reclosa l'experimentació pedagògica en àmbits reduïts emparats per iniciatives privades que fins a les acaballes del franquisme no van poder reprendre els vells objectius.

Dolors Piera va iniciar-se en els moviments de renovació pedagògica, però també va ser líder sindical impulsora de la FETE, sindicat de treballadors/es de l'ensenyament, incorporant-se a la Comissió d'Ensenyament, compaginant la tasca docent amb la política.

Va ser responsable de la Comissió Femenina del PSUC, consellera municipal de l'Ajuntament de Barcelona adscrita a la Comissió de Cultura i secretària de la Unió de Dones de Catalunya des d'on va implicar-se en l'atenció a la població refugiada, col·laborant especialment en l'ajut a la població infantil.

La seva implicació en l'activitat política, com a lluitadora per la igualtat d'oportunitats, va provocar un exili forçat per la derrota republicana, primer a França, després a la República Dominicana i, finalment, a Xile. Dolors Piera va haver de viure el desencís a través de les divisions del partit al qual havia dedicat una part important de la seva vida. La causa defensada a la guerra s'havia perdut definitivament i va provocar aixafament moral, disgregació i dispersió a l'exili. Dolors va donar sentit a la seva vida en el país d'acollida i va seguir el seu compromís d'emancipació personal i nacional, reprenent la seva tasca docent, aplicant i donant a conèixer els mètodes pedagògics renovadors que havia après a Catalunya.

El dia 11 de setembre de 1977, Dolors Piera va venir a Barcelona per poder caminar al costat dels milers de manifestants pel passeig de Gràcia, demanant la recuperació de les llibertats del país.

El vincle creat amb les filles i néts la van fer tornar a Xile on va morir als 92 anys el 20 de gener de 2002.

En llegir aquest llibre coneixerem una de les mestres que van fer possible el moviment de renovació pedagògica i social, així com les circumstàncies històriques que l'envoltaven.

**Carme 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](mailto:ambitsacpeap@hotmail.com)

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