

# À

# MBITS

## de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ



# 12

TARDOR 2004

# 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  
www.pangea.org/acpeap

### 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

Marina Vilalta

### Portada

Quim Domene

### Il·lustracions

COBRA varis

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

Preu: 4 €

TARDOR 2004

Amb la col·laboració:



Generalitat de Catalunya  
Departament d'Ensenyament

### ENTORNS D'ACTUALITAT

4.... Notícies ACPEAP

CARME GISBERT

5.... Escola i cultura de pau

### OPINIÓ

9.... SALOMÓ MARQUÉS / JOAN SUBIRATS / MIQUEL ÀNGEL ALEGRE

### ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

10.... Qui ensenya la llengua per aprendre?

ARTUR NOGUEROL

17.... Algunes idees sobre mediació escolar... i un miler de conflictes

M. CARME BOQUÉ

21.... Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes

JORDI COLLELL / CARME ESCUDÉ

27... L'estimulació basal al parvulari d'educació especial: pla de treball anual

ROSER PIÑOL

32.... Els nens i les nenes amb trastorn generalitzat del desenvolupament. Una primera aproximació

M. CARMEN RODRÍGUEZ

37.... La inclusió dels nois i de les noies amb la síndrome de Down (SD) a l'institut

ROSA BORBONÉS

42.... Amb una altra mirada

PILAR RIBERA

46.... IES el Bullidor: programa d'orientació. Projecte EINA

YOLANDA FELIGRERAS/CLARA MATA

### CRÒNICA DE ...

51.... una mestra d'escola bressol

FRANCESCA LÓPEZ

### PRESENTACIÓ D'UNA ASSOCIACIÓ

52.... Associació per a l'Assessorament i la Prevenció dels Abusos Sexuals a Menors

### LLIBRES

54.... *Emigración, salud mental y cultura*

MARIA ISABEL PAZOS DE WINOGRAD / SILVIO GUTKOWSKI

M. TERESA CASTILLA

## NOTÍCIES ACPEAP

Ens retrobem amb una nova política educativa que esperem pugui millorar i donar resposta a la situació creada en el món educatiu i en particular a l'àmbit de la psicopedagogia i als EAP. L'acord per a un govern catalanista i d'esquerres a la Generalitat de Catalunya diu que la prioritat central és l'Educació.

Quan vam assistir i col·laborar a la «5ena Jornada de treball de l'Associació Catalana de Professionals dels Centres de Recursos Pedagògics», vam poder escoltar les línies d'actuació dels partits polítics. Ara aquestes línies han d'esdevenir actuacions, realitats. Estarem atents i atents.

El mes d'octubre vam tenir una reunió amb sindicats i per definir les nostres demandes posteriorment hem tingut reunions amb la junta de directors d'EAP per elaborar un document, on fem una proposta de millora del servei dels EAP, per a la negociació amb el departament d'ensenyament. El document recull demandes i justificacions de les demandes pel que fa a funcionament i organització del servei i per aspectes laborals. Reunits els representants de la junta de directors d'EAP i la junta de l'ACPEAP, vam revisar el document i després de recollir diferents esmenes vàrem decidir remetre'l a tots els representats dels directors dels EAP per delegacions. Esperem que totes i tots l'hagueu pogut llegir i aportar esmenes. Un cop aprovat es presentarà per separat (ACPEAP i Junta de Directors d'EAP), al Departament d'Ensenyament i als sindicats

El dia 27 de novembre, a 2/4 de vuit del vespre, vam fer Assemblea ordinària de l'ACPEAP, a la Sala d'actes de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, on tenim la

seu. L'ordre del dia va ser:

- ✓ Xerrada a càrrec del Dr. Carles Monereo amb els temes «Anàlisi del Pla director d'educació especial» i «El paper dels EAP en el procés de canvi, cap a una escola inclusiva»
- ✓ Memòria de les actuacions i activitats realitzades durant l'exercici 2002-03.
- ✓ Estat de comptes de l'Associació i la seva aprovació.
- ✓ Informe econòmic de la revista Àmbits de Psicopedagogia.
- ✓ Proposta de la nova quota anual.
- ✓ Proposta d'activitats i actuacions pel 2004.
- ✓ Precs i preguntes.

L'assistència a l'Assemblea ha estat del mateix percentatge que en altres ocasions. Per millorar el grau d'assistència hem recollit el suggeriment de fer-la la propera vegada en horari de tarda.

A les darreres notícies us fèiem saber que es volia posar en marxa a l'ACPEAP una comissió de treball «El treball des EAP en relació al Pla director d'educació especial i l'escola inclusiva». El dia 13 de gener de 2004 s'ha fet la primera reunió, esperem que us animeu i us apunteu posant-vos en contacte amb [aceap@pangea.org](mailto:aceap@pangea.org). Recordeu que es pensava obrir la possibilitat de col·laborar a nivell telemàtic.

Col·laboreu, envieu idees i suggeriments per a noves actuacions i per a la Web i aneu pensant en la propera jornada de l'Associació. Totes les aportacions seran ben vingudes.

**A Carme Gisbert i Ochoa**  
Membre de la Junta de l'ACPEAP



## ESCOLA I CULTURA DE PAU.

### Aportacions al voltant dels trets que presenten les escoles que eduquen en i per la Cultura de la Pau.

Les aportacions que presentem resulten del treball realitzat en les jornades "No deixem la pau al balcó", que van tenir lloc els dies 1, 2, 3, 4 i 5 de juliol de 2003. Les jornades van ser organitzades des del Programa d'Educació en Valors de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) i la "Red de Organizaciones Comunitarias de Medellín", amb la col·laboració de l'Escola d'Educació per la Pau de la UAB i FUNDESO.

L'objectiu principal de las jornades va ser aportar respostes a les qüestions següents: **Com es caracteritza una persona educada en i per la Cultura de la Pau? Com és i què fa una escola que educa en i per la Cultura de la Pau?**

Les aportacions que es feren a les qüestions assenyalades van ser elaborades de manera compartida pels participants en els grups de treball o formaren part dels criteris a base de les experiències educatives presentades i redimensionades com a potenciadores de Cultura de la Pau.

Aquests criteris van ser exposats al final de les jornades i posteriorment han estat reordenats, a la vegada que sintetitzats, després d'una segona lectura del conjunt. Tot plegat per a una millor difusió.

La intenció és que puguin ser reutilitzats com a possibles referents per assenyalar aspectes de cada pràctica susceptibles de progrés i per a reconsiderar les condicions de viabilitat dels projectes, això, tant per a les escoles i llurs comunitats com per a les administracions. Així, cada un dels punts pot constituir-se en una proposta oberta susceptible de ser matitzada, conceptualitzada, ampliada i enriquida o aprofundida i, en tot cas, convertida en qüestió des de la qual seguir interrogant la pràctica.

Els criteris i els indicadors que s'exposen fan referència a valors, actituds, continguts, formes de gestió i d'organització que, considerats en el seu conjunt,

podrien configurar un model d'escola, amb el ben entès que no es pot confondre model i realitat, ja que les escoles tant els presenten com a punts forts que com punts febles, perquè en el seu esdevenir, en relació a si mateixes i al context, s'hi enllacen processos d'estabilitat, de regressió o de progrés.

Les respostes aportades per a cada qüestió abans presentada, van ser molt semblants, de manera que el que es creu que correspon a l'educació de la persona coincideix amb les actituds i comportaments esperats a l'escola, entesa com a organització, que pretén educar en i per la Cultura de la Pau. És per aquest motiu que us fem arribar aquelles que corresponen a l'Escola... (?falta nom escola)

#### UNA ESCOLA QUE EDUCA EN I PER LA CULTURA DE LA PAU ÉS UNA ESCOLA...

##### *A) Crítica, compromesa i responsable*

###### **Es reconeix...**

Sap mirar-se, es reconeix, es qüestiona i contrasta el seu saber fer en relació a un sistema ètic de valors. Per exemple: Som una escola que considera la sostenibilitat? L'educació de gènere? L'escolta i el diàleg en les situacions d'ensenyament i aprenentatge?



És conscient tant dels seus èxits com de les seves dificultats o mancances a partir del que redefineix les seves necessitats, reconstrueix i transforma els seus projectes.

Afronta i transforma les situacions adverses analitzant les condicions i els canvis necessaris que afronta, de manera progressiva, en cada un dels àmbits implicats.

###### **Reconeix...**

Legitima les persones des del coneixement i el reconeixement del seu saber i saber fer (diferències culturals, de gènere, temps, ritmes, habilitats...)

Tendeix a ser justa i equitativa, no exclouent, considera l'alumnat com a persones amb drets i deures i no com a "clients".

Educa des del respecte quan considera les trajectòries prèvies de l'alumnat.

Reconeix l'activitat heterogènia (relacionada amb l'activitat cultural, de gènere, trajectòries personals, ritmes d'aprenentatge, temps, llenguatges...)

###### **Es posiciona...**

Pren una distància crítica i es posiciona enfront dels valors dominants de l'entorn, els medis de comunicació, les propostes, la legislació en temes d'educació o els valors o contravalors implícits i explícits que es promocionen, per exemple, en els llibres de text, entre d'altres.

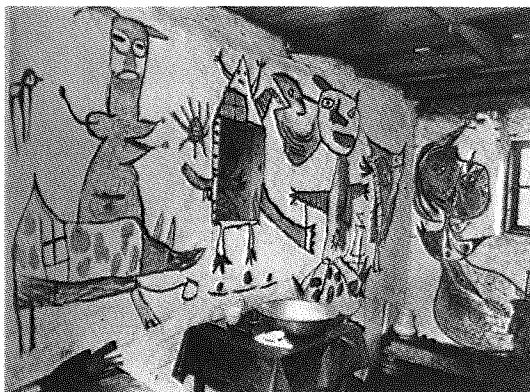
###### **Es compromet...**

Es compromet a millorar la comunicació amb tots els i les alumnes per tal d'assegurar-los millor de reeixir llur escolaritat.

Parteix de la presa de consciència de les contradiccions entre el seu discurs i el que s'esdevé en la pràctica i es compromet en processos de transformació i de canvi.

Analitza i reivindica, des de la corresponsabilitat, aquelles condicions que es requereixen per a fer viable les





seves decisions de canvi (plantilles raonables i més estables, condicions de les infraestructures, millors quotes d'autonomia en les decisions curriculars i administratives, ajuda externa pel que fa a assessorament...)

Es compromet en la recerca de recursos formatius i materials per a la realització dels seus projectes (ajudes, concursos, programes europeus o de cooperació internacional, col·laboració en estudis o investigacions universitàries...)

***B) Aprèn i emprèn: és una escola oberta al coneixement, a l'entorn, a la comunicació interna i externa.***

Relaciona coneixement i aprenentatge amb l'acció transformadora que organitza en projectes d'innovació.

Entén el coneixement com una estratègia important per transformar la violència amb altres alternatives constructives.

Lletreja la quotidianitat, observa, escolta, s'informa, és inquieta.

Estableix ponts entre les persones, els coneixements i els entorns.

Reconeix el saber i el saber fer de l'alumnat (les diferències de ritmes, la diversitat de les famílies).

Dóna importància a la informació i comprensió sobre fets o conflictes que s'esdevenen en els àmbits locals i globals, considerant la comprensió de les causes i de les conseqüències a curt i a llarg termini. Així ensenya a aprendre, a descriure, a explicar, a relacionar, a demostrar, a argumentar, a entendre i a resoldre conflictes.

Estableix ponts entre les persones, facilita el retrobament i promou la construcció social de coneixements entre l'alumnat, alumnat i professorat, així com la resta de la comunitat educativa i més enllà.

**Valora la intuïció, l'empatia i la cooperació.**

Proposa i accepta altres propostes educatives relacionades amb temes interessants per a l'alumnat i que faciliten el mutu compromís en la comunicació en les situacions d'ensenyament i aprenentatge.

Considera les motivacions, les expressions i les maneres d'entendre de l'alumnat negociant significats, facilitant l'accés al coneixement entès com a formal. Exemple de la producció d'un programa de ràdio en què l'alumnat considerant com "irrecuperable" adquireix disponibilitat per a tractar temes de matemàtiques, llengua i literatura, poesia, entre d'altres.

Sap integrar rigor i entusiasme en el treball escolar.

Contempla la construcció social del coneixement, la coordinació de punts de vista en situacions d'interacció social com a procediment bàsic per a la construcció de coneixements i com a habilitat essencial en la gestió i resolució de conflictes, siguin de caràcter cognoscitiu o social.

Considera la importància d'acollir les motivacions i els interessos de l'alumnat, de tenir en compte les seves opinions i les seves idees com a objecte de reflexió i de diàleg.

**Implica la comunitat educativa en el seu projecte...**

Comparteix activitats i projectes entre grups, amb les famílies, en associacions, en què participa tot l'alumnat, sigui el que sigui el que hi hagi darrere de cada un o de cada una, del context familiar i social o de procedència.

Entén l'educació com a projecte per a tota la vida que abasta àmbits que van molt més enllà de l'escola.

**Afronta i respon a les transformacions de l'entorn...**

Gestiona la incertesa d'aprofundir en la informació i en la comunicació, cerca alternatives per actualitzar les maneres d'ensenyar i aprendre. (Per exemple: incorpora les noves tecnologies com a recurs no com a problema)

Actualitza conceptes i qüestiona comportaments en relació a feminitats i masculinitats, la interculturalitat, la sostenibilitat, entre d'altres.

Reconeix les pròpies trajectòries i les seves paraules per anar dimensionant les seves pràctiques des dels criteris de la Cultura de la Pau

**Es desenvolupa en i des de la complexitat...**

Tendeix a superar la dicotomia exclouent entre intern/extern, públic/privat, individual/col·lectiu, grans/petits, gent jove/gent gran, local/global, intel·ligència/emocions i afectes quant que es comparteixen espais de comunicació fins ara prohibits com la presència dels pares i de les mares a l'aula, la col·laboració i la cura entre edats diverses, s'estableixen xarxes i agermanaments, s'integren ritmes individuals i col·lectius d'ensenyament i aprenentatge, etc.

**C) Genera comunicació i complicitats...**

Aprèn de la relació constructiva amb els altres...

Crea contextos de comunicació i d'aprenentatge. Te i dóna veu, té en consideració les diferents veus.

Comparteix idees i projectes entre l'alumnat, amb i entre el professorat, amb les famílies i altres entitats educatives a les quals saben implicar en projectes.

Coopera amb les famílies compartint el projecte educatiu, anima a la creació i/o a la continuïtat de les associacions de pares i mares.

**És acollidora i afectuosa...**

Té en compte que les necessitats o dificultats afectives poden minvar la disponibilitat o la capacitat per aprendre.

L'escola es defineix com a lloc de benestar en el sentit que ofereix la vivència de l'harmonia quan té lloc l'escolta i el reconeixement de cada persona: del seu llenguatge, del ritme en el temps, dels seus coneixements...

Promou les relacions entre l'alumnat de diferents edats per a la mútua ajuda i/o acompanyament afectiu.

Considera l'equilibri emocional dels nens i de les nenes com un factor indispensable per a la disponibilitat per aprendre, a la vegada que s'entén que l'aprenentatge també contribueix a aquest equilibri. Per tant, es tendeix a viure l'activitat docent en una atmosfera de comprensió i d'afecte.

Ensenya a aprendre a escoltar i a conèixer el propi desig, els sentiments i les emocions que acompanyen les situacions.

**D) És autònoma, potencia la responsabilitat i la participació.**

Educa en l'autonomia...

Promou una autonomia real, no fictícia, per a desenvolupar el seu projecte.

Pren les decisions necessàries per contextualitzar el projecte educatiu al seu entorn.

Implica tots els actors en la presa de decisions des dels diferents llocs de responsabilitat i, sobretot, hi inclou, en diferent grau, l'alumnat.

S'implica en processos de canvi com a expressió de la seva cultura d'avaluació, de caràcter formatiu i continuat, que li permet afrontar els reptes de canvi que li presenta el seu context intern i extern.

Sap assenyalar a l'administració la seva corresponsabilitat en la viabilitat del projecte a la vegada que contribueix en la recerca de recursos econòmics, materials i humans per a la seva realització.

**Potencia la capacitat de lideratge...**

Facilita a l'alumnat el descobriment de nous rols, la capacitat de lideratge dels nois i les noies, i ho fa transformant les mirades i les actituds al voltant de la pròpia representació d'actituds, d'expectatives, el coneixement del propi potencial, la capacitat de ser i de influir. Una mirada diferent en relació al propi projecte de vida entès també des de la possibilitat del compromís social.

Implica l'alumnat en projectes relacionats amb altres entitats de la ciutat o altres entorns.

Contribueix a la recuperació d'una imatge positiva de l'escola i, en algunes ocasions, promou o accepta la seva visibilitat en els mitjans de comunicació.

**Ensenya i aprèn de la gestió participativa...**

Busca la cohesió dels seus membres per compartir un projecte pel qual aprèn a coordinar les diferents mirades respecte a preocupacions comuns. Obté la cohesió a través de la creació d'espais de trobada, de reconeixement i de confiança.

Reconèixer la necessitat que els diferents col·lectius contribueixin en la construcció del Projecte Educatiu des de l'autonomia i la corresponsabilitat en la presa de decisions.

Els canvis s'inscriuen dins un procés d'avaluació continuada en relació als aprenentatges de l'alumnat, tant pel que fa al seu progrés, per la no exclusió, com en aquells canvis d'actituds i de comportaments que es poden vincular a la Cultura de la Pau.

La participació de l'alumnat va des de la seva implicació en la revisió crítica, l'explicitació d'un sistema de valors, fins a la presa de decisions de millora, el seguiment del procés i l'autovaloració del canvi.

**E) És flexible i tendeix a la cohesió i a la coherència.**

**És flexible...**

Flexibilitza les seves estructures en funció de les necessitats del projecte i promou un lideratge compartit.

Organitza espais, temps i relacions en funció de les necessitats de l'alumnat i del professorat.

Promou la relació i la interacció entre l'alumnat de diferents edats i gèneres per a l'ajuda mútua, l'educació en la responsabilitat dels grans vers els petits, la confiança o la interacció en relació als coneixements.

**Negociadora, cohesionada, coherent...**

La implicació de la comunitat educativa en projectes d'innovació s'assoleix mitjançant la comunicació i la negociació.

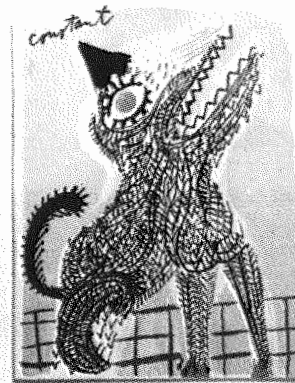
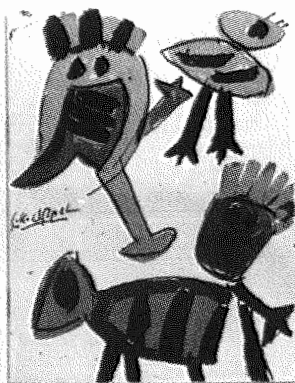
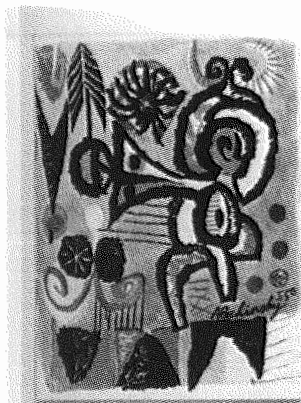
L'escola ensenya i aprèn a compartir els valors portadors de la Cultura de la Pau des de la transversalitat o de la diversitat de necessitats i projectes.

Tendeix a ajustar els comportaments al discurs o als valors que es prediquen; per exemple, si es parla de diàleg a l'escola, la relació, dita pedagògica, no es pot donar només de manera unidireccional.

És conscient que els canvis requereixen temps, que el treball en equip, per exemple, és un aprenentatge que sovint no forma part de la cultura d'escola i, per tant, considera els canvis a curt i a llarg termini.

Atribueix la mateixa importància a qualsevol etapa educativa en el sentit que no considera les unes com a trànsit cap a les altres o d'aquestes a l'institut o a la universitat.

Entén l'aprenentatge en la Cultura de la Pau com un aprenentatge que forma part del seu estil o manera de fer, de la mateixa vida de l'escola i com aprenentatge per a tota la vida.



**IV JORNADES DE  
DESARROLLO HUMANO  
Y EDUCACIÓN**

Organitzades per la Fundación Infancia y Aprendizaje i la Universitat de Alcalà, els dies 6, 7, 8 i 9 de setembre del 2005, tindran lloc les IV Jornades de Desarrollo Humano y Educación, sota el lema «EDUCAR PARA EL CAMBIO: ESCENARIOS PARA EL DESARROLLO HUMANO». Les jornades pretenen ser un espai de diàleg i debat sobre els problemes teòrics, metodològics i pràctics que planteja una societat en canvi a la formació i desenvolupament de les noves generacions.

Estructurades en cinc eixos temàtics: escenaris de desenvolupament i educació (família, comunitats, escola, mitjans de comunicació i virtuals); edats crítiques: trajectòries vitals i culturals (infància, adolescència, joventut i maduresa); desenvolupament, diversitat i inclusió social (immigració, llengües, identitats); estris i continguts educatius (alfabetitzacions, continguts curriculars); processos de canvi sociocultural i reconceptualització de la pràctica educativa (orientacions teòriques que expliquin el canvi, pràctiques des de les quals generar models teòrics); aquestes quartes jornades es plantegen qüestions tals com ¿quin paper té l'educació davant els profunds canvis socials que es generen en la nostra societat actual?, ¿com dissenyar escenaris educatius que facilitin el desenvolupament humà en situacions de canvi?, ¿què ens demana la societat com a educadors?.

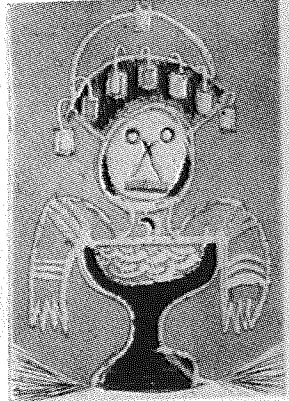
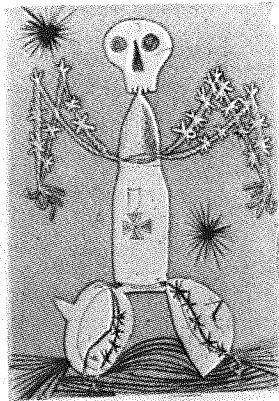
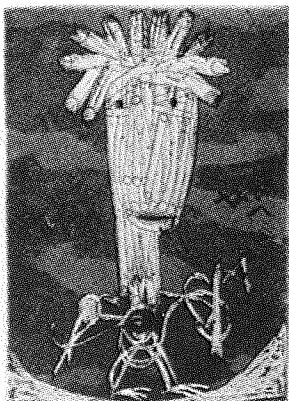
Entre els conferenciantes invitats hi figuren Jean-Paul Bronckart, Barbara Rogoff, Patricia Greenfield, Donaldo Macedo o Angel Villarini.

**Congrés « PSICOLOGIA Y  
EDUCACIÓN EN TIEMPOS  
DE CAMBIO »**

El congrés "Psicología y Educación en tiempos de cambio", que es celebrarà a Barcelona els dies 2, 3 i 4 de febrer del 2005, pretén destacar l'ampli conjunt de dimensions i nivells de la Psicologia de l'Educació que s'estan veient influïts per la nova situació, amb l'objectiu de promoure una resposta àmplia, per part dels diferents sectors implicats, i ajustada als nous reptes plantejats.

Els continguts del Congrés s'organitzen en torn a tres grans dimensions que són, de fet, las que configuren la disciplina específica de la Psicologia de l'Educació: la dimensió teòric-conceptual, la dimensió tecnològica i d'investigació i la dimensió professional o d'intervenció.

Aquestes dimensions i els corresponents contextos s'agruparan segons els següents àmbits: 1 escola, comunitat i educació; 2 família, comunitat i educació; 3 cultura, oci i educació; 4 alfabetització i educació; 5 immigració, interculturalitat i educació; 6 educació, formació i treball al llarg de la vida; 7 societat de la informació, noves tecnologies i educació; 8 la formació dels professionals de la psicologia i l'educació.

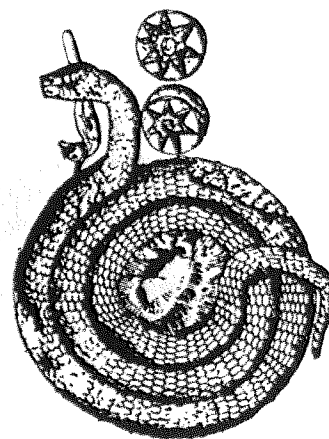


**IL·LUSTRACIONS  
n.12**

**COBRA**



El moviment COBRA (1948-1951) va ser fundat per diferents artistes dels països del nord d'Europa immediatament després de la segona guerra mundial. Els artistes de Cobra, entre els que podem destacar els danesos Asger Jorn i Carl-Henning Pedersen, els holandesos Karel Appel, Constant i Corneille i el belga Pierre Alechinsky, volien instaurar un art nou, autènticament popular, destinat a una societat, també nova, que s'hauria d'instaurar en un futur no gaire llunyà. Aquest ideal va quedar plasmat en publicacions, exposicions i obres realitzades conjuntament. Al cercar la font de creativitat, que segons ells, s'amaga en tot ésser humà, es van inspirar en les formes d'expressió d'artistes primitius, així com en les obres de nens i malalts mentals.



## PUNT DE TROBADA

D'ençà d'uns anys, a Olot, l'Institut d'Estudis Socials de la Garrotxa, format per una colla de joves i dinàmics sociòlegs està organitzant un seguit d'activitats públiques amb la finalitat d'aprofundir i tractar qüestions d'actualitat. Volen compartir els seus neguits i interessos amb la ciutadania. Aquestes passades festes del Tura han organitzat l'exposició «Els nous olotins», un estudi sobre la immigració a Olot entre els anys 1900 i el 2003.

L'exposició va acompanyada de la publicació d'un llibre amb el mateix títol on aquest sociòlegs presenten el seu estudi. Un treball científic de qualitat que no solament ofereix xifres sobre el fet migratori durant aquesta darrera centúria sinó, i això és el que vull posar de relleu, ofereix reflexió sobre una realitat que ha estat una constant a la capital de la Garrotxa com ho és en la majoria de ciutats catalanes.

El fet de presentar el fet migratori en l'espai cronològic de cent anys permet de veure com, des de diferents àmbits: comarcal, català, estatal i estranger, les immigracions són una constant en la història dels pobles; s'han donat sempre i no només ara. Aquesta ja és una primera constatació a tenir present: som un país d'immigració ara i ho hem estat gairebé sempre. És bo de veure com ha evolucionat aquesta immigració i conèixer quin són els col·lectius majoritaris segons les diferents èpoques del passat segle XX. A Olot, com en força poblacions del nostre país, les onades migratòries més nombroses procedeixen de l'Estat espanyol en l'etapa 1950-1974 amb 3.122 persones i de l'estranger amb 3.051 persones, des del 1991 fins el 2003.

El llibre acaba amb unes reflexions generals sobre diferents aspectes a tenir presents: desenvolupament urbanístic, cultura i oci, família, societat, etc. Pel que fa al tema de la integració, els autors manifestes que «durant l'arribada d'immigració espanyola a partir dels anys cinquanta, l'escola va ser un punt de trobada entre nens i nenes d'origen català i espanyol. En aquests moments, els centres educatius continuen realitzant aquesta tasca i alguns d'ells contribueixen, no amb poc esforç, a divulgar les possibilitats de la diversitat cultural. Aquest fet, però, lamentablement encara es veu com una opció voluntària dels professionals de l'ensenyament que s'hi mostren més sensibilitzats».

Volia posar de relleu aquest fet positiu que està jugant l'escola des de fa força anys. Sobretot l'escola pública. Punt de trobada gràcies a l'esforç i la dedicació de bons professionals i gràcies, també, a enormes dosis de voluntarisme. Uns professionals que haurien de sentir-se recolzats en la seva feina diària no només pels pares que hi porten els seus fills (i que han de ser els primers educadors) sinó també per les institucions municipals.

A Salomó Marqués  
Professor del departament de pedagogia de la UdG

## NOVES PECES

Els grans canvis provocats per la creixent diversitat ètnica i cultural del país ha anat provocant, com no podia ser d'altra manera, canvis significatius a les nostres escoles. Les darreres xifres d'inici de curs 2004-05 eren enormement expressives: de cada deu noves incorporacions al sistema educatiu, sis corresponien a persones no nascudes a Espanya. Si fa un temps, algunes escoles van crear aules d'acollida per atendre nens i nenes, nois i noies sense les aptituds bàsiques de llengua o instrumentals, ara el nou Pla engegat va més enllà, i generalitza aquesta idea, convertint l'aula d'acollida pròpia de centre en una de les peces clau en el procés d'incorporació i escolarització del nou alumnat d'origen estranger. Al marge de la poca transparència que ha envoltat el procés d'assignació dels sis-cents tutors d'acollida distribuïts arreu del país, la novetat sembla positiva.

De fet s'evoluciona del "model TAE", que externalitzava l'acció educativa inicial, a una política d'aules d'acollida basada en la internalització dels processos escolars de l'alumnat nouvingut. D'aquesta manera els nous alumnes tindran més relació amb els companys, amb els professors i amb el conjunt d'espais formals i informals del centre. També permetrà més estabilitat d'interacció amb les famílies, i més "visibilitat" del tema pel conjunt de la comunitat educativa de cada centre. Però, el fet és que tindrem una nova peça al centre, i això amplia el perill que aquestes aules siguin reductes, petits ghettos, ara dins els mateixos centres. I no és menys cert que la nova situació exigeix més esforços per part de tothom al centre i no només dels "especialistes". En definitiva, creiem que no tot s'acaba amb fer aules d'acollida. Calen eines per anar tractant els diferents reptes que plantegen les realitats i trajectòries de cada centre. Genèricament es concep l'aula d'acollida com un mecanisme de caràcter transitori (integració en l'aula ordinària), obert (assistència a matèries comunes) i flexible (pla de treball individualitzat de cada alumne), destinada a l'aprenentatge intensiu de la llengua vehicular i de certs coneixements instrumentals bàsics. Que a la pràctica es facin efectius aquests principis dependrà de l'habilitat i recursos dels centres per portar a terme l'escolarització de l'alumnat nouvingut de manera integrada i global. No podem esperar que professors i professores esdevinguin "herois" que lluiten individualment contra els efectes de les desigualtats socials que es fan presents a l'escola; i tampoc convindria fer recaure en els tutors d'acollida, el professorat de diversitat o els nous assessors LIC el paper de "missioners solitaris" en l'atenció dels alumnes nouvinguts. Tot plegat requereix d'un encaix de peces interna, i d'uns lligams amb l'entorn per a què el centre educatiu passi de sentir-se una mena de microcosmos carregat de funcions diverses i especialitzacions, a actuar més unitàriament sobre la base d'un projecte comú internament i externament compartit. Si no som capaços de fer-ho així, el que ens trobarem és amb una constant segmentació d'especialistes i de problemes a l'interior del centre i anirà perdent-se la perspectiva educativa general i la capacitat de relacionar educació, comunitat i societat que és en definitiva el que ho justifica tot plegat.

A Joan Subirats  
Catedràtic de Ciència Política UAB

A Miquel Àngel Alegre



# QUI ENSENYA LA LLENGUA PER APRENDRE?

Artur Noguero Rodríguez

Departament de Didàctica de la Llengua de la UAB

## RESUMEN

A menudo oímos como alguien comenta que las dificultades que algunos alumnos presentan en su aprendizaje son consecuencia de no saber leer o escribir. Pero leer y escribir, como hablar y escuchar, o sea "saber lengua" no es algo general que se domina o no. En estas páginas queremos mostrar que aprender a hablar, escuchar, interaccionar oralmente o por escrito es necesario realizarlo articuladamente desde todas las áreas de aprendizaje. No existe un dominio general de la lengua, consecuentemente la habilidades lingüísticas deben ejercitarse a partir de la variedad de tareas, ámbitos y textos que caracterizan cada área curricular. Admitiendo que todo profesor es maestro de lengua, nos es necesario que esta afirmación tenga una clara repercusión en las prácticas docentes. Solamente así podremos conseguir que nuestros chicos y chicas aprendan a aprender y devengan ciudadanos conscientes y críticos, objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje, según propone el informe Delors.

## ABSTRACT

We often hear about students who are claimed to have learning difficulties because they cannot read or write. However, reading and writing, as well as listening and speaking, or in other words "knowing language" is not a general ability someone masters or does not. In these pages we want to demonstrate that in order to learn to speak, to listen to, to interact orally or through the written medium, students must have access to these communicative skills from all content areas. This is so because there does not exist such a thing as a general mastery of the language: all linguistic abilities must be activated through a wide variety of tasks, domains and text genres within each content area. We all accept that all teachers are language teachers, but it is necessary to have this viewpoint influence all teaching practices. Only if we manage to do so, we will be able to help our students learn to learn and to become conscious and critical citizens, which is the ultimate goal of the teaching-learning process as the Delors report suggests.

Parlar de llengua, de com ensenyar i aprendre la llengua, sembla cosa exclusiva dels responsables de l'àrea de llengua, malgrat que tothom està d'acord amb l'aforisme que "tot mestre és mestre de llengua". Ho sabem de fa temps, i malgrat això, la pràctica escolar ens fa veure que aquesta teoria té ben poc a veure amb la realitat de les aules. Sovint sentim que el professor de ... (es pot posar l'assignatura que es vulgui) interpel·la el professor de llengua tot dient-li: "Com aprofes aquest alumne que no sap ni llegir els textos més senzills que jo li dono" (o que afirma amb molta seguretat: "És que no sap escriure ni la cosa més senzilla"). Es queixa dels problemes instrumentals més bàsics a qui n'és, per a ell, l'únic responsable, és a dir, el professor de llengua. Per això, és lògica l'afirmació d'aquell altre professor de secundària de l'àrea de "ciències": "És que no saben llegir ni escriure: Si els de llengua els ensenyéssiu bé, jo em podria centrar en ensenyar-los la meua matèria i no m'hauria de preocupar, com em passa ara, d'ensenyar-los llengua."

Cal canviar el "xip" del que és i no és l'assignatura i del que és i no és la llengua, si volem ser eficaços en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels nostres alumnes. Aquest canvi, sens dubte, ha de suposar la revisió de la manera d'ensenyar, perquè tenir en compte la llengua de cada ciència ha d'implicar accions concretes per facilitar que l'alumnat pugui, amb paraules de Lemke (1997), "aprendre a parlar ciència".

Ens centrarem en mostrar els punts fonamentals del que és aquest canvi (els punts 1 i 2) amb unes breus insinuacions del que suposa la seva didàctica (punts 3 i 4).

## 1. LA SITUACIÓ DE L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA PER APRENDRE

De sempre tothom es queixa del nivell de l'alumnat actual (de cada època). Ara les avaluacions de l'informe PISA (vegeu: <<http://www.Pisa.oecd.org/knowledge/summary/intro.htm>>), i

molt en concret les que fan referència a les competències relacionades amb la lectura, sembla que donen la raó, i arguments concrets, a aquestes impressions avaluatives del professorat, i de molts col·lectius socials. Però el que no es pot fer és atribuir les deficiències lingüístiques detectades exclusivament a una matèria concreta i, encara menys, esperar que les solucions puguin venir ni d'afrontar el problema en el temps dedicat a les àrees lingüístiques ni només partint dels supòsits d'aquestes àrees. Cal recordar que els aspectes instrumentals lingüístics es relacionen directament amb les competències cognoscitives generals (Bernárdez, 1995), les quals estan determinades pels continguts als quals s'apliquen. Això significa que no s'aprèn a llegir, sinó que s'aprèn a llegir textos concrets que expressen (descriuen, expliques, interpreten...) continguts concrets. A més l'enfocament comunicatiu de l'ensenyament de la llengua exigeix que prioritàriament es tinguin en compte els contextos escolars d'ús de la llengua per a un correcte procés d'ensenyament i aprenentatge. La qual cosa no es pot traduir en propostes que plantegin que el mestre de llengua ensenyi a llegir els textos específics de les diferents àrees curriculars, ja que no n'és especialista i, per tant, desconeix les articulacions textuales pròpies de l'àrea, sinó que això exigeix la coordinació entre els diferents responsables de l'ensenyament de l'alumnat. A més, significa que el mestre de especialista de qualsevol de les àrees no pot ensenyar la seva matèria si no ensenya la llengua que s'usa per a la construcció científica de la seva àrea específica (Noguero, 1995).

Si ens traslladem, però, al terreny de la ciència, podem veure com es planteja el problema des del punt de vista de la construcció de la ciència, ja que aquesta, com diuen M. Izquierdo i N. Sanmartí (2003) es construeix a partir de la intervenció experimental i la producció de textos. El llenguatge científic és l'instrument bàsic per a l'estructuració dels models teòrics que

conformen les teories científiques. El llenguatge científic no es pot reduir a la terminologia —les paraules específiques—, sinó que els textos també són específics i solament interpretables en el context de cada teoria científica: un text descriptiu en ciències experimentals té les seves formes ben diferents de les de les descripcions literàries, són una altra mirada sobre la realitat. Per tant, aprendre a parlar, llegir o escriure amb els termes i textos específics d'una ciència és també aprendre a mirar amb la seva manera peculiar d'afrontar (de fer-se preguntes i de donar explicacions sobre) la realitat. Aquest és el plantejament del llibre de Minnik i Alvermann (1994) que justament dur per títol "*Una didàctica de las ciencias*" i planteja la lectura de textos de l'àrea d'experimentals.

De tots és conegut que hi ha qui ha proposat treballar aquestes competències lingüístiques comunes a les diferents àrees del currículum (les "tècniques d'estudi") al marge de les àrees curriculars. La intenció era aportar una solució general dels problemes relacionats amb el processament de la informació, la qual després s'aplicava automàticament a qualsevol coneixement de qualsevol tipus de text de qualsevol àrea curricular. Unes quantes hores de treball serien suficients (recordeu la propaganda que es fa abans de les vacances d'estiu). Però com molt bé va demostrar I. Selmes (1988), donat que aquests ensenyaments no tenen en compte les característiques específiques de les diferents àrees curriculars (fins i tot la manera de treballar en aquestes sessions pot ser clarament ser l'oposada a la del professorat especialista) i com que se centren sovint en els aspectes més formals, i superficials, difícilment es poden convertir en processos personals d'aprenentatge, per tant, aquests plantejaments aïllacionistes de cap manera són la solució.

L'alternativa suposa un plantejament global de l'enfocament que es dona als aprenentatges lingüístics, compartit per tot el professorat, per fer possible la transferència dels aprenentatges fets en una àrea a la resta de les àrees (Noguerol, 1997, 1998 i 2001). És cert que hi ha alumnes que espontàniament fan aquesta transferència, però el problema el tenim en què això només ho fa espontàniament una minoria, i el que hem de buscar és que la majoria de l'alumnat arribi el més lluny possible en els seus aprenentatges (Glaser, 1988).

A més, si hom revisa els currícula de qualsevol assignatura no lingüística, troba continguts i objectius que fan referència explícita a aprenentatges lingüístics, clarament específics dels aprenentatges d'aquella àrea disciplinària. La pregunta és: com s'ensenyen aquests continguts? Com es relacionen amb aquells aprenentatges similars que apareixen en altres àrees, i de manera específica amb els del currículum lingüístic?

Però per poder donar una solució eficaç a les mancances lingüístiques de l'alumnat: cal revisar l'enfocament que sovint es dona a les activitats educatives. Cal un canvi fonamental dels enfocaments didàctics, i en particular un canvi en la concepció del que és ensenyar, hi ha encara molts professionals que pensen que l'eix de l'ensenyament és la transmissió d'uns continguts establerts: qui sap, el professor, ha d'omplir el cap de qui no sap res, l'alumne. Evidentment aquesta concepció pren com a base la concepció de la ciència com quelcom acabat i estàtic, per la qual cosa el coneixement científic és passiu i acumulatiu.

Però si prenem com a referència les teories segons les quals tot aprenentatge es produeix en un entorn social com a construcció guiada del coneixement (Mercer, 1997; Lemke, 1997; Noguerol 2001), la llengua pren un paper fonamental en la



construcció dels coneixements de qualsevol àrea curricular. La clau de l'ensenyament és la intervenció educativa i cal pensar en com incidir en la "zona més propera del desenvolupament (ZPD) de l'aprenent (Vigotsky, 1979; Wertsch, 1988 y 1993). Com a conseqüència d'aquest plantejament, un dels aspectes que el professor ha de tenir molt en compte és com organitza les activitats per aconseguir que es donin les interaccions entre iguals i amb l'adult (*interaccions*) de manera que potenciïn el desenvolupament dels processos mentals superiors (*intraaccions*) necessàries per a la construcció dels coneixements propis de cada disciplina.

## 2. QUINES COMPETÈNCIES LINGÜÍSTIQUES PER APRENDRE?

L'enfocament didàctic que respon a les teories de l'ensenyament i aprenentatge que acabem de citar, fa que el nucli dels processos educatius que abans se situava en el moment de la captació de la informació (fonamental en el procés transmissiu), ara s'hagi desplaçat al moment de la construcció social dels coneixements: elaboració i reestructuració de la informació a partir dels intercanvis perquè sigui significativa la seva interiorització (Noguerol, 2001). Com diu Cazden parlant del procés de lectura (Cazden, 1981): «Aprende a llegir és certament un procés cognitiu; però també és una activitat social impregnada de interaccions entre el mestre i els companys (...) *El context social més obvi i comú per a la lectoescriptura a l'escola és la lliçó de lectura i les interaccions mestre-alumne* (es podria afegir "i entre alumnes") *que tenen lloc en ella* ». Ara l'aprenent és conscient del seu paper en el seu aprenentatge i, amb la guia del mestre o mestra, va fent el seu camí personal per a la construcció dels seus coneixements. Aquest aprenentatge es construeix globalment implicant moltes competències, no només les relacionades amb els sabers declaratius, conceptuals. Justament aquest plantejament és el que afavoreix que l'alumne desenvolupi la seva competència de pilotatge del seu propi aprenentatge: li dona la capacitat d' "*aprendre a aprendre*" o "la realització de la persona, que amb totes les seves virtualitats ha d'aprendre a ser" (Delors, 1996).

Si acceptem aquest marc interpretatiu del que és ensenyar i aprendre, hem d'acceptar que el primer que cal tenir present per poder aprendre és el desenvolupament de les competències comunicatives, necessàries per a la gestió adequada dels intercanvis, origen de la construcció del coneixement, de les competències cognitives. Però voler marcar una total oposició entre les unes i les altres, com es faria dintre d'una concepció

estructuralista de la realitat, és ignorar el comportament humà i aplicar una reducció de la complexitat present a la realitat, tot passant per alt les relacions que es donen entre ambdós tipus de competències. Més aviat el que cal és reconèixer que hi ha una mena de gradació o continuïum que va des de les competències en què es dóna un predomini més clar del component comunicatiu, mentre que en altres es dóna el cognitiu tot i que en totes participen els dos components. El diferent grau de cada un dels components pot venir determinat per l'objecte al qual s'apliquen o fins i tot per les variables de l'aprenentatge i el comportament personal. Malgrat reconèixer aquesta complexitat de les competències, per tal de poder fer una explicació el més coherent possible, parlarem d'estratègies comunicatives i cognitives com a dues realitats diferenciades. En primer lloc parlarem de les comunicatives i després de les cognitives tot acabant amb les cognitivolingüístiques constructives que (vegeu Jorba, Gómez i Prat (ed), 1998) ens pot ajudar al disseny d'activitats d'ensenyament i aprenentatge.

### *a) Les competències comunicatives*

Ja hem dit que prenem com a punt de partida de la construcció del coneixement les interaccions que es produeixen dintre de l'aula o el centre educatiu. Evidentment estem parlant del coneixement científic com a fet cultural, fruit de la vida social humana, i no com a fixació d'unes lleis immutables que regeixen la realitat, cosa que en algun moment es va pretendre que era l'objectiu del mètode científic. Justament aquesta darrera visió del que és ciència, estàtica i màgica, és el que sovint transmeten molts professors de ciències com ho mostren les anàlisis de Lemke (1997). En conseqüència, tant mestres com alumnes han de regular el procés d'intercanvi per assegurar la construcció dels coneixements. Prendre la iniciativa, cooperar en els intercanvis, identificar les mancances en la informació que es necessita, saber fer preguntes i escoltar, regular i controlar el procés dels intercanvis...

Un dels aspectes més interessant d'aquest àmbit és el relacionat amb la formulació de preguntes, tant per part de mestres com d'alumnes. De fet, si el professorat es planteja correctament l'elaboració de preguntes, serà una bona entrada perquè l'alumnat aprengui a formular-se preguntes. Però formular bones preguntes (vegeu Márquez, Roca i Via, 2003) no és tan senzill com sembla. Perquè una pregunta sigui "bona": cal que sigui productiva (que activi la construcció de nous coneixements) i no que simplement exigeixi la resposta apresada de memòria; cal que sigui ben situada en un context significatiu, proper i adequat a l'edat, per a l'alumnat, lluny del que diu lletra per lletra el llibre de text; cal que doni pistes del que cal fer per respondre-les; cal que faciliti el tipus de resposta (descripció, explicació, narració...) que s'espera de l'alumnat. En definitiva, una bona pregunta és aquella que orienta l'aprenentatge de l'alumnat com a construcció del coneixement. Per contra mai ho serà aquella que, seguint els passos de la transmissió de coneixements, es fa per assegurar-se que l'aprenent ha estat atent, que ho ha "captat", malgrat que no hagi entès res.

Les preguntes, però, no les ha de formular solament el mestre o la mestra, cal que les formulï l'alumnat. Normalment en els intercanvis a l'aula es parla de les triades (vegeu Cazden, 1991) segons les quals el mestre proposa la pregunta i, un cop l'alumne ha respost, li dóna el retorn que l'assegura de la resposta, clarament expressa una concepció transmissiva ("bancària", com

l'anomenava Freire, 1970) dels coneixements. Però si l'intercanvi ha de ser eficaç, com a origen de l'aprenentatge, cal donar la iniciativa a l'alumnat; cal ensenyar-lo a fer (fer-se) preguntes sobre els temes que es treballen.

Ensenyar a plantejar-se preguntes, és ensenyar a mirar científicament la realitat. Per fer-ho en primer lloc cal que el professorat sigui conscient dels seus prejudicis sobre aquest aspecte: els alumnes són capaços de fer preguntes si els donem la paraula; no hi ha preguntes "tontes", sinó que mostren els seus coneixements previs sobre les qüestions, i fer-ho possible és la única garantia d'un veritable aprenentatge significatiu. Ensenyar a fer preguntes és una de les parts més importants del procés educatiu, no pot ser aquella mena d'apèndix retòric que de vegades fem a les explicacions magistrals: Alguna pregunta? Wray i Lewis (2000) plantegen aquest tema ja des dels primers nivells educatius. Cal que el moment de formular preguntes passi a ser un dels moments claus en el procés d'ensenyament, en tots els nivells educatius. Per aconseguir-ho cal crear ambients escolars en què la formulació de preguntes per part de l'alumnat esdevingui un hàbit. Per exemple, en començar un tema (projecte, unitat didàctica...) podem introduir un instrument que, amb certes variacions, és força utilitzat en l'ensenyament per projectes (es tracta de les taules KWL): Què en sé? Què vull aprendre? Què faré per aprendre-ho? (I en acabar) Què n'he après?

Però de cap manera les preguntes que formula el nen no poden quedar sense la interacció del mestre, cal que el que formula el nen sigui reelaborat arribant a la formulació més precisa possible. Aquest moment és delicat, ja que cal, d'una banda que es guiï l'alumnat en l'aprenentatge, però d'altra banda cal respectar i interpretar adequadament les aportacions que fan, perquè ens estan mostrant les claus amb les quals ells construeixen els seus coneixements. En definitiva, fer preguntes és una modalitat més de la varietat de les intraccions que el professorat ha de possibilitar si vol que els nois i les noies de la classe aprenguin a aprendre, és a dir, tinguin les bases necessàries per aprendre durant tota la vida.

### *b) Les competències cognitives*

Quan parlem d'activitats cognitives no podem perdre de vista que els aspectes instrumentals de la llengua es relacionen directament amb les habilitats (competències) generals, de manera especial els diferents passos que cal realitzar per solucionar el problema. La lectura de textos, l'escriptura o la conversa sobre un determinat contingut demanen unes competències concretes i l'ús d'estratègies cognitives i metacognitives que assegurin una correcta realització de les accions que duen a l'estructuració dels coneixements. Crec que, en aquest camp, és important prendre com a referència el procés de tractament de la informació: captació, elaboració, reestructuració i comunicació (Noguerol, 1989 - 1994) que donen un marc explicatiu que relaciona les competències receptives i les productives. Amb tot, no es pot perdre de vista que aquests passos no són seqüencials i clarament separables, sinó que componen una xarxa de relacions, el que es pot anomenar "procés interactiu", ja que cada pas depèn dels altres i, a la vegada, els condiciona: no es pot captar adequadament, si no se sap comunicar.

Convé no perdre de vista el que s'ha dit abans sobre l'ensenyament de les tècniques d'estudi i que, per evitar els

problemes que un plantejament superficial del seu ensenyament pot provocar en el desenvolupament de les competències cognitives, és important que les activitats educatives tinguin una funcionalitat clarament establerta i una perspectiva global que les faci aparèixer als ulls dels aprenents com a activitats amb sentit, significatives. En aquest marc tindrà sentit que els nois i les noies es plantegin què cal fer per solucionar els problemes que els planteja la realització de l'activitat i, solament així podrà desenvolupar les competències necessàries i aprendrà a aplicar les estratègies pertinents. Perquè aquest aprenentatge sigui possible és important el paper de la reflexió sobre el que es fa i la regulació (metacognició) del procés (Nisbet i Schuckmith, 1987; Burón, 1993; Monereo i Pozo, 2002).

**c) Les competències cognitivolingüístiques**

Com ja s'ha citat abans el coneixement científic es construeix amb l'experimentació sobre la realitat, però amb una important aportació dels elements lingüístics que acompanyen aquestes activitats, s'elabores textos. Per això hem d'atendre al desenvolupament de les competències cognitivolingüístiques (Jorba, Gómez i Prat, 1998). En introduir aquest terme volem centrar l'atenció en la necessària interacció entre els aspectes cognitius i els lingüístics. Així, per exemple, quan es fa una classificació es fa comparant, identificant variables, etc. (activitats cognitives); però alhora s'utilitzen paraules que ens ajuden a precisar la classificació i que estan en un grau de dependència molt gran entre elles, la classificació així considerada serà una activitat mental cognitivolingüística. Es poden aïllar els components en ordre al control de la planificació educativa, però en l'acció concreta d'ensenyament-aprenentatge es donen simultàniament i aquí rau un dels principals motors del desenvolupament de les competències per aprendre. Cal tenir molt en compte quins i com són els textos amb què es construeix la ciència. En aquests moments, en les àrees de les didàctiques específiques una de les línies de recerca més interessant se situa al voltant dels tipus de text i el seu paper en l'aprenentatge dels continguts curriculars. I donat que els tipus de text són el resultat de la presentació social, les variacions segons les llengües i les cultures de què es parli són pertinent (i tot i que no és el moment de desenvolupar aquestes idees, la necessitat d'aprendre les continguts en interacció amb les diferents llengües, i cultures, que s'aprenen a l'escola té en aquest punt el seu fonament).

Com a informació pertinent i marc dels paràgrafs que hi ha a continuació us proposem la lectura de textos de l'àrea lingüística que se centren en la tipologia textual: una bon començament pot ser el text que ha estat per a molts la porta d'entrada en aquesta temàtica, Adam (1985 i 1987); o el més teòric i complet de van Dijk (1983); o la bona síntesi de les professores Calsamiglia i Tusón (1999).

A continuació presentem els elements bàsics que poden servir d'eix conductor per al disseny d'activitats d'aprenentatge que contemplin el coneixement científic com a globalitat.

**La macroestructura i la superestructura**

Hi ha una primera precisió que volem fer, tot seguint les aportacions de van Dijk (1983), es la distinció entre la macroestructura i la superestructura. Aquesta distinció respon a una percepció força normal segons la qual una cosa és el que diem (les idees que volem transmetre) i una altra cosa com ho diem. La captació de les idees és el nucli de moltes de les activitats d'aprenentatge. Trobar l'estructura lògica de les idees (la macroestructura) acostuma a ser la finalitat de l'ús dels mapes conceptuals, i sovint és la darrera finalitat de l'activitat. Però aquesta realitat només contempla una part de l'estructura del coneixement. Justament aquesta visió fragmentària del que és el coneixement respon a la visió transmissiva del coneixement que se centra en la captació de la informació. Si com s'ha dit abans el procés ha d'acabar en la comunicació, justament cal tenir en compte la manera de presentar les idees (la forma social de presentar-les, la superestructura). Aquesta doble perspectiva de les estructures de les idees (que vindrien a ser com les dues cares d'una moneda ens fan adonar que les relacions que establím entre les idees segueixen aquestes dues estructures i, per tant, quan volem captar bé un text (oral o escrit) hem de tenir en compte ambdues estructures, no solament les relacions lògiques, sinó també les lingüístiques del tipus de text.

La realitat d'aquesta doble estructura té una altra conseqüència, ja que l'estructura lògica de les idees és molt complexa i, en el moment de voler comunicar-la, cal linearitzar-la, cal dir una paraula darrera de l'altra. Segons això, una mateixa idea pot ser "comunicada" amb diferents superestructures o tipus de text. La varietat de superestructures també van matisant les relacions lògiques de les idees i, d'alguna manera es pot dir que com més varietat de tipus de text es domini en la comunicació d'unes idees (en la recepció i en la producció), el coneixement resultant serà més complex i ric (vegeu la figura 1). Repetim-ho, les dues estructures són com les dues cares de la moneda i, per tant, quan diem que entenem una cosa vol dir que sabem relacionar les idees i sabem comunicar-les.

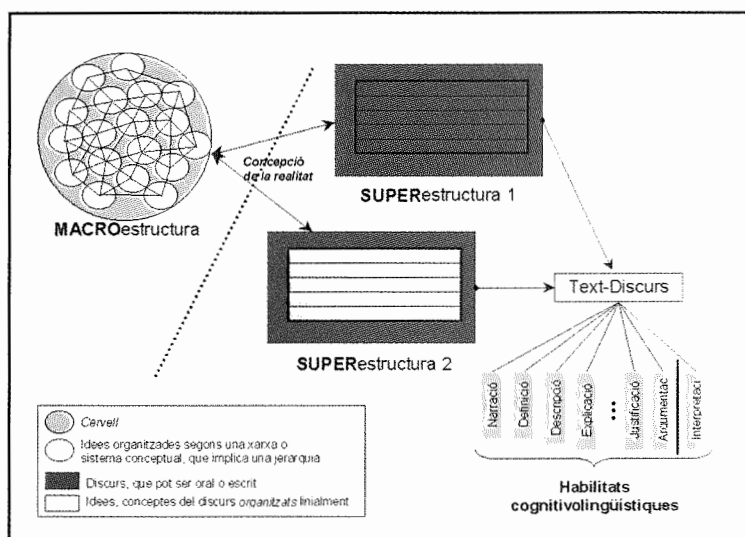
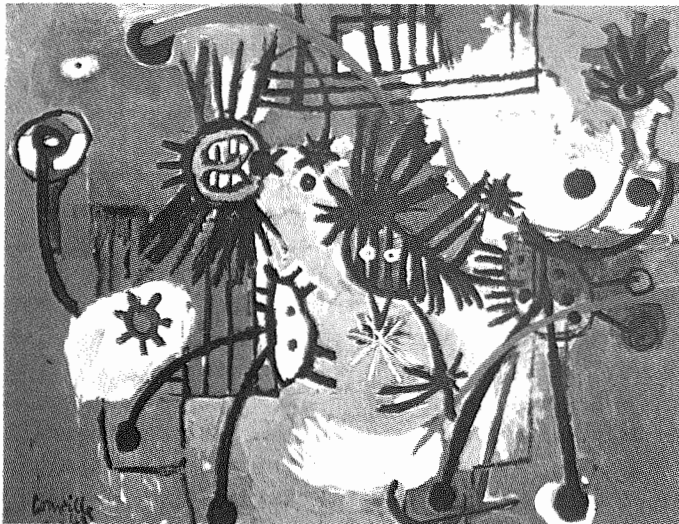


Figura 1





Això vol dir que hi ha dos àmbits de treball educatiu: aclarir les relacions entre les idees (justament els mapes conceptuals estimulen la explicitació del màxim de relacions) i per una altra cal el treball de les diferents formes de representar-les en els diferents tipus de text. Segons això dos són els àmbits que poden provocar deficiències en la conceptualització: en les relacions lògiques que s'estableixen en la forma social de presentació de les idees. Moltes vegades l'alumnat té problemes perquè ha treballat molt la macroestructura de les idees, però en no treballar les formes socials de presentació (la superestructura) no saben com comunicar el seu saber. Per exemple en aquests moments hi ha enciclopèdies per als primers nivells d'ensenyament que comencen els seus apartats amb un conte. Després van introduint les idees amb definicions, exposicions... D'alguna manera ens està mostrant que les idees es poden comunicar de moltes maneres, amb molts tipus de text.

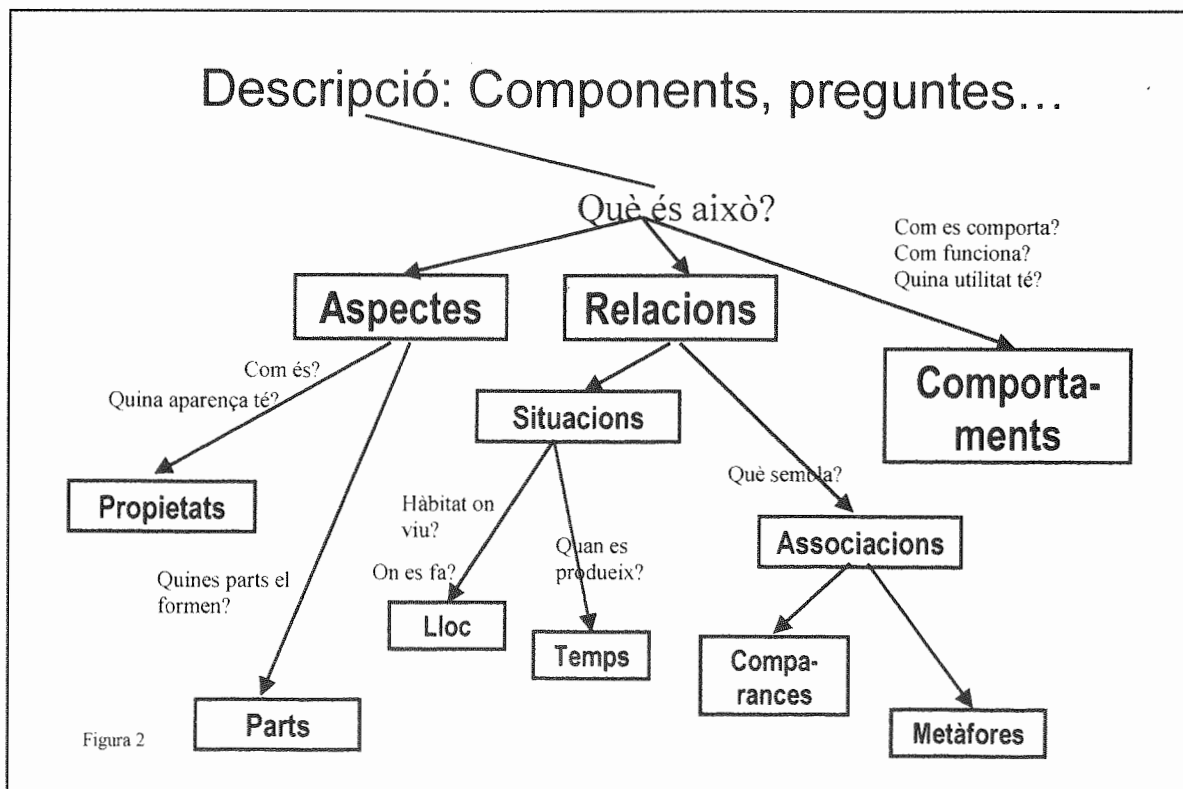
### Les tipologies textuals i les habilitats cognitivolingüístiques

Parlant d'una manera general es pot dir que hi ha dues menes de textos que s'utilitzen per aprendre: a) un que se centra en la subjectivitat i que, a més, té la temporalitat com a eix (les narracions i els textos literaris) i b) Hi ha tota la resta que, fonamentalment se centren en la informació i l'organització (d'anàlisi o síntesi) entre les idees (descripcions, exposicions...) Evidentment el que ens interessa aprofundir són aquests segons, els textos centrats en la informació.

En aquests textos es dona una mena de gradació en els elements que són considerats: mentre la descripció se centra en l'observació, l'exposició hi afegeix la representació de les causes i els efectes entre els diferents objectes i fenòmens, la justificació pren com a referència una teoria que dona sentit a les causes proposades (el perquè dels perquès), mentre que l'argumentació hi afegiria la voluntat de canviar les opinions dels receptors.

Prenguem la descripció com un bon model per explicar el que significa treballar amb els tipus de text: Comencem per dir que amb aquest text es representa el món real o la manera de percebre'l o imaginar-lo. Normalment es fa sobre objectes, estats o processos, presos aïlladament, enumerant-los, comparant-los, classificant-los, fent servir un esquema-model o altres.

En els treballs escolars hi ha una mena de gradació en les descripcions. Prenem com a inici la descripció més "espontània" que consisteix en la representació del que hom pot observar. Aquesta observació, pot venir guiada per preguntes que orientin la "mirada" (vegeu la figura 2). Si hi afegim, seguint els principis de cada disciplina, la tria de criteris per a la classificació dels elements o la introducció de canvis (experimentació) sobre els objectes ens trobarem amb la descripció científica. Si en l'elaboració de la descripció, finalment, tenim en compte les constriccions lògiques (el nom específic, categories generals i les categories específiques necessàries i suficients) haurem aconseguit una definició científica.



Per a l'elaboració d'una descripció cal realitzar activitats mentals com observar amb criteris, seleccionar, comparar, classificar, ordenar, modificar, experimentar, analitzar... Amb les dades aconseguides cal organitzar el text amb: un títol (clar i explícit), una presentació (que descriu el context), el desenvolupament que representi les característiques, el temps, comportament... i un tancament o síntesi que reculli els aspectes essencials.

Per possibilitar l'aprenentatge d'aquest tipus de text hem de dissenyar activitats acadèmiques relacionades amb els coneixements: actualització de coneixements, preguntes, experimentació... Unes altres activitats relacionades amb el tema (macroestructura) relacionades normalment amb els esquemes i mapes conceptuals. Unes altres centrades en la lectura amb anàlisi dels coneixements i de la presentació (superestructura). I, finalment, activitats d'escriptura (planificació, textualització, revisió). En aquesta darrera activitat serà molt important l'elaboració d'una base d'orientació que expliciti: la selecció i ordre de les parts que ha de tenir el text; la concreció dels passos (activitats) que cal fer per obtenir la informació necessària i suficient. I l'elaboració dels criteris de regulació del procés i avaluació del producte final.

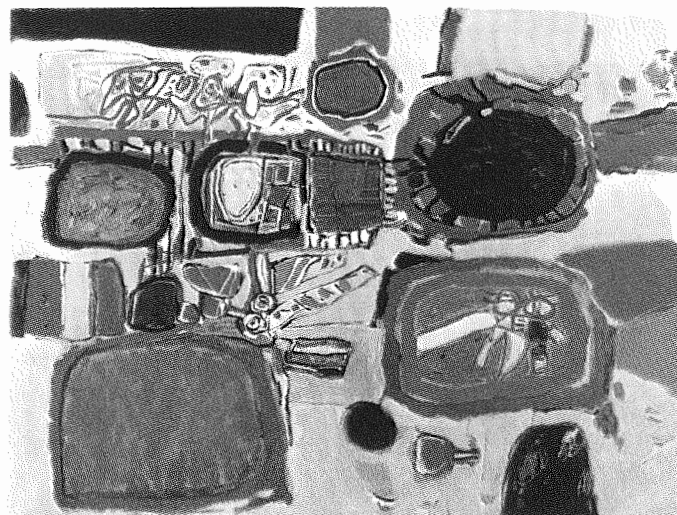
### Textos o seqüències textuais

Hi ha un darrer aspecte que hem de citar per donar coherència a tot el que hem dit fins ara. L'experiència de molts professors és que això dels textos no és tan uniforme com podria semblar. De fet, com s'ha pogut veure en parlar dels textos informatius, sembla que un tipus de text, com per exemple la descripció, pot ser molt clarament una part d'una exposició. Certament això és així, El que hem explicat en l'apartat anterior es refereix a seqüències de text, que són les unitàries. Els textos poden estar formats per distintes seqüències que totes tenen un nucli central que és el que dona unitat. Jo puc explicar un fet fent una primera narració que situï en el temps el que vull explicar per passar després a descriure el context actual per poder procedir després a detallar els diferents fets, causes i efectes dels fenòmens. El pes que donaré jo a aquesta darrera part és la que justifica la presència de les altres seqüències textuais.

### 3. COM I QUI HO HA D'ENSENYAR

En els apartats anteriors ja hem mostrat, d'alguna manera, la necessitat de replantejar els passos que trenquin amb la visió transmissiva del saber, per fer possible un aprenentatge més eficaç; perquè ensenyar no és explicar i transmetre, sinó facilitar i guiar els aprenentatges. Per tant, ara en aquests dos darrers apartats, d'una manera molt sintètica recollirem els elements més centrals que jas han anat apareixent d'una o altra manera.

El primer que hem de posar de relleu és la necessitat de dissenyar l'ambient que farà possible els aprenentatges. Només dues puntualitzacions: Si volem que aquest ambient sigui eficaç hem de programar no solament els continguts sinó també les unitats significatives (projectes, plans de treball, situacions problemàtiques, tasques...) que donaran sentit, significació, al treball escolar. La segona puntualització, més general, cal que l'escola es constitueixi com a mitjà de comunicació, com a comunitat d'aprenentatge que articuli tot el que la rodeja amb la perspectiva dels aprenentatges de l'alumnat segons els quatre pilars de l'informe Delors (1996): aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a conviure, potser caldria afegir



aprendre a aprendre al llarg de tota la vida. El que proposem és que, sempre que sigui possible, l'alumnat visqui els seus aprenentatges d'una manera global; que els nens i les nenes es plantegin freqüentment reptes emmarcats en treballs globals, significatius i interdisciplinaris, en la resolució dels quals calgui planificar, regular les accions i avaluar la seva adequació, en definitiva, en què es proposi aprendre a aprendre. En aquestes activitats és clar que caldrà tenir en compte els continguts i la seva presentació, perquè la unitat comunicacional exigeix atendre tots dos components.

Evidentment aquest panorama només és coherent si, enlloc de pensar en un únic responsable d'aquests aprenentatges, s'estructura l'ensenyament coordinadament. Qui ha d'ensenyar és l'equip de mestres que articuladament decideix les accions educatives i el paper que cadascú tindrà, per assegurar el desenvolupament dels hàbits que suposen l'aprendre a aprendre. Per tant, des de l'inici del curs tot el professorat ha de saber com orientarà la seva matèria dintre del conjunt de propostes que estructuraran el desenvolupament de les activitats cognitivolingüístiques de l'alumnat.

Per a un correcte desenvolupament d'aquesta coordinació s'ha de preveure un calendari on s'especifiquin clarament els diferents continguts transversals, cognitivolingüístics, i com es treballaran a l'aula. Solament d'aquesta manera tothom podrà fer referència als treballs realitzats en altres àrees i s'assegurará l'habitació de l'alumnat.

### 4. QUAN HO HA D'ENSENYAR

Com a tancament de l'article, solament dues consideracions, derivades clarament de tot el dit fins ara: Primer, aquesta proposta demana l'articulació del centre educatiu, però de tot, de tota la comunitat educativa i, per tant la necessitat que els diferents nivells educatius participin en la coordinació d'aquests continguts curriculars (vegeu Darder i altres, 2004). Cal que des de ben petits els nois i les noies vagin desenvolupant els hàbits que els guiaran en el procés de l'aprendre a aprendre. Sovint es diu que les mancances es fan paleses a l'ensenyament secundari però tenen el seu origen en els estadis anteriors. Si som coherents, caldrà coordinar-se per aconseguir un aprenentatge més eficaç. A més, jo diria que d'aquesta forma el professorat dels més menuts podrà veure com evoluciona l'aprenentatge dels infants, i alhora l'intercanvi entre els diferents professionals,



ajudarà a eliminar prejudicis, sovint totalment injustificats, i facilitarà aprendre noves maneres d'afrontar els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Segona reflexió, Donat que aquests continguts pertanyen al camp del "saber fer" cal preveure diversitat de situacions en què es treballaran i moments en què es tornaran a revisar els aprenentatges. Estem intentant crear hàbits de treball (aprendre al llarg de tota la vida, de l'informe Delors), per tant en cada nova situació cal tornar a insistir, perquè cada nova situació demana noves adaptacions: cada contingut conceptual exigeix noves formes d'expressió.

### CONCLUSIÓ

Plantejar-se la temàtica dels aprenentatges lingüístics i els continguts curriculars no és un aspecte marginal de l'ensenyament, suposa un canvi de perspectiva, una nova manera d'ensenyar que exigeix canvis en els coneixements professionals dels qui en aquests moments estem en el camp de l'ensenyament. És un repte, cal que trobem com donar-li respostes. És un repte que afecta tota la comunitat educativa, també l'administració, cal que trobem les respostes pertinents i realistes. És el repte de l'ensenyament del segle XXI, dels ciutadans i ciutadanes de la nostra societat, no podem restar al marge d'aquesta responsabilitat.

Octubre de 2004

### Referències bibliogràfiques

- ADAM, J.M. (1985): «Quels types de textes.» en *Le français dans le monde*, 1985, 192: 39-43.
- ADAM, J.M. (1987): «Types de séquences élémentaires. Pratiques, 56: 54-79.
- BERNÁRDEZ, E. (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- BURÓN, J. (1993): *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CAZDEN, C.B. (1981): «La lengua escrita en contextos escolares», en FERREIRO y GÓMEZ (ed.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, (207-229).
- CAZDEN, C.B. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós / MEC.
- DARDER, P.; IZQUIERDO, C.; NOGUEROL, A., i VILAPLANA, E. (eds.) (2004): *Instruments per a la coordinació de centres educatius*, Barcelona: Rosa Sensat.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. (Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno, presidida por Jacques Delors), París: Ediciones UNESCO (1999, versión en castellano) (Podeu consultar l'informe a <http://www.unesco.org/delors/>)
- DIJK, T. A. van (1983): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GLASER, R. (1988): «Las ciencias cognitivas y la educación», en *Revista internacional de ciencias sociales*, 1988, marzo 115: 23-48.
- IZQUIERDO, M. i SANMARTÍ, N. (2003): ««Fer» ciència a través del llenguatge» en Sanmartí, N. (coord.) (2003).
- JORBA, J.; GÓMEZ, I; PRAT, À. (1998): *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge de les àrees curriculars*. Bellaterra: ICE de la UAB.
- LEMKE, J.L. (1997): *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- MÁRQUEZ, C; ROCA, M., VIA, A. (2003): «Plantejar bones preguntes. El punt de partida per mirar, veure i explicar amb sentit» en Sanmartí, N. (coord.) (2003).
- MERCER, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- MINNICK SANTA, C. y ALVERMANN, D. (ed.) (1994): *Una didáctica de las ciencias. Proceso y aplicaciones*. Buenos Aires: Aique.
- MONEREO, C; POZO, J.I. (2002): *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- NISBET, J. y SCHUCKMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- NOGUEROL, A. (1989 - 1994): *Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en el aula*. Barcelona: Graó.
- NOGUEROL, A. (1995): *Bases psicolingüísticas i lingüístiques per a l'ensenyament i aprenentatge de la Llengua a Catalunya*, tesis doctoral inédita.
- NOGUEROL, A. (1997): «La lengua en las distintas áreas curriculares» en Fco. J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (ed): *Didáctica de la lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del Siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona. (pp. 349-356)
- NOGUEROL, A. (1998): «Els aspectes interdisciplinaris de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua» EN A. CAMPS I T. COLOMER (eds): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'Educació Secundària*. Barcelona: Horsori (pp.127-136)
- NOGUEROL, A (2001): «Aprender és comprendre» en *Escola catalana*, nº445, 12-17.
- NOGUEROL, A (2001): «Com integrar i interpretar la informació» en *Perspectiva escolar*, nº260, 2-9.
- PUENTE, A. (1991): «Teoría del esquema y comprensión de la lectura.» en Puente (ed.) (1991): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: F. G. Sánchez Ruipérez / Pirámide. (pp. 73-109).
- SANMARTÍ, N. (coord.), (2003): *Aprender ciencias tot aprenent a escriure ciència*. Barcelona: Ed. 62.
- SELMES, I. (1988): *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós.
- VIGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WERTSCH, J.V. (1988): *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J.V. (1993): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- WRAY, D. i LEWIS, M. (2000): *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.

**Correspondència amb l'autor:** Artur Noguero Rodríguez,  
Departament de Didàctica de la llengua,  
Universitat Autònoma de Barcelona.  
E-mail: [Artur.Noguero@uab.es](mailto:Artur.Noguero@uab.es)

# ALGUNES IDEES SOBRE MEDIACIÓ ESCOLAR... I UN MILER DE CONFLICTES

M. Carme Boqué i Torremorell

Mestra i Doctora en Pedagogia

## Resumen

La presencia de conflictos en los centros educativos conlleva la búsqueda de estrategias educativas y efectivas de intervención. La mediación escolar rompe con la cultura de confrontación y disgregación de pareceres y personas, proponiendo la transformación pacífica de los conflictos y de los agentes educativos que la practican. Además, genera nuevos aprendizajes en áreas como la comunicación, las emociones y los sentimientos, el pensamiento creativo y crítico, la comprensión de realidades diversas, la cooperación y el cultivo de la paz. Sin embargo, la mediación no es la única vía de intervención dirigida a la mejora de la convivencia, tal y como se desprende de las buenas prácticas existentes en aquellos centros que, sensibles a las dificultades que entraña la coexistencia, han desarrollado programas de formación humana integral. La mediación no sirve para solucionar cualquier tipo de problema y requiere determinadas actitudes y habilidades por parte de toda la comunidad educativa. En un mundo donde la violencia todavía aparece como un recurso válido, los centros educativos pueden y deben aportar soluciones basadas en el diálogo y el respeto.

## Abstract

The existence of conflicts in the schools carry with it the search for educative and effective strategies of intervention. School mediation programmes break off with the culture of people and beliefs confrontation and disintegration by fostering a peaceful conflict transformation. Furthermore, school mediation generates new knowledge in fields such as communication, emotions and feelings, creative thinking, democracy, comprehension of our diversity, cooperation and peace building. However, mediation is not the only action that can improve our living together. Human education good practices have already been developed in sensitive schools that reckon the difficulties and the importance of coexistence. Mediation is not useful to solve all type of conflicts and its practice demands certain attitudes and abilities from the educative community. In a world in which violence still seems to be a valid strategy, schools can and have to bring solutions grounded on dialogue and respect.

Els programes de mediació escolar representen, en aquests moments, una de les esperances més sòlides en vista a la millora de la convivència en els centres docents. Això és a causa que la mediació permet solucionar els conflictes des de la proximitat, sense necessitat de renunciar als propis objectius i reconeixent, alhora, la legitimitat de les aspiracions de les altres persones. La mediació es fonamenta en el diàleg, la inclusió, la cooperació i el consens i, com a resultat visible, val a destacar la millora del clima social del centre.

## A TOT ARREU HI HA CONFLICTES I LA MEDIACIÓ CONTRIBUEIX A TRANSFORMAR-LOS

Evidentment, a tot arreu hi ha conflictes, però massa és massa! Les tasques d'ensenyament i aprenentatge necessiten atenció, concentració i implicació en l'activitat, sigui quina sigui l'àrea de coneixements, l'edat dels alumnes o la metodologia emprada. Acceptar amb naturalitat la presència de conflictes dins del centre no vol dir avançar a empentes, esquivar les patacades o sospirar pel cap de setmana amb la creença que no hi ha res a fer. Conviure amb els conflictes comporta tenir previst, de bell antuvi, com fer-hi front. I millor de cara, que no d'esquena.

Quan a l'aula un alumne insulta un company, xerra en veu alta o no fa la feina, ni la prepotència ni la impotència del docent acostumen a tenir un desenllaç satisfactori. Ignorar la situació no és garantia que el noi o la noia desisteixin per manca d'atenció o desídia, tan sols ens assegura que l'atmosfera de treball no serà la idònia per a les tasques d'ensenyament i aprenentatge. Fer sortir l'alumne de classe pot ser la manera de contenir-lo; de vegades fins i tot els companys i companyes ho agraeixen cansats de conviure-hi tot el dia. Però el docent, més sensibilitzat per les limitacions del noi o noia i coneixedor de les mancances del sistema educatiu, s'adona perfectament que l'exclusió és contrària a l'educació, per això, el fet d'expulsar un alumne no li proporciona la mena de tranquil·litat que desitja.

En la situació anterior, la mediació podria plantejar-se entre el docent i l'alumne disruptiu, o també entre un company de classe i aquest alumne. I en el procés, no es miraria de convèncer, forçar o sancionar, sinó que s'intentaria incrementar la mútua comprensió del problema per tal de produir acords positius que permetessin a tothom, en un futur immediat, sentir-se millor a classe.

Dir que la mediació transforma els conflictes significa que treballa amb les situacions de discòrdia, enfrontament o violència fent el desacord productiu i impeding que resulti perjudicial per a algú. Així és com, progressivament, s'avança cap a una nova realitat on, de ben segur, caldrà encarar d'altres reptes.

## LA MEDIACIÓ AGLUTINA LES PERSONES ENFRONT ELS CONFLICTES

Quan l'estil de gestió de la convivència en el centre és el "campi qui pugui" les probabilitats que els equips docents és disgreguin són altes i, en conseqüència, l'acció enfront els conflictes resulta poc eficient. Les discrepàncies acostumen a derivar en posicionaments tancats, a voltes aparentment irreconciliables, i les escissions es produeixen justament quan la suma d'esforços seria més necessària.

El desencant davant de situacions negatives i temes no resolts, que s'arrossegueu com una maledicció d'any en any, és veritablement perillós si es tradueix en escepticisme i passivitat. Alguns centres, a més a més, de les problemàtiques enquistades i els imprevistos diaris han de carregar amb el pes d'aquells que ja s'han rendit d'entrada. Davant d'un conflicte només hi ha una manera garantida d'equivocar-se: no fer res.

El desencant, per contra, és valuós com a sentiment de malestar que mou a dir "ja n'hi ha prou d'aquest color!" i a actuar per canviar la situació i vèncer els problemes. La mediació consisteix en enfrontar-se als conflictes i no a les persones. Defugir enfrontaments personals en cap cas no significa assimilar les opinions minoritàries a les de la majoria, ni pensar tots igual. Ben



al contrari, la diversitat de punts de vista facilita la recerca d'una bona via de sortida al conflicte i, per tant, cal aglutinar a partir de la pluralitat d'idees i no disgregar en base a opinions diferents.

En el si d'un grup classe també ens trobem amb molt bons alumnes que es limiten a apartar-se dels problemes i a evitar els companys i companyes etiquetats de conflictius. Els programes de mediació intenten treure de la passivitat els nois i noies donant-los eines per fer-se responsables i contribuir activament a la gestió dels conflictes que es produeixen entre companys. Al costat dels estils de liderat negatiu hi hem de saber descobrir les potencialitats d'aquells alumnes que desitgen implicar-se en la creació d'un clima de concòrdia favorable a l'aprenentatge i a la convivència.

Igualment, trobem nois i noies que, per manca de fluïdesa verbal, d'autoestima, de normes o de valors recorren a la violència com a única alternativa enfront dels seus problemes; així és com es fan mereixedors de reiterades sancions que cada cop els allunyen més de l'oportunitat de formar-se. La mediació és una manera d'aprendre a comunicar-se millor, a regular l'expressió d'emocions i sentiments, a reflexionar críticament i a comprendre les altres persones que mostra a aquests alumnes com sortir dels problemes on es fiquen, o millor encara, com encarar-los prevenint conductes negatives.

Tanmateix, en els programes de mediació no hi participen només els docents i els alumnes: les famílies, en tant que agents educatius, i el personal de l'administració i serveis també hi són convidats. Podrem parlar amb propietat de comunitat educativa el dia que els diferents sectors avancem junts en la consecució dels objectius que compartim. En el període de formació de mediadors i mediadores la cooperació entre els diferents sectors és una de les vivències que deixa empremta.

### **LA MEDIACIÓ NO ÉS L'ÚNICA VIA DE GESTIONAR UN CONFLICTE**

La millora de la convivència en els centres docents és una de les inquietuds més sentides en el món de l'educació formal. Si ens centrem únicament en les comunitats de l'estat espanyol veurem que hi ha obert un ampli ventall de propostes encaminades a la formació humana i cívica dels nens i nenes. Les administracions educatives s'encarreguen d'estructurar i difondre les bones pràctiques dels centres que han sabut intervenir amb èxit en la pròpia realitat, encarant els reptes amb optimisme i decisió. Aquí a Catalunya el programa marc s'ha donat a conèixer mitjançant el document de *Convivència en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa i propostes pedagògiques* (2003), on, entre d'altres, es parla de formació en competència social i en mediació escolar, de detecció de conductes problemàtiques, i d'actuacions enfront el maltractament entre alumnes.

Educar en el conflicte i per a la convivència es pot fer de manera específica des dels programes d'educació emocional, plans d'acció tutorial, educació en valors, prevenció de la violència, tutoria entre alumnes, competència cultural, comunitats d'aprenentatge, filosofia per a infants, assemblees de classe, educació democràtica, cohesió de grup, escoles de pares i mares... De manera que, quan es produeix un conflicte concret també disposem d'eines concretes per comprendre'l i gestionar-lo positivament.

Amb tot, les accions formatives han d'acompanyar-se d'un sistema normatiu de regulació de la convivència, és a dir, cada centre ha de traduir les necessitats fonamentals que fan possible

la coexistència en un mínim de preceptes. La funció de les normes consisteix, com sabem, en potenciar les relacions interpersonals i no en posar-los barreres, en fomentar les llibertats i no en coartar-les, en afavorir la construcció de coneixements i no en dictar-los. Quan un centre no té unes normes clares és molt probable que tampoc no disposi d'un projecte educatiu ben definit.

### **LA MEDIACIÓ NO SOLUCIONA TOTS ELS CONFLICTES**

Si una persona assisteix tot sovint al servei de mediació, en el cas que en el centre ja hi hagi un equip de mediadors format, podem pensar que l'origen dels conflictes interpersonals es troba en els conflictes intrapersonals, és a dir, en les limitacions i desajustaments d'ordre psicològic o conductual que pateix. En el supòsit que un noi o noia necessitin atenció psicoterapèutica, la mediació pot afavorir certa millora en les relacions amb els altres, però mai no serà la solució als seus problemes. Hi ha qui veu aquí limitacions perquè el psicopedagog del centre pugui exercir de mediador, però a la pràctica, mentre es diferenciïn completament els espais per al suport individualitzat i els espais per a la mediació i no es mediï en conflictes amb els propis alumnes, no hi hauria d'haver cap inconvenient.

De vegades, la problemàtica d'un noi o noia es manifesta en conductes greument perjudicials per a la resta de persones del centre. I això és del tot intolerable. Els reglaments de règim intern tenen la missió de garantir el compliment dels deures i el respecte als drets de tothom, també de la persona que els vulnera. Actualment, però, sembla que hi ha més sensibilitat envers els drets que motivació per l'acompliment dels deures. En aquest sentit, la mediació potencia la presa de consciència envers els efectes de les pròpies accions i l'acceptació i respecte a totes les persones, però, com hem dit, hi ha límits que no s'han de traspasar. Aquest fet posa en entredit el rol mediador de la figura de cap d'estudis, donat que, en darrera instància, és qui ha d'intervenir, des de l'autoritat que li confereix el seu càrrec, dictaminant, si escau, l'aplicació d'una mesura sancionadora. No obstant, la formació en mediació de caps d'estudis és, sota el nostre punt de vista, altament recomanable per dos motius primordials: d'una banda, proporciona eines per a gestionar els conflictes de manera constructiva i, de l'altra, permet suggerir la mediació en determinats conflictes.

Encara hi ha una altra mena de problemàtiques que la mediació no pot solucionar per si sola. Ens referim a aquelles situacions conflictives que es generen a causa que les necessitats de les persones o bé de la institució no estan cobertes. Estaríem parlant de problemes més profunds que requereixen bona entesa i col·laboració per tal d'aconseguir aquells recursos que pal·liarien la situació. Si, per posar un exemple, una escola està en vies de convertir-se en un gueto i això origina una cadena de conflictes amb les famílies, entre el professorat o amb els alumnes, la mediació sí que aportaria una manera constructiva i serena de lluitar per obtenir una redistribució de l'alumnat, alhora que evitaria enfrontaments inútils. Però l'acord entre els membres de la comunitat educativa no seria suficient per resoldre el problema, ja que les seves arrels es troben, probablement, en l'evolució demogràfica del barri on s'ubica el centre.

### **LA PRÀCTICA DE LA MEDIACIÓ REQUEREIX DETERMINADES ACTITUDS I HABILITATS**

Si bé és cert que pràcticament qualsevol persona del centre

pot esdevenir mediadora, també ho és que cal preparar-se a consciència per al desenvolupament d'aquest rol. Una bona formació és, doncs, del tot imprescindible i més encara, quan els passos per mediar un conflicte resulten, a simple vista, certament senzills.

No és d'estranyar que moltes de les persones que es capaciten per mediar considerin que sempre n'estan aprenent, ja que no hi ha dos conflictes iguals, perquè no existeixen dues persones pastades, ni circumstàncies idèntiques; per tant, el domini de les habilitats bàsiques se sofisticava a mesura que la pràctica ho requereix.



PASSOS	ACTITUDS	HABILITATS
ENTRADA Convidar i explicar	Naturalitat Credibilitat Paciència No-violència	Eines de comunicació Coneixement del procés de mediació Capacitat d'autocontrol Capacitat de valorar si el conflicte és mediable
INICI Benvinguda i normes	Acolliment Empatia Respecte Amabilitat	Gestió d'emocions i sentiments Coneixement de les característiques i de les normes de la mediació Capacitat de crear un clima positiu
EXPLORACIÓ DEL CONFLICTE El passat	Confidencialitat Multiparcialitat Interès Calma Concentració Apreciació	Independència Coneixement i domini dels propis prejudicis Conducció de la mediació Significat de les percepcions Parafrazeig Clarificació Ús d'un llenguatge positiu Legitimació
DEFINICIÓ D'INTERESSOS. El present	Escolta activa Confiança Perseverança	Distinció entre posicions i interessos Síntesi Reformulació Elaboració de l'agenda
CREACIÓ D'ALTERNATIVES El futur	Cooperació Assertivitat Optimisme	Aportació de criteris de realitat Eines de negociació col·laborativa Eines de pensament creatiu Eines per equilibrar el poder
FINALITZACIÓ Pactes i compromisos	Realisme Equitat	Eines de creació de consens Eines de presa de decisions Capacitat de planificació
SORTIDA Resultats i canvis	Disponibilitat	Aprenentatge a partir de l'error



### LA MEDIACIÓ NO ÉS NOMÉS PER ALS ALUMNES

Generalment, encara que un equip de mediació el constitueixin estudiants, professors, pares, mares i d'altres persones del centre, s'acostumen a mediar conflictes entre alumnes. Al començament, els mediadors i mediadores se senten més segurs treballant en les disputes dels nois i noies, on l'horitzontalitat i l'equilibri de poder són més probables.

Ara bé, la mediació entre adults ja es practica a l'àmbit familiar, laboral, penal, comunitari o internacional, com una aportació real a la cultura de pau i del diàleg.

Hi ha centres on el mateix professorat considera interessant tractar els conflictes amb els seus alumnes en un espai privat i neutre. No és fàcil pactar amb un adolescent davant dels seus

companys i per força no obtindrem silenci, respecte o compromís amb el treball. Un veritable canvi d'actitud té sempre un origen intern i la trobada de mediació, que és voluntària i no obliga a res, proporciona un nou escenari on mantenir una conversa mútuament profitosa amb el suport dels mediadors. Llavors, els acords que s'estableixen lliurement i per voluntat pròpia s'acompleixen amb més facilitat que no les ordres imposades.

D'altres tipus de mediació, com per exemple entre un pare i el seu fill, una mare i un professor, dues mares, dos professors, el conserge i un alumne, una monitora de menjador i una cuinera, etc. són perfectament possibles, però gairebé sempre s'opta per esperar que la presència de la mediació al centre assoleixi cert grau de maduresa. Un equip de mediació acostuma a necessitar al voltant d'uns tres anys per tal de normalitzar el seu funcionament. El primer any es dedica a la formació, el segon, a l'experimentació i mediació de conflictes reals i, el tercer, a establir els acords d'organització del servei, de renovació de mediadors i de reconeixement institucional que li permeten articular-se definitivament en l'estructura i l'ideari del centre. Aquesta inversió de temps es justifica tant per la necessitat de valorar els primers resultats de la mediació, com pels ritmes educatius que, encara que la divisió en cursos ens pugui confondre, no són mai anuals.

### LA MEDIACIÓ PROPORCIONA UNA NOVA MIRADA AL MÓN DE L'EDUCACIÓ

Els problemes quotidians produeixen un desgast considerable en l'interior dels centres que sovint mena a oblidar els conflictes que preocupen al conjunt de la humanitat. Una visió àmplia del paper de l'educació en el planeta fa que ens adonem que, avui per avui, els centres educatius poden oferir solucions realment vàlides a problemes greus, com és ara, la violència en totes les seves formes: agressió, marginació, abús, privació de llibertats... La tendència mundial a obtenir la pau amb la guerra, a generar riquesa per a uns i pobresa per als altres, a obtenir la felicitat immediata amb fàrmacs o a explotar els recursos naturals fins exhaurir-los genera angoixa en els éssers humans del segle XXI. La contribució del món educatiu contrasta amb aquesta òptica utilitarista i individualista en tant que fomenta el desenvolupament personal i comunitari, educant en la sana convivència, en el respecte a si mateix, als altres i a l'entorn. A les escoles assentem les bases per a la vida en societat i, si ho fem a contracorrent, és perquè considerem l'ésser humà com el valor més preuat, per damunt de suposades riqueses d'ordre material.

Ens hem habituats a distingir el centre del seu entorn, els passadissos de l'aula, la persona del rol que desenvolupa, bé sigui alumne, bé sigui pare/mare o professor. Aquesta divisió artificial comporta un constant trencament entre allò que sentim, allò que pensem, allò que diem i allò que fem. Quan, en realitat, no hi ha barreres ni espacials, ni temporals a l'hora de construir coneixements, encara menys en un món amb dimensions virtuals. Tots som aprenents i ensenyants alhora, evolucionem al llarg de tota la vida i el nostre bagatge cultural és un còctel format per ingredients aplegats de manera força aleatòria.

La mediació, en el fons, ajuda a copsar la dimensió social de la construcció de coneixements, a comprendre que aprendre és una necessitat vital i un responsabilitat compartida. El progrés d'un centre depèn de l'evolució del conjunt de les persones que l'integren i que entren en conflicte. Una mirada transformadora a l'educació ens diu que encara queda molt per fer i ens fa a totes i a tots necessaris.

### ... I UN MILER DE CONFLICTES

És ben cert que de vegades els arbres no deixen veure el bosc. Els conflictes del dia a dia encara ens sorprenen i indignen, especialment quan a la base hi detectem una manca de previsió: barracots, matrícula viva, inestabilitat de la plantilla, canvis en les normatives, conductes negatives, desmotivació... Però la clau per a un bon funcionament no és la desaparició d'aquestes circumstàncies, sinó l'estil amb què les encarem. Lluitar per una millora significa superar la fase de queixa i de súplica, el victimisme, i elaborar propostes, plantejar solucions i, llavors, reclamar els drets que ens pertoqueu.

La tasca educativa és una tasca de perfeccionament, permanentment inacabada, en què han d'implicar-se famílies, alumnes, docents i la societat, en general. Els conflictes no han d'atemorir-nos, la ignorància sí.



#### Referències bibliogràfiques

- Aizate y Sáez de Heredia, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Boqué, M.C. (2002). *Guía de la mediación escolar. Programa comprensivo d'activitats, etapes primària i secundària*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat (Octaedro en castellà).
- Boqué, M. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Casamayor, G. (coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Cornelius, H. i Faire, S. (1996). *Tú ganas, yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente ... y disfrutar con las soluciones*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Crary, E. (1994). *Crece sin peleas. Cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*. Barcelona: Integral.
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. (2003). *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa i propostes pedagògiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Diez, F. i Tapia, G. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Buenos Aires: Paidós.
- Faber, A. i Mazlish, E. (1997). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Barcelona: Medici.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Horowitz, S. R. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- Jares, X.R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular, S.A.
- Johnson, D.W. i Johnson, R.T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Judson, S. (ed.) (2000). *Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia. Manual de educación para la paz y la no violencia*. Madrid: Catarata.
- Romero, C. (1999). *Mediación escolar. (Quadern d'estudi núm. 2)*. Barcelona: ICESB.
- Torrego, J. C. (coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Tuvilla Rayo, J. (comp.) (1994). *La escuela: Instrumento de paz y solidaridad*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

# ROL DE LES EMOCIONS EN ELS PROCESSOS DE MALTRACTAMENT ENTRE ALUMNES

Jordi Collell i Caralt / Carme Escudé i Miquel

## RESUMEN

### “El rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos”

Existe una creciente preocupación sobre la necesidad de intervenir para mejorar la convivencia en los centros. Desde esta perspectiva, uno de los aspectos a considerar son las situaciones de maltrato entre alumnos que tienen lugar en los centros educativos. El maltrato entre iguales es un fenómeno poco conocido a pesar de que las formas leves son relativamente habituales en todos los grupos clase.

Muchos autores señalan la naturaleza social de las emociones y las consecuencias de los estados emocionales en las relaciones sociales. Conocer el rol de las cogniciones y las emociones de los alumnos implicados en situaciones de maltrato es imprescindible para ajustar correctamente la intervención y tener más posibilidades de éxito.

En este artículo nos aproximamos a las cogniciones y las emociones predominantes en los procesos de maltrato entre iguales, tanto desde la perspectiva de los protagonistas principales (agresor y víctima) como de los diferentes tipos de agresión (abierta e indirecta).

## ABSTRACT

### “The role of the emotions in the bullying processes”

There is a growing concern about the necessity of intervention to improve the social atmosphere in the schools. From this perspective one of the main aspects to consider is the situation of peer harassment that takes place in the schools. The peer harassment is a not very well-know phenomenon, although their soft forms are relatively common in all class groups.

On the other hand, many authors point out the social nature of the emotions and the consequences of the emotional states in the social relationships. This way, to know the role of cognitions and emotions of students involved in abuse situations is essential to adjust the intervention correctly and to have better possibilities of success.

In this paper we approach to the knowledge and the predominant emotions in abuse processes among peers, as much from the perspective of the main characters (aggressor and victim) as from of the different types of aggression (direct and indirect forms).

Existeix una preocupació creixent sobre la necessitat d'intervenir per millorar la convivència en els centres. Des d'aquesta perspectiva, un dels aspectes a considerar són les situacions de maltractament entre alumnes que es donen en els centres educatius. El maltractament entre iguals sol ser un fenomen poc conegut malgrat que les seves formes lleus són relativament habituals en tots els grups classe.

Molts autors assenyalen la naturalesa social de les emocions i les conseqüències dels estats emocionals en les relacions socials. Conèixer el rol de les cognicions i les emocions dels alumnes implicats en situacions de maltractament és imprescindible per ajustar correctament la intervenció i tenir més possibilitats d'èxit.

En aquest article fem una aproximació a les cognicions i les emocions predominants en els processos de maltractament entre iguals, tant des del punt de vista dels protagonistes principals (agressor i víctima) com dels diferents tipus d'agressió (física, verbal i relacional).

## EL MALTRACTAMENT ENTRE ELS ALUMNES

A diferència de les relacions que infants i joves mantenen amb els adults, les relacions que mantenen entre ells mateixos tenen un caràcter no-jeràrquic, d'aquí la consideració “d'iguals”. Aquestes relacions entre iguals faciliten l'aprenentatge d'un ampli ventall d'habilitats i actituds i contribueixen en gran mesura al seu desenvolupament emocional i cognitiu, però també poden tenir una influència negativa.

El maltractament entre iguals (*bullying*) és definit per Dan

Olweus (1983) com una “conducta de persecució física i/o psicològica que realitza un/a alumne/a contra un/a altre/a, al qual escull com a víctima de repetits atacs. Aquesta acció, negativa i intencionada, situa la víctima en una posició de la qual difícilment pot sortir-ne pel seus propis mitjans. La continuïtat d'aquestes relacions provoca en les víctimes efectes clarament negatius: descens de l'autoestima, estats d'ansietat i fins i tot quadres depressius, cosa que dificulta la seva integració en el medi escolar i el desenvolupament normal dels aprenentatges.”

Aquesta definició no es refereix a conductes organitzades o espontànies en les quals es busca la confrontació, ni actes de vandalisme que es poden manifestar obertament en l'entorn escolar. Es manifesta sota la superfície de les relacions observables a l'escola, oculta gairebé sempre per als adults, però ben coneguda per l'alumnat.

Els estudis indiquen que (1) l'agressió pot ser física, verbal o relacional; (2) existeix un abús de poder en una relació que hauria de ser simètrica; (3) hi ha una absència de provocació per part de la víctima, i (4) es tracta de repetits incidents al llarg d'un període de temps (Olweus, 1991; Salmivalli, et al. 1996). Farrington (1993) i Smith (2003) afegixen que per part de l'agressor és una conducta intencionada.

Aquest tipus de violència entre infants i adolescents sol ser mal conegut o fins i tot ignorat pels adults. A vegades, les formes menys intenses (com certs insults, l'ús de malnoms o l'exclusió en jocs o en activitats de treball...) gaudeixen d'un grau d'indiferència i de permissivitat per part dels adults,



desconeixedors de les greus conseqüències que poden tenir per als protagonistes pel que fa al seu desenvolupament en general i especialment al seu ajust psicosocial.

Cal remarcar que, tot i haver-hi uns protagonistes principals (agressor i víctima), es tracta d'un fenomen grupal on tots els alumnes de l'aula hi juguen un rol, tal i com es recull en la següent figura.

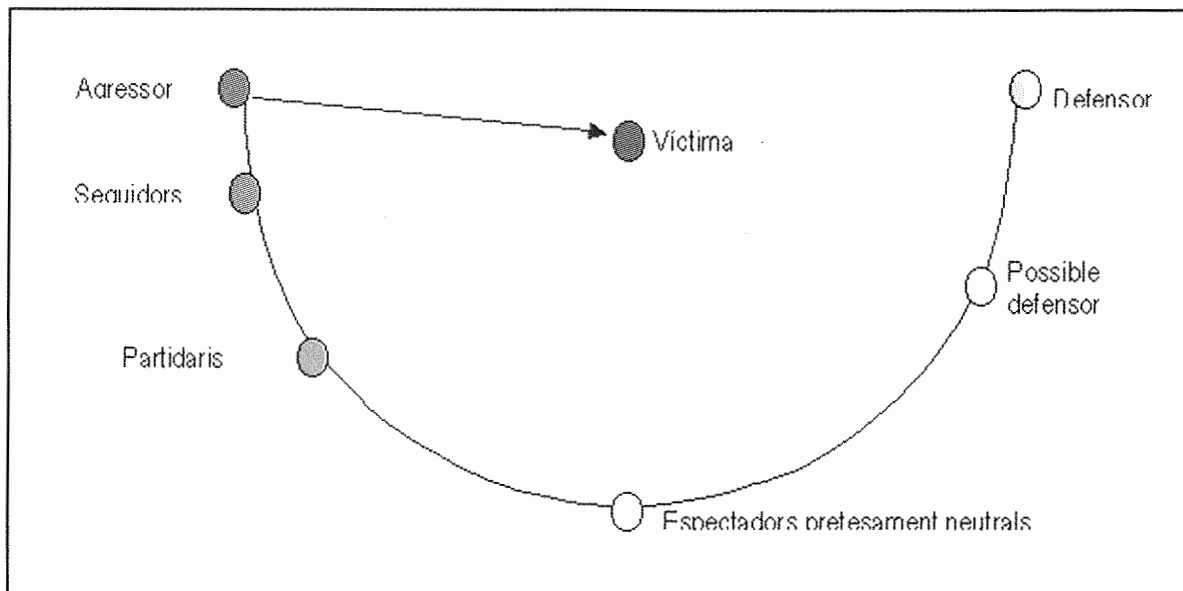


Figura 1 El cercle del bullying (Olweus, 2001). Rols en una situació aguda de maltractament.

- **L'agressor** o agressors: inicien l'agressió i en prenen part activa.
- Els **seguidors**: no comencen l'agressió però en prenen part activa.
- Els **partidaris**: no prenen part activa però recolzen l'agressió mostrant cert grau de suport obert o bé mostrant la seva conformitat o que els agrada.
- Els **espectadors**: pretenen no prendre posició. Adopten l'actitud "el que succeeix no és el seu assumpte", en un intent de neutralitat.
- Els **possibles defensors**: no els agrada l'agressió i pensen que caldria ajudar la víctima, però no ho fan o no saben com fer-ho.
- Els **defensors**: no els agrada l'agressió i ajuden la víctima o ho intenten.

Quant als nois i noies que prenen el rol d'**agressor**, es descriuen dues grans tipologies: (1) el *predominantment dominant* i (2) el *predominantment ansiós*.

El tipus descrit com a *predominantment dominant* està vinculat a l'agressivitat proactiva, éa dir, a la utilització de la violència com a instrument per assolir uns determinats objectius. Aquest tipus de persones solen justificar la violència que exerceixen per aconseguir els seus objectius sota una aparença de legitimitat, sovint mostrant a la víctima com a mereixedora del que "li passa". Entre aquestes persones se sol trobar tendència a la personalitat antisocial i/o manipuladora (*maquiavelisme* en el treball de Sutton i Keogh, 2000).

El tipus descrit com a *predominantment ansiós* està vinculat a l'agressivitat reactiva. La violència reactiva és com una explosió

que sorgeix quan la persona experimenta un nivell de tensió o una dificultat que supera la seva capacitat per afrontar-ho d'una altra manera. Aquesta explosió sol originar més violència en augmentar la crispació que l'origina. L'agressivitat reactiva es pot convertir en instrumental si obté algun benefici a curt termini que la reforci (Diaz-Aguado, 2003). Les persones que s'inclouen en aquest grup solen presentar una baixa autoestima i nivells alts d'ansietat (Salmivalli, Nieminen, 2002).

Quant a les **víctimes**, tradicionalment s'han catalogat en (1) *víctima clàssica* i (2) *víctima provocativa* (Olweus, 1993), però a la pràctica trobem víctimes que no s'ajusten a aquestes descripcions; de fet es constata que qualsevol persona que no s'ajusti a les normes implícites o explícites del grup pot esdevenir la seva víctima.

Els grups de nois i noies que juguen alhora els dos rols, és a dir, que són agredits pels seus companys, però que alhora victimitzen d'altres companys que veuen com a més dèbils, és el grup considerat de major risc. Són anomenats *agressors/víctimes (bully/victim)* i reuneixen les característiques dels agressors reactius i de les víctimes provocatives.

De tota manera hem de tenir en compte que les conductes de maltractament entre iguals són un fenomen grupal. Posar un èmfasi excessiu en els protagonistes principals i/o en aquestes conductes específiques pot portar a patologitzar encara més l'agressor i/o la víctima o la seva relació i ignorar el context social on es desenvolupen les agressions. Està demostrat que sovint el grup amplifica el procés i la seva sola presència motiva els agressors.

La intervenció, per tant, s'ha de donar en els dos nivells: individual i grupal.

### COGNICIONS I EMOCIONS SEGONS EL ROL

En general, tant els agressors com les víctimes mostren problemes de regulació emocional i fallen en reconèixer els sentiments i les emocions induïdes per les situacions de maltractament.

**Pel que fa als agressors**, cal distingir com hem dit abans entre agressors *reactius* i *proactius*, ja que el tipus d'atribucions que fan de la situació i les emocions implicades són molt diferents.

La Teoria del Processament Social de la Informació (SIP) (Crick i Dodge, 1994) explica l'agressivitat reactiva com un dèficit en el processament de la informació social. Els nens i nenes *agressors reactius* presentarien un **biaix atribucional** que els portaria a interpretar com a hostils situacions ambigües que, juntament a una manca d'autocontrol emocional, els faria més vulnerables a patir el rebuig sistemàtic dels seus companys i podrien convertir-se, segons les circumstàncies, en *bully/víctimes* o *víctimes* dependent, per exemple, de si hi ha d'altres víctimes potencials a la seva classe o agressors que el vegin a ell mateix com a objectiu.

Els nois i noies *agressors proactius* són diferents. Aquests nois i noies tenen un patró de personalitat agressiu i dominant, i mostren actituds positives envers la violència (Björkqvist et al. 1982; Olweus 1994). Poden ser socialment hàbils i capaços de manipular els altres utilitzant-los per fer mal a la persona que han triat com a objectiu, mantenint al mateix temps relacions positives amb els iguals i amagant les seves intencions agressives (Salmivalli et al., 1998). Quant a les emocions, tot i que poden entendre les emocions dels altres (element cognitiu de l'empatia) no són capaços de compartir-les, és a dir, tenen mancances greus quant al **component afectiu de l'empatia**. Així per exemple, Slaby i Guerra (1998) indiquen que els adolescents antisocials mantenen que les víctimes no patien com a conseqüència de la victimització; i Blair (1999) troba grans dificultats en reconèixer en joves adolescents amb elevats trets de psicopatia, emocions bàsiques com la tristesa i la por.

En l'agressió reactiva, l'emoció dominant és la còlera, mentre que en la proactiva l'emoció dominant és el plaer i l'estimulació. Es tracta d'un plaer generat per la dominació i/o per la humiliació de la víctima; a més, si l'atac és col·lectiu, fa que augmenti la cohesió entre els membres del grup. Es pot dir que els sentiments que predominen en aquestes situacions de maltractament entre iguals que no estan induïdes per la còlera són el sentiment de poder i de pertinença al grup.

Atès que en l'agressió proactiva existeix una finalitat instrumental i la còlera no és l'emoció dominant, la probabilitat que l'agressió sigui la resposta a un esdeveniment frustrant provocat per la víctima és baixa. Aquest tipus d'agressions solen situar-se en el marc d'anar a buscar la víctima a "*donar-li el que es mereix*", o escarmentar-la o donar-li una lliçó ("*què s'ha cregut!*"). És per això que es diu que no hi ha provocació per part de la víctima. Sovint aquesta afirmació només és una excusa que l'agressor utilitza per justificar l'agressió davant dels altres. I és una excusa que resulta molt creïble per a tothom. La víctima clàssica acostuma a sentir com a pròpia la culpa que li fan sentir els altres, amb les consegüents repercussions negatives per a la seva autoestima, incrementant la probabilitat de tornar a ser víctima en aquell mateix context o en d'altres, tancant el cercle de la victimització. Quan la víctima és una persona segura de sí mateixa, victimitzada per no seguir o no ajustar-se a les normes d'aquell grup (manera de vestir, de pensar, actituds, etc.)

interpreta la justificació de les agressions amb una barreja d'incredulitat, ràbia i d'impotència. Cas que la situació no s'aturi i es perllongui en el temps, també la pot portar a fer atribucions hostils envers els altres, tal i com s'explica en el punt següent.

**Quant als nois i noies victimitzats** pels companys, alguns presenten un dèficit en el processament de la informació social que es tradueix en una **manca d'habilitats socials**. Això és especialment cert en el cas de les víctimes clàssiques, que solen ser nois i noies ansiosos i insegurs; sensibles, callats i prudents, amb una baixa autoestima i una tendència a culpabilitzar-se de les dificultats. Quan se senten atacats reaccionen plorant o allunyant-se i reforcen així les actituds de l'agressor.

Però cal expressar dubtes a l'hora d'establir relacions de causalitat, és a dir, són victimitzats per aquesta manca d'habilitats socials? O la seva conducta és el resultat d'haver estat sotmès durant temps, i potser en períodes crítics del desenvolupament, a processos de victimització?

Els nois i noies freqüentment victimitzats pels seus companys tendeixen a veure la conducta d'aquests com a hostil. Aquest **biaix atribucional** podria associar-se a un perfil conductual determinat caracteritzat per hipervigilància, atribucions hostils i conductes d'agressivitat reactiva.

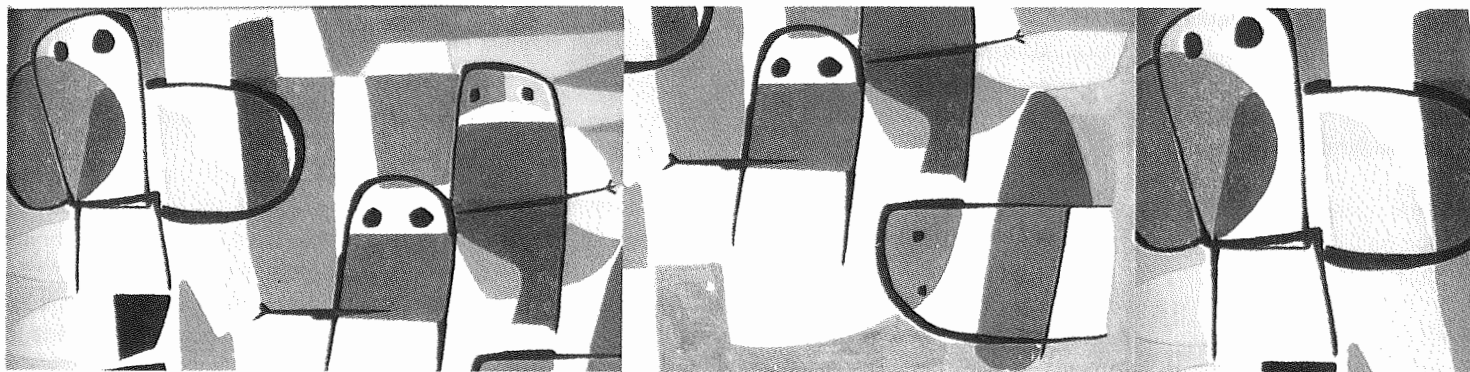
Un altre exemple seria el dels nois i noies molt interactius (tipus TDAH) que es comporten amb turpitud social i acaben molestant els companys, afavorint actituds de rebuig; i també seria el cas de nois i noies sobreprotegits, que no han tingut experiències prèvies de confrontació o, simplement, han crescut en un ambient tolerant i responsable, que mostren dificultats per afrontar situacions d'abús i defensar els seus drets.

Un altre grup és el de nois i noies ben integrats en el sistema educatiu que mantenen bones relacions amb el professorat i són sensibles a les tasques acadèmiques, però que desperten l'enveja dels companys; en aquest cas la seva capacitat cognitiva no va acompanyada de les habilitats socials necessàries per evitar els agressors.

Però hi ha **altres tipus de víctima que no presenten mancances significatives d'habilitats socials**. Hem de tenir en compte que el maltractament entre iguals és un fenomen de grup; el grup tolera malament la diferència i qualsevol persona que presenti alguna diferència respecte les "*normes*" implícites o explícites d'aquest, és més vulnerable a la victimització. Aquesta diferència pot ser de molts tipus: des de la mateixa aparença física, a diferències culturals, psicològiques, en l'estil del vestir, en el comportament o en les idees; les persones amb un handicap o les que pertanyen a un grup social diferenciat (violència amb connotacions xenòfobes) tenen més probabilitats de ser victimitzats pels companys. A vegades només cal un **petit tret diferencial** (portar ulleres, tenir les orelles grans, ser molt prim o molt gras...) per esdevenir objecte de burles, menyspreu, malnoms o d'agressió física, amb el consegüent risc d'exclusió social posterior.

Quant a les emocions, en general qualsevol víctima de maltractament, i també la víctima de maltractament entre iguals, es caracteritza per presentar sentiments predominants de por i d'angoixa; després hi ha matisos.

Quan la victimització s'atribueix a causes externes (manca de supervisió del mestre, nois dolents que fan mal, etc.) no afecta tant l'autoestima com si s'atribueix a causes internes (sóc feble, sóc covard, no em sé defensar). Quan l'atribució és *interna i incontrolable* (manca d'aptitud o handicaps físics, etc.) predomina el sentiment de culpa i vergonya; en contrast, quan el



fracàs s'atribueix a causes *internes controlables* (fer o dir una cosa determinada que ha provocat l'agressió, passar per llocs determinats, etc.) també desperta el sentiment d'autoinculpació però en el sentit d'acceptació de la pròpia responsabilitat i lligat a un desig de modificar la situació.

Així, des del punt de vista de la teoria de l'atribució de causes, el sentiment d'acceptació de la pròpia responsabilitat tindria una influència motivacional positiva i podria funcionar com a motor d'una conducta adaptativa (Graham, i Juvonen, 2001).

Atribuir la victimització a una *causa estable i incontrolable* (m'han fet mal perquè sóc feble i sempre ho seré, no puc fer-hi res), més que a una causa inestable i controlable (m'han fet mal perquè estava en un lloc equivocat en el moment equivocat, demà passaré per un altre camí), pot predir conseqüències més negatives de cara al futur. La primera implica atribucions sobre una font relativament no modificable (el propi caràcter associat a la creença d'una manca de capacitat personal basada en els resultats passats, mentre que la segona està associada a la creença que en el futur un mateix pot evitar el resultat negatiu), (Graham, i Juvonen, 2001).

### *Un element significatiu: la culpa*

Atenent al diccionari, la *culpa* no és estrictament un sentiment sinó una relació real: algú és responsable (culpable) d'un mal o d'un delictes. El sentiment que genera és "sentir-se culpable" i es correspon al *penediment*, *dolor* o *pesar* que una persona sent pels errors comesos. En aquest escrit, quan parlem de culpa ens referim al sentiment que s'experimenta, no a la relació real que existeix.

La culpa pot interpretar-se com una interiorització de la vergonya, per la qual el mateix subjecte és *jutge* i *víctima* alhora. Quan aquests sentiments són induïts expressament pels altres deixen la persona en un estat d'absoluta vulnerabilitat. La vergonya i la culpa són els sentiments més lligats a la manipulació. És per això que en els processos de victimització aquests sentiments juguen un paper rellevant.

El maltractament entre iguals és social per naturalesa i els sentiments de culpa que una persona pot experimentar en veure patir a una altra persona per la seva acció directa o indirecta, fins i tot per l'omissió d'ajut, queden diluïts en el grup (no ens referim aquí als agressors directes que no experimenten cap mena d'empatia emocional envers la víctima, sinó a la resta de nois i noies que formen el grup classe). Així, quan s'interpel·la un agressor sobre la seva participació en situacions de maltractament, la primera resposta que s'obté és: "*Perquè em renyes a mi? Si ho fan tots!*". Sembla que el fet col·lectiu eximeixi de la responsabilitat individual.

Per efecte pendular, sobre la víctima recau tota la culpa: la víctima, faci el que faci, serà culpable de tot allò de negatiu que li succeeix a ella mateixa o al grup (síndrome del boc emissor).

Cal tenir aquests processos molts presents, ja que les claus d'una intervenció exitosa són principalment:

1. Reconèixer la víctima com a víctima per tal que deixi de ser-ho. És paradoxal, però és així.
2. Desculpabilitzar-la. Sostreure-la del domini de la manipulació dels altres i retornar-li el control de sí mateixa.
3. Reindividualitzar els membres del grup. Retornar a cadascú la seva part de responsabilitat.

De tota manera la intervenció requereix un capítol a part. Aquí només s'apunten els aspectes relacionats amb el sentiment de culpa.

### **COGNICIONS I EMOCIONS SEGONS LA FORMA D'AGRESSIÓ**

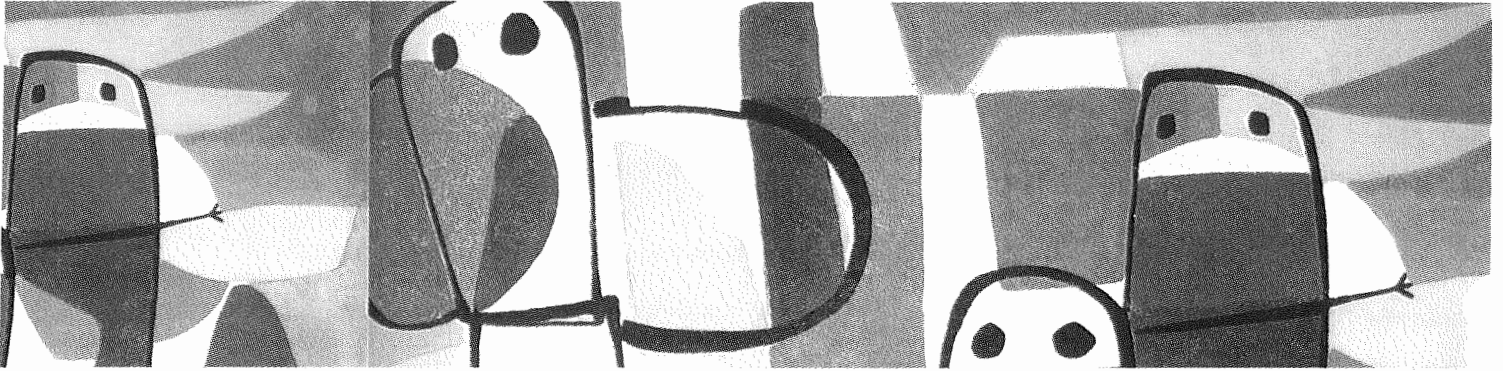
Quant als tipus d'agressió, se solen utilitzar tres categories: **física** (pegar, donar empentes, amenaçar, intimidar...), **verbal** (insultar, posar malnoms, burlar-se...) i **relacional** (agressió a través de les relacions socials: fer córrer rumors malintencionats, ignorar, excloure, no deixar participar de les activitats del grup...). Aquests tres tipus d'agressió tenen formes **obertes** i formes **indirectes** i és des d'aquesta classificació que fem l'anàlisi.

En les formes obertes (pegar, insultar, no deixar participar en un joc...), l'agressió és clara i evident, i l'agressor es posa al descobert. En les formes indirectes (trencar o robar objectes personals d'amagat, fer córrer rumors malintencionats per tal que els altres no li estiguin amic, ignorar o fer que els altres l'exclouguin del grup...), l'agressió no és tant evident; l'agressor queda a l'ombra.

Quant a les emocions, l'agressió, en qualsevol de les seves formes, té a veure amb la necessitat d'exercir un poder sobre l'altre. Ja sigui per defensar-se, dominar, escarmentar, atemorir, etc. en definitiva per demostrar a l'altre, al grup o a un mateix la vàlua personal. Per tant, les emocions vinculades a cada situació seran diferents: pot predominar la por, la valentia, la ira, l'odi, el desig de venjança o el de justícia, el despit, el menyspreu, l'ambició, l'enveja, l'orgull, etc. segons les circumstàncies; la llista és molt i molt llarga.

En general, la diferència entre els sentiments i emocions que predominen en les formes obertes d'agressió i les formes indirectes no són tant motivacionals sinó de tipus estratègic, com la valentia o la covardia, la impulsivitat o el control, el sentiment de justícia o de venjança reprovable, etc.

Trobem diferències més acusades quant a les cognicions. La *Teoria de la Ment* (TOM) (Sutton, Smith, i Swettenham, 1999)



apunta que en l'agressió indirecta són necessàries certes habilitats cognitives i socials, mentre que en l'agressió directa no ho són. A la pràctica, les formes directes s'observen clarament ja al parvulari, mentre que les formes indirectes no es comencen a donar fins als 8 o 9 anys, en augmentar les habilitats cognitives, lingüístiques i socials. Les estratègies agressives indirectes encara no estan completament desenvolupades als 8 anys, però són realment prominents en les **noies** a l'edat d'11 anys (Bjorqvist, Lagerspetz, i Kaukiainen, 1992).

Totes les formes d'agressió correlacionen significativament amb baixos nivells de conducta prosocial (compartir les coses, ajudar els altres). Així, els nens agressius, a més de les seves dificultats en la inhibició de les conductes aversives, podrien sofrir una manca d'habilitats interpersonals positives (Crick, Casas i Mosher 1997). Quan l'agressor és fred i manipulador expert dels contextos socials, el problema de la seva conducta està més vinculat a la relació entre cognició moral, empatia i conducta moral que amb un dèficit d'habilitats socials (Menesini et al. 1999).

### I TOT AIXÒ?

Prestar atenció al fenomen del maltractament entre iguals és necessari perquè les conductes agressives i les experiències de victimització: (1) causen disruptivitat a l'aula i malestar en l'activitat docent; (2) poden estar en l'origen de diferents problemes d'ajust escolar (absentisme, baix rendiment, etc.); (3) poden tenir com a conseqüència desajust psicosocial (aïllament, problemes d'adaptació, etc.); (4) poden causar trastorns psicològics a curt i a llarg termini (baixa autoestima, ansietat, depressió, trastorns psicosomàtics...), i (5) poden derivar en trastorns de conducta i ser precursoras de comportaments antisocials.

Les experiències de victimització constitueixen un estrès continu i freqüent per a molts nens. Al voltant d'un 10 % d'infants i joves podrien patir trastorns com a resultat de la implicació en situacions de maltractament a l'escola. Malauradament, es para poca atenció a l'estabilitat d'aquestes conductes al llarg de la infantesa i, quan s'intervé, la resposta sol arribar tard i només se centra a atenuar els efectes simptomàtics individuals que obvien l'afrontament del problema d'una manera global.

Els nois i noies tenen dret a estar segurs a l'escola i a no estar sotmesos a la humiliació intencional i repetida. És obligació dels professionals que hi treballem intervenir perquè els episodis violents entre els alumnes siguin, en el pitjor dels casos, esporàdics i ocasionals, immediatament detectats, col·lectivament rebutjats i finalment resoltos com millor procedeixi des d'un punt de vista pedagògic i educatiu a favor de tots els que hi hagin

participat (Informe del Defensor del Pueblo, Madrid, 2000).

L'entorn, entès en un sentit ampli i especialment el grup de companys, pot actuar com a potenciador o com a inhibidor d'aquestes conductes de maltractament. Sense un suport actiu o passiu dels altres alumnes, els actors tindrien poques motivacions per continuar el maltractament. Els nois i noies que són espectadors de situacions d'intimidació experimenten una emoció vicària davant dels alumnes que són abusats i s'insensibilitzen davant de la violència.

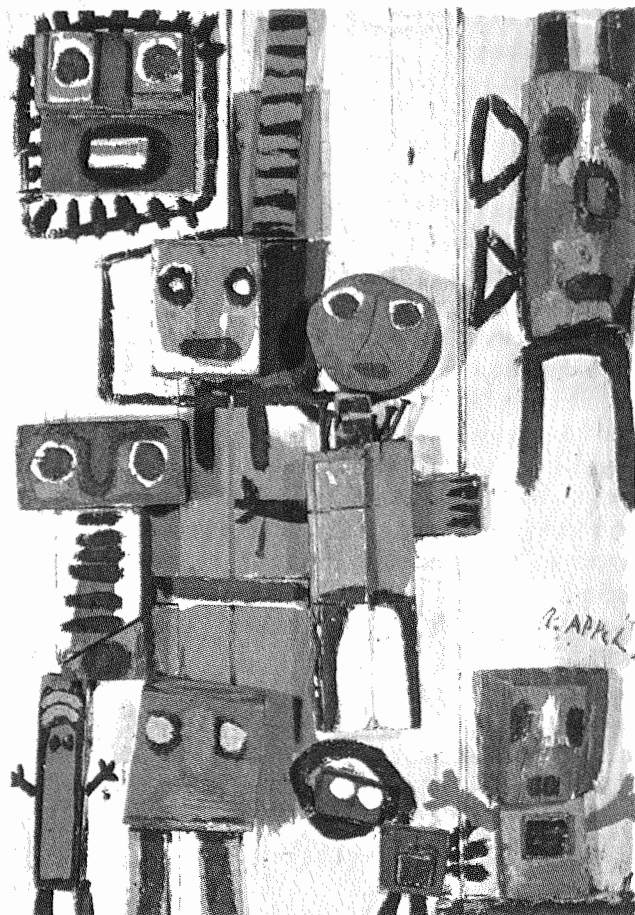
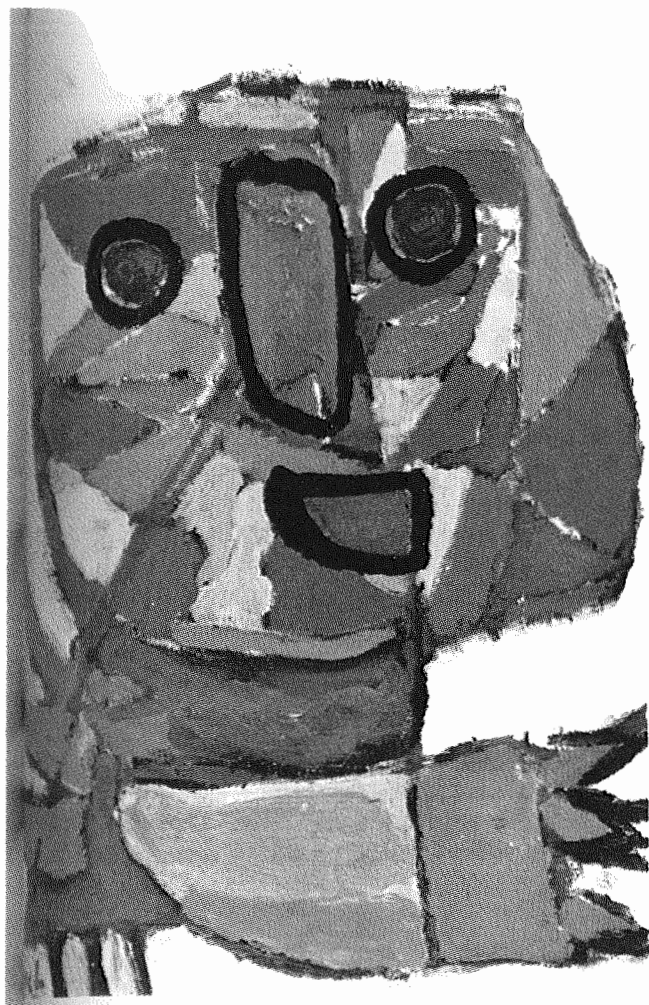
L'èxit de la intervenció és directament proporcional a una correcta definició de la situació: característiques personals, interessos, clima escolar, etc. L'avaluació clínica dels nens, de les seves cognicions, emocions i atribucions sobre la conducta pròpia i dels altres, les estratègies d'afrontament, etc., ens pot permetre ajustar la intervenció davant d'una situació aguda de maltractament amb més garanties d'èxit. Seria un error partir d'una perspectiva del dèficit, ja que no tots els programes d'intervenció són adequats per a tots els casos. A tall d'exemple esmentem que si ensenyem habilitats socials a un manipulador, només haurem aconseguit fer un manipulador més hàbil.

Des de la perspectiva de la prevenció tenim un ampli ventall de possibilitats: totes les activitats, projectes i programes encaminats a fomentar el creixement personal i la cohesió social, com el Programa de Competència Social, de Mediació escolar, els projectes dels Companys-guia i del Cercle d'amics, també l'aprenentatge cooperatiu, l'acció tutorial i les tutories individualitzades, l'aplicació d'una disciplina no punitiva que minimitzi la culpabilització i maximitzi la presa de consciència de la pròpia responsabilitat (on comença i on acaba), etc. Totes aquestes activitats tenen com a base una part més o menys important d'educació emocional. El reconeixement i el control de les emocions està en la base de l'autoconcepte i el foment de l'empatia és imprescindible per a desenvolupar la intel·ligència emocional i gaudir d'un bon clima de convivència on tothom tingui el seu lloc i se senti respectat i valorat com a persona.

Finalment, volem remarcar que ja seria hora de renovar una concepció de l'ensenyament orientada de manera gairebé exclusiva a la transmissió de coneixements, entestada a transformar la vida en ciència, a explicar "com som", sense entendre "qui som".

Tal i com senyala l'*Informe Delors*, aprendre a conviure i a treballar junts és un dels reptes de l'educació del segle XXI. Per a la pròpia supervivència hem de contemplar el món de les emocions i dels sentiments de forma estretament vinculada als contextos d'aprenentatge.





### Referències bibliogràfiques

<http://www.xtec.es/~icollell> pàgina web sobre el maltractament entre alumnes. Hi trobareu una bibliografia de referència bàsica i enllaços força interessants.

BJÖRKQVIST, K., LAGERSPETZ, K., KAUKIAINEN, A. (1992): Do girls manipulate and boys fight?. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

BLAIR, R.J.R. (1999): Responsiveness to distress cues in the child with psychopathic tendencies. *Personality and individual differences*, 27, 135-145.

COLLELL, J. (2003) *Adaptació del CSBS-P*. Psicologia de la Salut UAB. Treball no publicat.

CRICK, N.R., CASAS, J., i MOSHER, M. (1997): Relational / overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.

CRICK, N.R., i DODGE, K. (1994): A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.

DEPT D'ENSENYAMENT i DEPT D'INTERIOR (2001): *Juventut i seguretat a Catalunya*. Generalitat de Catalunya

DIAZ-AGUADO, M.J. (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid: Ediciones Pirámide.

ESCUDE, C. (2003): *Adaptació del CSEQ-SR*. Psicologia de la Salut UAB. Treball no publicat.

JUVONEN, J. i GRAHAM, S. (Eds.) (2001): *Peer harassment in school*. NY: The Guilford Press.

MENESINI, E. et al. (1999): *Bullying and Emotions*. TMR Network Project

OLWEUS, D. (1983): Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. In *Human development. An interactional perspective*. Magnusson, D. and Allen, V. (Eds.). New York: Academic Press, pp. 353-365.

OLWEUS, D. (1991): Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. Pepler i K. Rubin (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

OLWEUS, D. (1993): *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

OLWEUS, D. (1994): Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35, 1171-1190.

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.

SALMIVALLI, C., LAPPALAINEN, M., LAGERSPETZ, K. (1998): Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.

SALMIVALLI, C., NIEMINEN, E. (2002): Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.

SMITH, P.K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London: RoutledgeFalmer.

SUTTON, J., i KEOGH, E. (2000): Social competition in school: relationship with bullying, machiavellianism amb personality. *British Journal of Educational psychology*, 70, 443-456.

SUTTON, J., SMITH, P.K., i SWETTENHAM, J. (1999): Bullying and «theory of mind»: a critique of the «social skills deficit» view of anti-social behavior. *Social Development*, 8, 117-127.

UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Presidida per J. Delors. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

**Correspondència amb els autors:** [jcollell@pie.xtec.es](mailto:jcollell@pie.xtec.es) i [cescude@pie.xtec.es](mailto:cescude@pie.xtec.es)

# L'ESTIMULACIÓ BASAL AL PARVULARI D'EDUCACIÓ ESPECIAL: PLA DE TREBALL ANUAL

Roser Piñol Rubió

*Psicòloga i Psicopedagoga de l'Escola d'Educació Especial d'ASPACE Barcelona i del CDIAP de Sants-Montjuïc*

## RESUMEN

### "La estimulación Basal en el Parvulario de Educación Especial: Plan de trabajo anual"

El artículo que se presenta a continuación pretende exponer como se elabora un plan de trabajo anual en el parvulario de una escuela de educación especial. Dicho plan de trabajo será realizado e implementado por maestra y psicopedagoga de forma coordinada y tomando como ámbito de referencia la teoría de la Estimulación Basal. El objetivo principal para el desarrollo de dicho plan de trabajo será el de facilitar y optimizar el trabajo conjunto en el aula, teniendo como finalidad principal ofrecer a nuestros alumnos una atención global de la máxima calidad. Para conseguir dichos objetivos se presentará tanto la teoría de referencia como las características del centro educativo y de sus alumnos.

## ABSTRACT

### "The Basal Stimulation in the Kindergarten of Special Education: a Yearly Work Plan"

The article presented below tries to put forward how to develop a yearly work plan in the kindergarten of a special education school. This work plan will be carried out and implemented by coordinating both a teacher and psychopedagogue and taking as a reference the theory of Basal Stimulation. The main aim for this development of this work plan will be the optimization and simplification of the group work in the classroom, having as a main aim the offer of a global attention to our students of the maximum quality. In order to get these objectives, both the theory of reference and the features of the educational centre and its students will be presented.

## INTRODUCCIÓ

Des de 1972, el nostre servei disposava d'un Servei de Maduració Terapèutica Integral on s'acollia a infants amb trastorns neurològics severos (especialment paràlisi cerebral), en règim de mitja pensió. El citat servei es trobava adscrit al Departament de Sanitat i tenia una càrrega rehabilitadora important tot i que, per a oferir una atenció el més globalitzada possible, els psicòlegs de formació clínica abordàvem aspectes de caire psicopedagògic. En transformar-nos en un parvulari (per tant, dependre del Departament d'Ensenyament, setembre del 2000), la figura del mestre va passar a formar part activa del servei. Aquest fet ens posava davant d'una situació nova: per les característiques dels nostres alumnes, que es trobaven en estadis del desenvolupament molt primitius, la tasca de mestra i psicòloga es solapaven en gran mesura. Al llarg de diversos cursos, ambdues professionals hem realitzat un important esforç col·laborador que ens ha portat, cadascuna des de la seva formació i especificat, a treballar de manera conjunta i coordinada en tots els àmbits (informes, activitats escolars i extraescolars, treball amb les famílies, estimulació global...). La creació del pla d'estimulació del curs és un dels aspectes en què queda palès aquest gran esforç de treball interdisciplinari.

## CARACTERÍSTIQUES DELS NOSTRES ALUMNES

Cal, a l'hora d'entendre l'estructura i motius per l'elaboració del nostre pla de treball, fer una aproximació general a les característiques dels nostres alumnes que ens permeti reconèixer el seu nivell de desenvolupament i, alhora, aquells aspectes par-

ticulars derivats de la seva patologia. No podem endinsar-nos en aquests aspectes caracterials, sense parlar de la unicitat dels alumnes que assisteixen a l'aula d'educació especial del parvulari. Cadascun dels nostres alumnes té característiques diverses i específiques que ens demanen una aproximació individualitzada al llarg del curs i per a qualsevol activitat que es proposi. El concepte d'Estimulació Basal ens permet aquest abordatge individualitzat reclamant, però, una revisió exhaustiva de les característiques de cadascun dels nostres alumnes tant en iniciar-se el curs com al llarg del mateix.

A nivell del desenvolupament ens trobem amb infants que, en la seva majoria, no han superat l'estadi sensorio-motriu descrit per Piaget. Ens trobem, doncs, en un període del desenvolupament centrat, bàsicament, en aspectes sensorials; l'infant experimenta amb el seu cos i els seus sentits, amb les sensacions que rep de l'entorn de forma més passiva en un inici i progressant paulatinament vers a la recerca activa d'aquestes vivències. Per entendre com funciona aquesta evolució en els infants que assisteixen al nostre parvulari, cal exposar quines són les característiques generals de l'infant amb paràlisi cerebral que influeixen de manera decisiva en el desenvolupament del període sensorio-motriu.

Si bé podem parlar de patologies d'etiologia diversa (prematuritat, cromosomopaties, patologies d'origen connatal, congènit...), la clínica que apareix en la majoria dels nostres infants cursa en paràlisi cerebral (PC) en diversos graus i característiques. Com assenyala Ponces (1993), amb el nom de PC s'inclou un conjunt de situacions en què es troben uns infants, generalment plurideficients, que presenten trastorns i dèficits

motrius d'origen encefàlic. Les lesions encefàliques tenen un caràcter no progressiu i es produeixen en plena època de maduració cerebral, és a dir, en l'època intrauterina, en el moment de néixer o en els primers anys de vida. Evidentment, la pertorbació del to, la postura i la desorganització motriu, són els trastorns més específics, però aquesta pertorbació no es dona aïlladament i, tot sovint, la patologia neuropsíquica associada és la que més incapacita els infants.

Tenint en compte tant els aspectes relatius al desenvolupament general dels infants com el dels nostres alumnes, podem parlar d'un desenvolupament específic dels infants amb PC. Per les seves característiques motrius i mentals, els nostres alumnes es desenvolupen a partir d'una sèrie de vivències que dificulten i alenteixen les seves experiències vitals. Com descobrir el propi cos, si aquest no respon als seus desitjos? Com aproximar-se a l'entorn i als seus estímuls i com diferenciar-los? Com diferenciar-se de l'adult de qui són plenament dependents?... Si pretenem respondre a aquestes qüestions ens adonarem que la seva experiència vital és absolutament diferent de la de l'infant sense dificultats. Per aquest motiu, no és estrany d'entendre que la majoria dels nostres alumnes es trobin encara en estadis del desenvolupament sensorio-motriu en edats compreses entre els tres i cinc anys. Aquesta situació s'allarga i, a voltes, s'estanca durant llargs períodes de la seva vida. Les propostes nascudes del concepte d'Estimulació Basal ens permetran una aproximació adequada al seu nivell de desenvolupament, plenament sensorial, afavorint les capacitats de l'infant per rebre i integrar experiències que, d'altra manera, no seria possible que fossin viscudes per ell de manera autònoma i cercant en cada moment la seva màxima participació; l'infant serà el protagonista final del seu desenvolupament. Mestra i psicopedagoga exercirem de mitjanceres entre l'alumne i aquells coneixements que està preparat per adquirir, tot facilitant unes propostes educatives progressives i plenament ajustades.

### L'ESTIMULACIÓ BASAL COM A MARC DE REFERÈNCIA

Parlar de l'estimulació basal, ens remet a parlar d'una forma d'entendre el desenvolupament infantil, l'establiment de les relacions primàries infant-adult, les característiques dels infants amb afectacions neurològiques severes i, en definitiva, una forma d'entendre la realitat humana i vivencial dels infants. El punt de partida el podem trobar en els primers escrits del professor Dr. Andreas Fröhlich a finals dels anys 70 a Alemanya. La seva preocupació per prendre responsabilitats de caire psicopedagògic i educatiu al voltant dels alumnes pluridiscapacitats i amb retard mental profund, el féu estructurar tota una sèrie de teories i experiències al voltant del desenvolupament de la sensorialitat en relació a l'establiment de relacions emocionals per part d'aquests alumnes i els professionals que les atendien i als quals, fins aquells moments, se'ls pressuposaven funcions merament assistencials i no educatives. Així, doncs, es proposava un abordatge pedagògic que prenia com a referència aspectes propis de la neurofisiologia, especialment els referits al principi de plasticitat del sistema nerviós central, de les teories constructivistes de l'ensenyament-aprenentatge postulades des de Piaget fins al moment i les teories centrades en la importància de les relacions primerenques en el desenvolupament global dels infants.

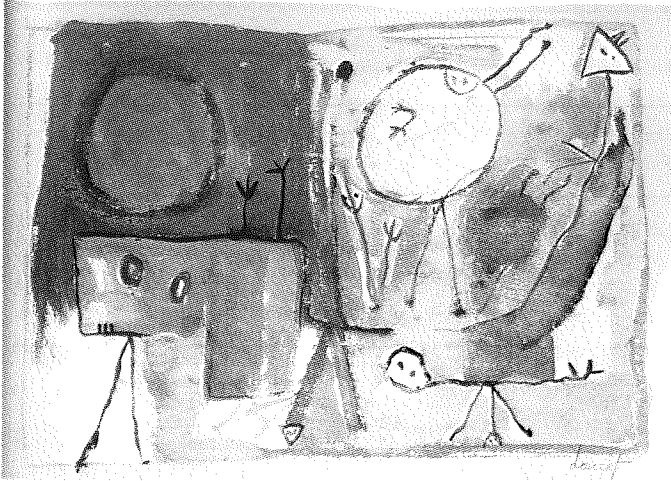
Cal, però, concretar quina era la visió del propi Dr. A. Fröhlich al voltant de la pluridiscapacitat severa; com ell mateix exposa al

llarg d'un dels seus estudis (1982): "...denominem com a molt deficient a un infant, quan resulta patent que no es trobarà en condicions d'assolir els rendiments corresponents a un lactant de sis mesos,... S'escollí el llindar dels sis mesos perquè, normalment, és en aquesta edat quan el nadó comença a desprendre's de la relació bidimensional mare-fill, donat que el seu sistema perceptiu, motriu i comunicatiu es troba ja prou diferenciat com per poder començar a entendre, de manera activa, i a ampliar de forma progressiva el seu entorn...". Així doncs, parlarem d'infants que no han superat els primers estadis del desenvolupament sensorial més primigeni, aquell que representa la indiferenciació i confusió entre aquells estímuls, sensacions i vivències interns i els externs, aquells qui, com assenyala Stern (1996), no han descobert on comença i acaba el propi jo, ni on comença i acaba l'altre. Ser profundament deficient sempre implica un prejudici complex de tota la persona i de totes les seves capacitats, vivències i expressions. Les competències emocionals, cognitives i físiques, així com les socials i comunicatives es troben greument limitades o alterades (Bücker, 1994). Així doncs, la situació descrita topa amb la necessitat vital d'establir, de forma natural i fluïda, relacions interpersonals mútuament enriquidores. En aquest sentit cal recordar que, per les seves característiques específiques, els infants a qui ens referim no han pogut establir, en molts casos, ni tan sols les relacions més primerenques d'una forma "sana". Caldrà, doncs, plantejar un abordatge terapèutic que tingui en compte la importància de l'establiment de relacions emocionals enriquidores, com a pas previ i ineludible per al desenvolupament global d'aquests infants (Brazelton&Cramer, 1993).

A través de les propostes d'estimulació basal, es pretindrà la promoció del desenvolupament global de l'infant a partir de la **proximitat, l'intercanvi i la significació**, entenen aquesta teoria no com la suma de tècniques estandaritzades d'estimulació, sinó com una forma d'abordatge de la relació infant-adult. Com assenyala el propi Dr. Fröhlich. "*L'estimulació basal no és un mètode o una tècnica. L'estimulació basal cal entendre-la com un concepte. Això es refereix a una aproximació mental i emocional als problemes i dificultats de la persona greument afectada... Concepte vol dir que no es tracta d'una teràpia pedagògica definida i fixa sinó tot un ventall de pensament fonamentals i essencials que requereixen una revisió i adaptació continuades.*"

La teoria de l'estimulació basal ens ofereix una sèrie de regles i principis bàsics (contrast, estructura, latència...) així com certs procediments que ens podran orientar però que caldrà resituar per a cada nen i en cada moment; cadascun dels professionals haurà de trobar el seu propi camí, la seva pròpia experiència en relació a la persona amb qui plantegem la nostra tasca. L'aproximació a la sensorialitat dels nostres alumnes la farem bàsicament a través de les estimulacions somàtica, vestibular i vibratòria, que es completaran amb propostes d'estimulació tàctil-hàptica, oral, visual i acústica.

En el cas de l'estimulació somàtica, estimularem l'àmbit de la percepció del propi cos, aspecte greument afectat en els nostres alumnes. El nostre objectiu principal serà el de permetre a l'infant desenvolupar la percepció de la seva integritat corporal. Les propostes en aquest sentit es defineixen, a més, com a base indispensable per a la percepció de l'esquema corporal i de la coordinació motriu, així com de la diferenciació entre el propi cos i l'entorn.



Mitjançant l'estimulació vestibular treballarem totes aquelles percepcions relatives a l'equilibri, el posicionament del cos a l'espai i el moviment en general. Oferint aquest tipus d'estímul facilitarem a l'infant informació sobre quina és la seva posició en l'espai i, a més, els permetrem obtenir una experiència lúdica i, per tant, positiva del seu propi moviment, fet que en molts casos no hauran experimentat prèviament.

Amb l'estimulació vibratòria es pretindrà que l'infant greument afectat aprengui a considerar aquelles sensacions físiques que per les seves característiques essencials no poden ser palpades i retingudes. Com assenyala Fröhlich, la via principal i més significativa per al nen és la vibració emesa per la veu humana; és a través de la veu de la persona amb qui l'infant es relaciona que pot desenvolupar la seva sensibilitat acústico-vibratòria. La proximitat i el contacte requerit per aquest tipus d'estimulació ens remet de nou a la importància de la relació professional-alumne. D'altres medis per a facilitar l'experimentació dels infants amb les vibracions seran la pilota Bobath, els globus, els altaveus...

Fins al moment, s'ha presentat el concepte d'estimulació basal de forma resumida. La seva amplitud dificulta l'exposició més concreta de totes les seves propostes. Cal apuntar el fet que, cada dia, a través de la posada en marxa del concepte, els professionals descobreixen noves expectatives, materials i propostes adequades a cada nen i en cada moment, que enriqueixen profundament aquesta visió de l'abordatge psicopedagògic de l'educació dels infants greument afectats. El propi concepte d'estimulació basal ho demanda i com assenyala el propi Dr. Fröhlich: "...la persona greument disminuïda no tan sols necessita espais per aprendre, de teràpia o de cura, sinó un espai per a viure com a individus únics i conjuntament amb els altres.", i aquests són els espais que des del concepte d'estimulació basal els proposem de facilitar.

### PLA DE TREBALL ANUAL

Escollir un nombre limitat d'activitats en relació al concepte d'estimulació basal, seria contradir la filosofia de treball presentada pel Dr. A. Fröhlich. L'estimulació basal serà el fil conductor de les propostes educatives que oferirem dia a dia als nostres alumnes, des del treball dels hàbits i l'autonomia, l'alimentació, les propostes de caire pedagògic... Així doncs, un cop realitzada una revisió exhaustiva de la bibliografia existent, s'opta per treballar a través del concepte d'estimulació basal a dos nivells: un nivell que inclourà qualsevol de les activitats realitzades durant el curs i un altre centrat en sessions específiques i plenament estructurades

d'estimulació basal. Les activitats es dissenyaran tenint en compte els principis tractats al llarg del capítol dedicat a la teoria de l'estimulació basal. En relació al **principi d'estructura**, ens centrarem en propostes educatives que ens permetin respectar els ritmes propis dels nostres alumnes així com els seus estats emocionals en cada moment (no mantindrem, per exemple, una activitat que neguitegi l'alumne o l'exciti en excés). En relació al mateix principi, s'establiran estructures que permetin a l'infant de situar-se tant a nivell macrotemporal, preveient quina activitat es desenvoluparà en cada moment, com microtemporal (estructura pròpia de les activitats). Facilitar l'anticipació de les activitats, li permetrà viure el dia a dia amb prou tranquil·litat com per a poder gaudir d'allò que li proposem; no hem d'oblidar l'enorme dificultat dels nostres alumnes d'establir estructures internes que els permetin anticipar les situacions que van afrontant al llarg de la seva vida. En relació al **principi de contrast**, entès aquest com a base del desenvolupament humà, plantejarem propostes d'activitat que permetin els alumnes experimentar amb l'entorn amb sensacions clarament contrastades, de forma que se'n faciliti la seva diferenciació mental.

Les nostres activitats tindran com a eix central l'estimulació de l'establiment i el manteniment de la **interacció personal** educador-alumne. Qualsevol activitat que ens plantejgem haurà de contemplar el fet que els nivells de desenvolupament dels infants a qui ens dirigim demanen activitats individualitzades i aquest fet pressuposa prendre consciència que el grup classe haurà d'ésser considerat a l'hora que es treballi individualment amb un dels companys. Així doncs, l'espai d'espera entre activitats haurà d'ésser contemplat com un altre espai educatiu a aprofitar; haurem de procurar controlar la no existència de 'forats negres' en el seu temps educatiu.

Seguint amb aquells aspectes relatius al motius de l'elecció de les activitats, ens centrarem a dissenyar propostes educatives globals, dirigides a tot el grup i realitzarem una posterior adaptació per a cadascun dels alumnes; aquesta redefinició de les activitats es farà tenint en compte el terme de **proximitat** i, per tant, del nivell de desenvolupament pròxim dels alumnes: concretarem d'on partim i fins a on volem arribar. En aquest sentit farem una valoració global de l'alumne que inclourà el seu desenvolupament neuro-psico-senso-motriu, que ens permeti realitzar els recolzaments necessaris en cada cas, per a cada activitat i en cada moment del curs; si un alumne té interès per mirar, per exemple, però presenta grans dificultats a l'hora de "tocar", li demanarem que miri i el nostre recolzament es centrarà en ajudar-lo a portar les seves mans a l'objecte, facilitant una percepció més integrada on s'uniran visió i tacte. No podem oblidar que en el cas d'infants amb PC, ens trobarem amb la peculiaritat que, en molts casos, són infants que centren tota la seva activitat en mirar, ometent d'altres formes de conèixer i experimentar amb el seu entorn i que, en aquestes situacions, els educadors haurem de potenciar d'altres mecanismes d'experimentació que els permetin augmentar les seves experiències vitals.

En el cas de qualsevol proposta pedagògica, per exemple, presentarem el material de forma separada a cadascun dels alumnes, donant-los el temps necessari perquè en facin una exploració el més activa possible; posteriorment potenciarem un reconeixement més complet de cadascun dels materials. Presentarem els materials l'un a continuació de l'altre, estimulants la percepció del contrast. En tot moment, mestra i psicopedagoga donarem gran importància a les reaccions dels nostres alumnes





(plaer, por...), oferint-los el contacte necessari per a afrontar la proposta educativa amb tranquil·litat i confiança en l'adult de referència. Un cop finalitzades les activitats tornarem a presentar els materials als alumnes, així com el resultat de l'activitat, tot seguint el principi d'estructura.

En relació a les activitats concretes d'estimulació basal, es planteja la reflexió al voltant de quines activitats cal realitzar, la seva periodicitat i repetició en el temps, etc. Es presentaran activitats pròpies de totes les àrees de l'estimulació basal (somàtica, visual, vibratòria...); cadascuna de les activitats es donarà a través d'una estructura global que permeti els alumnes de reconèixer el tipus d'activitat que es va a realitzar. En tot moment, la paraula de l'adult acompanyarà cadascuna de les evolucions de les activitats i es mantindrà un contacte corporal estret amb l'infant. Els materials que utilitzarem seran senzills i de fàcil realització; en molts casos seran materials compartits amb la resta de professionals, fet que dotarà de major importància l'estructura de l'activitat descrita, permetent a l'alumne situar el material en relació a l'activitat d'estimulació basal i no amb d'altres (fisioteràpia...).

En el cas de les activitats específiques d'estimulació basal, s'organitzaran de forma progressiva, sense concretar dates, ja que l'evolució de les mateixes dependrà de les respostes observades en els nostres alumnes, així com dels períodes de latència marcats per ells mateixos; d'aquesta manera certes activitats requeriran d'un major nombre de sessions, mentre que d'altres, de més fàcil execució, es podran realitzar en poques sessions. En funcionar globalment a través del concepte d'estimulació basal, no pretendrem incloure tots els seus àmbits al llarg de cada trimestre ni totes les activitats descrites. Optarem per anar adaptant la progressió de les activitats a les necessitats i interessos dels alumnes en cada moment, seguint, però, una correlació prèviament establerta. Les mateixes activitats s'aniran repetint al llarg dels trimestres, facilitant la seva avaluació progressiva i final.

ÀMBIT DE L'ESTIMULACIÓ BASAL	ACTIVITAT	PROGRESSIÓ
ESTIMULACIÓ VESTIBULAR	1a Taula basculant 2a El bocoi 3a L'hamaca suspesa	La progressió de les activitats ve donada pel nivell de contacte físic estret que permeten, de més a menys contacte.
ESTIMULACIÓ VIBRATÒRIA	Pilota Bobath	S'estableix l'elecció d'una sola activitat per dos motius: certes activitats d'estimulació auditiva ja inclouen estimulació vibratòria i perquè es tracta d'una activitat molt positiva a nivell relacional i de significativitat per part dels nostres alumnes.
ESTIMULACIÓ SOMÀTICA	1a Massatges: talc, crema i textures 2a Dutes seques 3a Piscina de boles	La progressió de les activitats ve donada pel nivell de contacte físic estret que permeten, de més a menys i tenint en compte la sortida programada al Happy-park: es pretén que l'activitat de piscina de boles sigui acceptada positivament pel major nombre possible d'alumnes, facilitant l'assoliment dels objectius educatius plantejats a aquest nivell.
ESTIMULACIÓ VISUAL	Boles brillants	S'estableix una sola activitat específica a aquest nivell tenint en compte que l'àmbit visual és un objectiu prioritari en el treball diari a l'aula i queda, per tant, plenament cobert.

ESTIMULACIÓ TÀCTIL I HÀPTICA	1a Jocs amb aigua 2a Planxes tàctils 3a Pilotes tàctils	Aquesta progressió ve donada pel propi concepte evolutiu descrit per Fröhlich segons el qual, cal realitzar una primera sensibilització de la mà, una estimulació global vers al seu reconeixement, com a pas previ a les funcions hàptiques d'agafar i retenir els objectes. Els jocs d'aigua seran una font inesgotable de treball del contrast més primitiu: sec-moll i fred-calent.
ESTIMULACIÓ ACÚSTICA	1a So-silenci 2a Ritme	La progressió es deu a la consideració que es fa necessari un treball previ de discriminació entre so i silenci i d'atenció dirigida vers la font de l'estímul, abans de treballar estructures rítmiques més complexes. En el cas del treball del ritme, apareix en moltes ocasions unit al treball d'estimulació vibratòria
ESTIMULACIÓ ORAL	Treball de contrast simple entre dues propostes: dolç-salat, líquid-dens...	Valorem el treball realitzat al llarg dels centres d'interès, així com l'específic realitzat des del departament de logopèdia del parvulari a nivell d'estimulació oral com a suficients.

### UN NOU ÀMBIT D'INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA

L'elaboració del pla de treball anual ens ha portat a definir les característiques del context d'intervenció del psicopedagog a l'aula d'educació especial d'un parvulari. S'evidencia la importància d'establir relacions de col·laboració amb tota una sèrie de professionals de formació diversa però que comparteixen un sol objectiu: el desenvolupament integral i harmònic dels infants amb paràlisi cerebral. Aquest punt de partença ens permet dissenyar un abordatge psicopedagògic dirigit a estimular la globalitat d'àmbits del desenvolupament propis dels infants sense dificultats, fent un acompanyament i recolzament als nostres alumnes que els permetin accedir a descobertes que d'altra forma els serien impossibles d'assolir. Parlem d'aspectes tant bàsics com el retrobament amb el seu propi cos i les seves sensacions més primàries, que en els infants sense dificultats es desenvolupen de forma natural, progressiva i veloç durant els primers mesos de vida. Parlar de les característiques de l'infant sense dificultats, del

seu desenvolupament, ens permet als professionals de l'Educació Especial, establir un pla de treball progressiu i adaptat a la naturalitat de la nostra espècie, així com establir i potenciar un desenvolupament neurològicament estructurat. És evident que en el cas dels infants amb qui treballem, hem d'acceptar el fet que el seu desenvolupament neuro-psico-motriu es donarà de forma diferent a l'"esperat" i que, per tant, haurem d'adaptar les nostres pretensions educatives a les seves realitats úniques; l'atenció a la diversitat prendrà en aquest cas tot el seu sentit.

Els darrers anys, el món de l'Educació Especial dirigida a infants greument afectats es plantejava la necessitat d'englobar i donar un marc teòric organitzat a tota una sèrie d'activitats i propostes educatives que, al llarg dels anys d'experiència en aquest camp, es demostraven bàsiques a l'hora de treballar amb aquests infants. En aquest sentit, el concepte d'estimulació basal recollia de forma estructurada moltes de les experiències de treball que des de feia dècades estàvem incorporant a les nostres aules, donant l'oportunitat als professionals d'establir un marc de treball compartit per totes les especialitats implicades en el treball amb infants amb paràlisi cerebral. Si bé en un primer moment, l'estimulació basal fou assumida de forma parcialitzada, entesa com a la successió de sessions rehabilitadores aïllades, el treball de revisió d'aquesta proposta educativa ens ha dut a integrar-la com a nexa d'unió entre totes les propostes educatives a desenvolupar: l'estimulació passa a ser el marc bàsic de referència a l'hora de dissenyar i planificar el treball a realitzar al llarg del curs. Al llarg d'aquestes pàgines, hem presentat tota una sèrie de continguts que pretenen facilitar l'aproximació a aquesta realitat.

La realització d'un pla de treball estructurat serà entès com la plasmació d'aquesta visió evolutiva dels infants situats en estadis molt primitius del seu desenvolupament; aquests plans de treball restaran oberts a generar noves experiències educatives que el dia a dia a l'aula ens demandi. L'observació dels nostres alumnes i de la seva evolució al llarg del temps, si bé pugui ser molt subtil, ens donarà la informació necessària per a dissenyar noves propostes educatives, sempre partint d'un nexa central i prèviament treballat per tots els professionals de l'equip on l'infant greument afectat no tan sols rebí espais de teràpia o de cura tècnica i estandaritzada, sinó espais per a viure i aprendre.

Cal assenyalar la importància de plantejar propostes de treball realistes, entenent l'estructura i recursos del centre educatiu en què ens situem: l'entorn, el nombre de professionals i alumnes i els recursos econòmics són realitats ineludibles amb què els professionals de l'educació hem de treballar. Ajustar-nos a la realitat ens permetrà generar propostes educatives realitzables i mantingudes en el temps; aquest manteniment permetrà als nostres alumnes evolucionar i progressar al seu ritme, amb la tranquil·litat transmesa pels propis professionals d'estar fent 'la feina ben feta'. Plantejar-se activitats o fites poc realistes i ajustades pot generar angoixa tant als professionals com als propis alumnes.

El treball compartit ens permetrà generar una visió de l'infant com a persona en tota la seva globalitat, evitant així abordatges parcialitzats. És cert que aquest treball multidisciplinari demanda un gran esforç de negociació i valoració de les tasques a realitzar, però superada aquesta fase de negociació, oferirem als nostres alumnes un ampli ventall d'activitats on el més important no seran les activitats en si mateixes, sinó el coneixement profund de les característiques i necessitats concretes de cadascun dels alumnes.

El pla de treball presentat ha de ser entès com un primer pas a l'hora d'establir un treball molt més ampli en el parvulari del centre d'educació especial on s'ha realitzat. Com assenyalava en



iniciar aquesta presentació, el pla de treball anual i la seva temporalització no dependran tant dels calendaris escolars com de les expressions vitals dels nostres alumnes, alguns necessitaran que aquest pla s'ampliï, d'altres tan sols l'iniciaran, però el que valorarem en qualsevol cas serà la seva participació activa com a persones úniques per subtil que sigui, ja que, com he pogut anar descobrint al llarg de diversos anys d'experiència professional, la realitat és que qualsevol nen pot aprendre si nosaltres, els professionals, li oferim la possibilitat de fer-ho.

#### Referències bibliogràfiques

- AJURIAGUERRA, J., MARCELLI, D. (1992): *Manual de psicopatologia del niño*. Barcelona: Masson, S.A.
- BRAZELTON, T. B., CRAMER, B. G. (1993): *La relación más temprana*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BÜCKER, U. (1994). *L'estimulació basal en disminuïts greument afectats*. Treball presentat a les II Jornades Catalanes d'Atenció Integral als Disminuïts Psíquics Profunds, Igualada.
- COROMINES, J. (1991): *Psicopatologia i desenvolupament arcaics*. Barcelona: ESPAXS, S.A.
- FRÖHLICH, A., HAUPT, U. (1982). *Estimulación para el desarrollo de niños muy deficientes* (C.L. Pérez Gerez, trad.). Mainz: V. Hase & Köhler.
- FRÖHLICH, A. (1987). *La estimulación basal, aspectos prácticos* (G. Perrin & P. Singy, trad.). Lanigny: Institution de Lavigny.
- FRÖHLICH, A. (2000). *La stimulation basale. Le concept*. Lucerna: Edition SZH-SPC (Secretaria Suïssa de pedagogia especialitzada)
- GESELL, A. (1981): *El niño de 1 a 4 años*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- PÉREZ, C.L. (2001): *Criterios para la puesta en marcha del concepto de estimulación basal*. Document no publicat. Institució Balmes, Sant Boi de Llobregat.
- PÉREZ, C.L. (2001): *Estimulación visual*. Document no publicat. Institució Balmes, Sant Boi de Llobregat.
- PIAGET, J. (1954): *The construction of reality in the child*. Nova York: International Universities Press.
- PONCES, J. (1993): *Paràlisi Cerebral Infantil: què ens cal saber*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- SALVADOR, F., PELEGRINA, M. (1993): *El mètode científic en Psicologia*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- STERN, D.N. (1996): *Diari d'un bebè*. Barcelona: Columna Edicions, S.L.

**Correspondència amb l'autora:** Roser Piñol Rubió, Psicòloga i Psicopedagoga de l'Escola d'Educació Especial d'ASPACE Barcelona i del CDIAP de Sants-Montjuïc. C/ Ca l'Alegre de Dalt 29, 1r 1ª. BCN 08024. E-mail: rpinol@campus.uoc.es

# ELS NENS I LES NENES AMB TRASTORN GENERALITZAT DEL DESENVOLUPAMENT. UNA PRIMERA APROXIMACIÓ

M. Carmen Rodríguez Jordana

Assessora psicopedagògica, EAP Cornellà del Llobregat - Sant Joan Despí

## RESUMEN

La intención de este escrito es compartir el conocimiento sobre los niños y las niñas con trastorno generalizado del desarrollo. Es un documento abierto al debate de las personas implicadas en la educación de estos alumnos y alumnas.

El texto se ha estructurado teniendo en cuenta las capacidades de autonomía personal, motriz, social, cognitiva, de comunicación y de lenguaje. En cada una de ellas se ha añadido una pauta de observación específica, que oriente la descripción y evaluación inicial. Finalmente, se comenta el estilo de aprendizaje.

## ABSTRACT

The present text has been done with the aim of sharing knowledge about kids with autistic spectrum disorder. It is a document open to the commentaries and contributions to all those who care on the education of this kind of pupils.

The text has been structured taking in consideration the following capacities: personal and social autonomy, movement capacities, knowledge capacities, and language and communication autonomies. In each of them, with the goal of guiding the first description and evaluation. A specific observation line has been introduced. Finally, there are some commentaries about the way that these pupils learn.

### 1. COMPETÈNCIA D'AUTONOMIA PERSONAL

La primera qüestió que ens plantejem és el grau d'autonomia personal dels nens i les nenes amb trastorn del desenvolupament. Podríem preguntar-nos: quin grau d'independència ha assolit l'alumne?

La resposta és molt complicada perquè una de les característiques que més defineix la conducta d'aquests infants és la necessitat que tenen de connectar-se amb les persones i amb les coses mitjançant els sentits. La separació, la dualitat és intolerable i els hi produeix temor. Les sensacions són el mecanisme que els permet ser i estar en el món. Una de les formes que fan servir per sentir els límits del seu cos i de percebre la seva existència és la sensació espacial que produeix el moviment continuat (caminar sense direcció d'un costat a l'altre, donar voltes sobre si mateix...) Així és freqüent que, per poder estar en els llocs i amb les persones, executin una sèrie de rituals de connexió amb el medi, que als ulls dels altres resulten estranys. Per exemple: "2222" cada dia en arribar a l'escola posava en funcionament el següent ritual: accionar l'alarma (sensació auditiva), picar amb la mà i fer un petó a l'escala que puja a la classe (sensació tàctil i gustativa), olorar la cortina de l'aula (sensació olfactiva), observar la col·locació dels objectes especialment alguns (sensació visual). Cada dia feia el mateix, era el seu recurs per organitzar-se i connectar-se amb la institució en què passaria les pròximes hores.

Les reaccions que aquests infants tenen vers la informació sensorial és molt diferent. Per exemple: un mateix alumne pot restar impassible quan sent un soroll fort i s'altera molt sentint un soroll, a les nostres oïdes, imperceptible. També poden donar-se situacions paradoxals com tapar-se els ulls quan sent un soroll que el molesta.

### *Pauta per a l'observació:*

#### OÏDA

- Crida tapant-se les orelles com si sentís els crits per dins.
- És sensible només a alguns sorolls ignorant la resta.
- Fa sorolls amb la boca, amb les mans, etc.

#### VISTA

- Li agrada observar les coses que donen voltes.
- Posa les mans i/o altres objectes en moviment davant els ulls.
- Dóna la impressió que identifica les persones i les coses pels detalls.
- Controla els objectes en l'espai i suporta poc que desapareguin de la seva vista.
- Utilitza només un color per pintar.
- Utilitza més d'un color per pintar, però finalment ho embruta amb el mateix color.

#### OLFACTE

- Explora les persones i les coses ensumant-les.
- Omple l'espai amb ventositats.

#### GUST

- Explora les persones i les coses xumant-les.
- Suporta poc la diferenciació de gustos.
- És selectiu en el menjar. Li costa incorporar gustos nous.

**TACTE**

- Explora les persones i les coses tocant-les.
- Fa petons o toca coses dures.
- Fa petons o toca coses toves.
- Dóna cops a les coses.

**2. COMPETÈNCIA MOTRIU**

Generalment l'alumne amb trastorn de desenvolupament no presenta dificultats motrius. Però existeixen trets que cal tenir en compte.

**MARXA I DESPLAÇAMENT**

- Marxa sobre la punta dels peus.
- Marxa sobre els talons.
- Puja i baixa escales sense mirar.
- Es posa en situacions de perill.

**CONTROL MOTOR**

- Li agraden excessivament els moviments ràpids (gronxador...)
- Dóna voltes sobre si mateix.
- Fa moviments estereotipats, com per exemple: balancejar-se, saltar...
- Li produeixen excitació els moviments del seu cos (moure les mans, les cames...)
- Coordina poc els moviments en què intervé la mà i l'ull.
- És hàbil a resoldre trencaclosques.

**3. COMPETÈNCIA D'AUTONOMIA SOCIAL**

La tercera qüestió que ens plantejem és el grau d'autonomia social. Podríem preguntar-nos: quin grau de connexió ha assolit l'alumne amb les persones? Quina relació manté amb els altres?

Continuem amb el mateix problema, aquests infants presenten dificultats a percebre la diferència entre un mateix i l'altre "tu ets jo". Per exemple, un dia 2222 va arribar a l'escola amb el cabell tallat. La seva professora va dir: "Què maco estàs, has anat a la perruqueria, qui t'ha tallat el cabell?"

2222 mirant a la professora va respondre: "Qui t'ha tallat el cabell?"

La seva professora va respondre: - "No, PPa no ha anat a la perruqueria, no m'he tallat el cabell". Però 2222 va insistir tot el matí. Deia una xerrameca sense sentit i acabava amb la pregunta: "Qui t'ha tallat el cabell?". Per 2222, ell i la seva professora (PPa) eren la mateixa persona. 2222 controlava a la seva professora amb la pregunta que ella havia formulat.

Un altre exemple: una professora comentava que va començar a "relacionar-se" amb NNNN seient-lo a la seva falda, abraçant-lo i envoltant-lo amb els seus braços. Tots els intents que segués a la cadira, d'integrar-lo en la dinàmica de la classe, havien estat negatius. NNNN reaccionava tirant-se pel terra, cridant, etc. El que el va tranquil·litzar va ser la sensació corporal de confondre's amb la seva professora. A partir d'aquell moment, els plors i l'angoixa van desaparèixer i l'entorn va poder presentar-se als ulls de NNNN com no amenaçador. **Havia pogut connectar-se.**



Algunes conductes poden confondre'ns; per exemple, un nen amb trastorn del desenvolupament abraçat a un company i l'adult comentar: "No vol fer-te mal, això vol dir que t'estima". Però en realitat l'estimació no existeix. És la recerca de plaer, és la sensació de contacte corporal la que produeix l'abraçada. No és una relació entre un emissor i un receptor, en què la comunicació és el vehicle. Per aquests infants l'abraçada és un contacte corporal, que porta a apreciar una sensació tàctil plaent.

Moltes vegades queda patent les dificultats que tenen d'adonar-se de les intencions dels altres i de comprendre els motius que hi ha darrere d'una conducta. La majoria de vegades, per aquests infants, els altres funcionen com a objectes inanimats, que ells/elles disposen per a les seves necessitats.

Als ulls dels educadors, "la separació", ajudar a aquest alumne que es reconegui, que s'adoni que els altres són persones fora d'ells, persones amb intencions, és un procés molt dur i ple de frustracions.

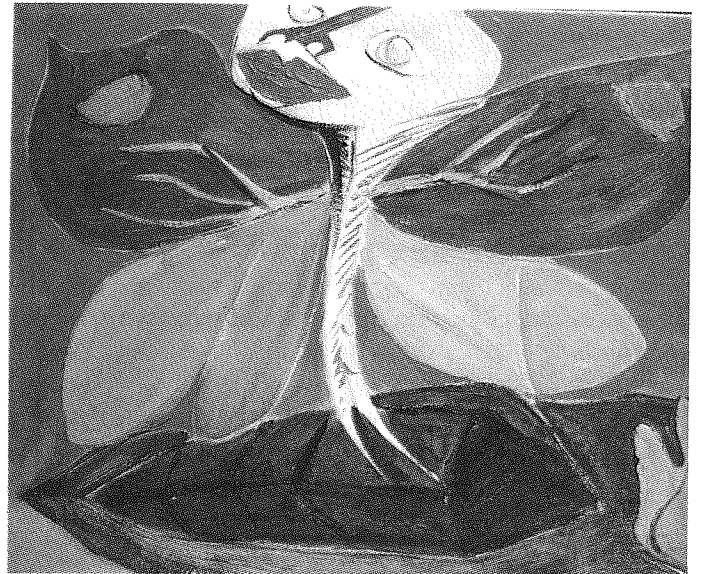
**Pauta per a l'observació:****CONTACTE AMB LES PERSONES**

- Abraça les persones per sentir el seu cos.
- La mirada és de passada, desenfocada.
- Mira fixament i es queda una estona mirant.
- Mira només algun detall de la roba.
- Pega amb la mà oberta.
- Pega amb la mà tancada.
- Deixa que l'agafis i li donis la mà.
- Juga sol.
- Juga al costat dels companys, però no els té en compte.
- Reconeix les persones pel seu nom.
- Se separa difícilment dels familiars.

**NOCIÓ DE COMPARTIR**

- S'inhibeix quan ha de compartir algun objecte.
- Es baralla quan ha de compartir algun objecte.
- Pren objectes als altres.
- Li costa compartir els objectes amb els altres.





#### 4. AVALUACIÓ DE LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA

La quarta qüestió que ens plantegem és el grau de competència comunicativa. Podríem preguntar-nos: com és la comunicació de l'infant amb els altres? Pot funcionar sense estratègies de connexió?

En aquests nens i nenes, la comunicació també es veu afectada. Resumirem les principals dificultats.

✓ La primera és que l'elaboració d'un llenguatge intern en què el signe (la paraula) i el símbol (representació mental de la paraula) difícilment es dona o es dona en edats més tardanes que altres infants. Així doncs, la primera dificultat és cognitiva.

✓ La segona és que l'ús del llenguatge passa a ser un instrument de connexió i no de comunicació.

✓ La tercera és la incomprensió del llenguatge d'ús si no és estrictament literal i dirigit a la seva persona.

Comentarem alguns trets:

**En l'emissió:** la parla pot funcionar com a vehicle d'unió entre el jo i l'altre. Per assolir aquest fi poden utilitzar diferents estratègies. Com per exemple: xerrameca sense intenció comunicativa, paraules-sons inintel·ligibles, ecolàlies i frases fora de context, com per exemple "ninot de neu, ninot de neu, ninot de neu...", preguntes sobre coses que ja saben, per exemple: "és el llapis? és el llapis?..."

**En la recepció:** els missatges que reben de les altres persones en ocasions, es tornen "cantarelles", que els irriren l'oïda i provoquen desconnectar del que senten, actuant com si no sentissin res, especialment si no van dirigits literalment a ells o a elles. Tenim més probabilitats que el nostre missatge els arribi si fem servir un llenguatge concret i sempre que sigui possible s'anomeni al subjecte. Per exemple: "FFFF seu i la resta del grup seieu també".

Alguns autors comenten la possibilitat d'utilitzar el llenguatge de signes. En aquest llenguatge, un signe significa una cosa i sempre el mateix. Per exemple: el dibuix d'un got = aigua per beure. El signe emet la intenció comunicativa, de forma literal i eliminant la paraula que, a vegades, es pot presentar a les seves oïdes amb un significat confús.

Altres trets que solen aparèixer és que no poden referir-se a ells mateixos utilitzant el JO i fan servir el nom propi. FFFF per expressar que ha saltat un esglaó diu: "FFFF ha saltat". No pot expressar: "Jo he saltat" o bé "He saltat". És fàcil que amb el temps puguin utilitzar els altres pronoms personals.

Tampoc utilitzen "SÍ", i per expressar consentiment repeteixen la pregunta. Per exemple: PPPP pregunta: "CCCC, vols aigua?". Resposta: "CCCC, vols aigua?". Sembla un diàleg de no acabar, però CCCC amb la mateixa pregunta ens afirma que vol aigua.

#### *Pauta per a l'observació:*

##### INTENCIÓ COMUNICATIVA

- Assenyala.
- Mira cap a l'objecte com de passada.
- Mostra sentiments (alegria, tristesa...) amb l'expressió facial.
- Reclama l'atenció amb recursos no verbals (balbuceig, sons).
- Comunica necessitats amb gestos.
- Entén gestos (sí, no...) fets amb el cap.

##### EXPRESSIÓ

- Balbuceja sense sentit dins el context.
- Repeteix paraules fora de context.
- Repeteix paraules dites pels altres, de forma immediata.
- Fa ús de frases apreses fora de lloc. Exemple: "No et posis la jaqueta" volia dir "No pugis a la cadira" (les dues són prohibicions).
- Fa frases amb l'omissió del verb.
- Fa frases completes alterant l'ordre de les paraules.
- Confon els pronoms personals (fa servir "tu", per referir-se a ell mateix).
- Utilitza els pronoms personals excepte "JO".

**COMPRESIÓ**

- Identifica paraules que denominen objectes.
- Identifica paraules que denominen contextos habituals.
- Identifica paraules que denominen persones.
- Dedueix seqüències d'accions davant de senyals auditives, visuals (consignes).
- Comprèn ordres lligades al context.

**5. COMPETÈNCIA COGNITIVA**

La cinquena qüestió que ens plantejem és com funciona la competència cognitiva. Podríem preguntar-nos: els nens i les nenes amb trastorn de la personalitat poden desenvolupar estratègies cognitives? Són capaços de poder fer representacions? Poden arribar a posar-se en el lloc de l'altre? En algun moment podran arribar a l'abstracció?

En la majoria d'infants, des d'edats molt primerenques, si un objecte desapareix de la vista el busca fins que el troba. Pot cercar-lo perquè està present a la seva ment.

No esdevé igual amb la majoria de nens i nenes amb trastorn del desenvolupament. Les coses "són" si poden ser controlades, si desapareixen de la vista, no existeixen o es tornen amenaçants. Per exemple: durant uns dies, 2222 agafava la goma de la professora i se la ficava a la boca. La professora, cansada de trobar la seva goma xumada, la va guardar. En aquest moment, 2222 va començar a plorar desesperadament i a cridar: "La goma fa por!".

Si la goma estava a la taula, era quelcom controlable pel sentit de la vista i del gust. A la butxaca, la sensació de buit era intolerable. Ens preguntem quin significat havia adquirit la goma per a ell. Però quedava clar que no podia "imaginar" la goma dins la butxaca. La seva tranquil·litat depenia del control que podia exercir sobre l'entorn.

Tornem a adonar-nos que per als nens i les nenes amb trastorn de desenvolupament la interacció, la imitació, no té cap interès i, per tant, difícilment arribaran a la representació. **Només existeixen les sensacions.**

Per altra banda, la necessitat de connexió amb les persones i l'entorn té com a conseqüència que etapes evolutives, propiciades pel canvi de torns i la interacció com són la imitació, la simbolització i la representació, evolucionin més tardanament, o tal vegada no arribin a iniciar-se. Per tant, la majoria d'alumnes només arriba a poder fer ús del pensament concret, tanmateix és tot un repte que pugui generalitzar els conceptes apresos. Per exemple, una de les representacions gràfiques que fa 2222 és el dibuix de la figura humana. És un ninot transparent, d'ulls buits on hi sobreposa altres ninots iguals del mateix color. Ell no pot representar-se sol sense connectar-se als altres i que ell diu és la seva mare, germanes, etc. Des de fa 2 anys el dibuix es repeteix.

**Pauta per a l'observació:****INICIS DEL PENSAMENT**

- Reacciona vers els canvis d'objectes.
- Col·loca dels objectes sempre de la mateixa manera.
- Controla obsessivament els objectes.
- Fa un joc repetitiu i estereotipat.
- Té habilitat especial en alguns jocs, com per exemple els trencaclosques.
- Pot fer parelles d'objectes cercant el que falta.
- Pot fer dòminos senzills.
- Pot fer classificacions senzilles.
- Fa joc imitatiu.
- Fa joc simbòlic.
- Pot representar objectes i persones mitjançant el dibuix.

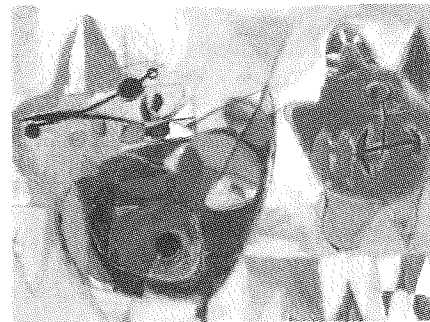
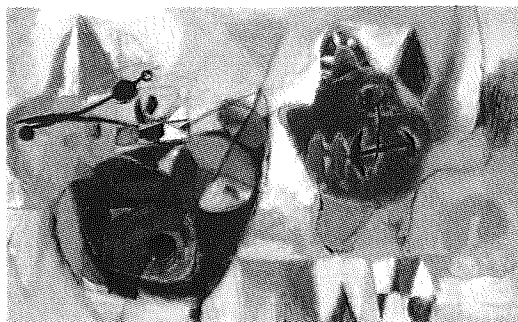
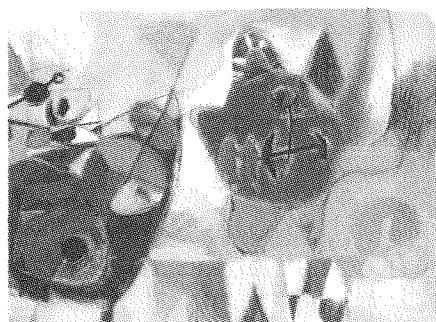
**6. QÜESTIONS A TENIR EN COMPTE RESPECTE ALS APRENTATGES ESCOLARS**

Arribat aquest punt, voldria comentar que no tots els nens i les nenes amb trastorn del desenvolupament presenten les mateixes característiques, ja que el terme agafa una àmplia població i que alguns infants poden realitzar aprenentatges escolars.

No obstant això, m'agradaria compartir la reflexió sobre l'estil d'aprenentatge de molts alumnes d'aquestes característiques.

Pel que he observat sembla que els aprenentatges es fan com de passada, utilitzant una memòria fotogràfica, sense significat. Poden llegir i escriure de forma mecànica, perquè toleren poc el significat. Les escriptures espontànies solen ser llistats de noms. En els escrits no solen utilitzar verbs, perquè donen significat a les oracions.

Poden aprendre allò que ells controlen. Per exemple, GGGG va aprendre a llegir i a escriure com tots els companys, va ser un aprenentatge mecànic, que va realitzar sense quasi consciència. Però quan es va adonar, va deixar de llegir. Perquè saber coses significava existir i donar significat a la vida. Ell no sabia ben bé qui era i aquest aprenentatge el va desconcertar. GGGG va arribar a tercer curs i a la cartera duia una pila de llibres. Era impossible controlar tantes pàgines. Així que va fer una regressió "NO SÉ LLEGIR, NO SÉ ESCRIURE". Els professionals que havíem treballat amb ell el curs anterior no teníem cap dubte dels seus aprenentatges, però als ulls de la nova tutora i de la seva família, en GGGG no havia après. D'aquesta manera van anar passant els mesos i vàrem decidir que GGGG anés a l'Escola d'Educació Especial de la zona, per tal de compartir l'aprenentatge de la



lectura i de l'escriptura amb els nens i les nenes d'aquella escola. La nostra hipòtesi era que en aquest centre, en GGGG se sentiria més segur, perquè podria controlar el que aprenia. Efectivament, des del primer dia va llegir i va escriure. Allà no hi havia llibres, les lectures i les escriptures que havia de fer eren fàcilment controlables. Se sentia bé perquè era ell qui controlava "el saber". Passat un curs d'escolarització compartida, ja va poder usar els llibres en la seva aula de quart curs. Està aprenent a controlar el saber dels llibres i actualment els pot llegir en l'escola ordinària, a nivell de petit grup i fa intents de llegir en gran grup.

No obstant això, GGGG ha demanat de seguir assistint a l'Escola d'Educació Especial. No vol deixar de compartir les dues escoles encara que només sigui un dia, perquè sap que en el Centre d'Educació Especial ell pot controlar el saber i no li produeix por aprendre. No vol perdre allò que encara necessita per poder controlar i donar sentit a la vida que l'envolta.

Sabem que els nens i les nenes amb trastorn del desenvolupament aprenen encara que moltes vegades sigui de forma mecànica. Arribarà un moment que tal vegada puguin relacionar les coses apreses amb el seu significat i aleshores ho faran conscient. Mike Stanto, pág: 98 explica: "Los antiguos cartógrafos llenaban las lagunas de su conocimiento del mundo escribiendo en los mapas PAÍS DE DRAGONES Y MONSTRUOS. Las personas con trastornos del desarrollo suelen llevar unos mapas cognitivos similares en la cabeza. LO QUE SABEN CONSTA EN EL MAPA CON UNA PRECISIÓN MILIMÉTRICA, PERO LAS ÁREAS QUE DESCONOCEN PUEDEN ESTAR LLENAS DE COSAS QUE ATERRORIZAN".

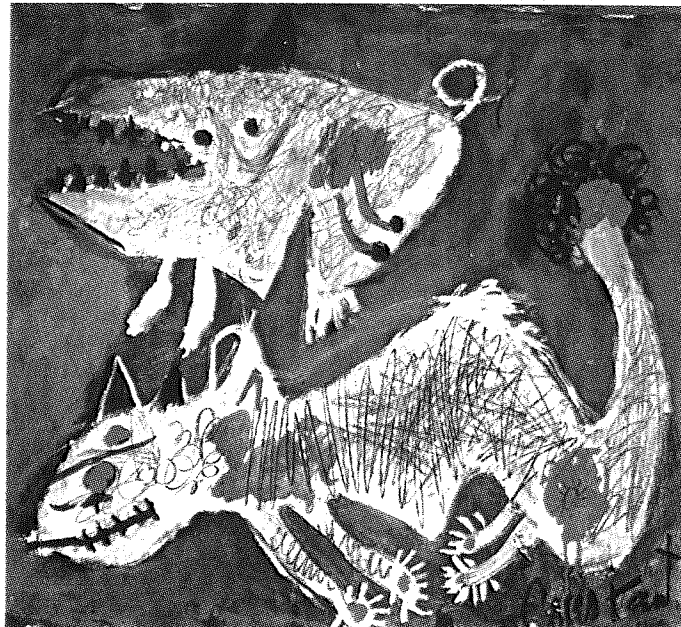
**ACLARIMENTS:** Aquest escrit és el producte de les reflexions amb els i les professionals amb els quals comparteixo espais d'orientació vers els alumnes amb trastorn del desenvolupament, especialment amb Balbina Alcacer (assessora de l'ICE), una de les persones que més m'ha ensenyat a entendre'ls. També vull destacar les aportacions de M<sup>a</sup> José Calderón (CEIP Ignasi Iglesias) i Amador Guevara (CEE Can Mercader), mestres d'educació especial. Ells estan en contacte directe amb els alumnes i són els que dia a dia organitzen la tasca educadora.

#### Referències bibliogràfiques

- FERRARI, P. (2000): *El autismo infantil*. Madrid. Biblioteca Nueva.  
 RIVIÈRE, A. (2001): *Autismo*. Madrid. Trotta.  
 STANTON, M. (2002): *Convivir con el autismo*. Barcelona. Paidós Ibérica.  
 WING, L. EVERARD M.P. y otros (1989): *Autismo infantil. Aspectos médicos y educativos*. Madrid. Santillana.  
 VILOCA, LL. (2003): *El niño autista. Detección evolución y tratamiento*. Barcelona. CEAC

#### Correspondència amb l'autora:

M<sup>a</sup> Carmen Rodríguez,  
 EAP Cornellà del Llobregat-Sant Joan Despí.  
 E-mail: mrodri25pie.xtec.es



# LA INCLUSIÓ DELS NOIS I DE LES NOIES AMB LA SÍNDROME DE DOWN (SD) A L'INSTITUT. L'experiència del Servei de Seguiment en l'Etapa Escolar (SSEE) de la FCSD

Rosa Borbonés i Lloveras

*Psicòloga i terapeuta del SSEE de la Fundació Catalana Síndrome de Down (FCSD)*

## RESUMEN

### “La Inclusión de los/las chicos/as con SD en el Instituto. La experiencia del SSEE de la FCSD”

El presente artículo tiene por objetivo el análisis de la experiencia llevada a cabo por el SSEE con la inclusión del alumnado con SD en los institutos de secundaria obligatoria. En primer lugar, se plantean algunas reflexiones previas entorno a las expectativas sociales que se crean de la persona con discapacidad psíquica y al Proyecto de Futuro del sujeto con SD, concretamente en el periodo de la adolescencia.

A partir de la experiencia de inclusión de unos/as veinte chicos/as con SD en la ESO, se profundiza en una serie de factores que han favorecido este proceso: - punto de referencia/ referente del/la chico/a-, especificación de los objetivos y planificación de las tareas, -control del rendimiento, evaluación y valoración del alumnado-, tratamiento en función de la edad cronológica.

Finalmente se habla de cómo favorecer las relaciones entre el alumnado con nee y sus compañeros/as de clase.

## ABSTRACT

### “The Inclusion of students with DS in the high school. The experience of SSEE of FCSD”

The present article aims at analysing the experience carried out by SSEE with the inclusion of the students with DS in high schools. Firstly, some previous reflections around social expectations which are raised in the psychic disabled person and the future project with the DS individual, specifically in the teenage period.

Starting from the experience of inclusion of twenty teenagers with DS in the ESO, we deepen a series of factors that have favoured this process- reference point /referent of the student- specification of the aims and task planning- Achievement control , Evaluation and Assessment of the students- Treatment according to chronological age.

Finally, it deals with the strategies to favour relationships among students with nee and their classmates.

## INTRODUCCIÓ

L'article que es presenta a continuació pretén analitzar diversos aspectes de la inclusió dels nois i de les noies amb la SD als instituts de secundària obligatòria.

Abans de tot, però, ens agradaria fer algunes reflexions. La primera gira a l'entorn de **les expectatives socials** que es creen respecte a les persones amb discapacitat psíquica.

Fins fa uns anys, els àmbits on transcorria la vida de les persones amb discapacitat eren força restringits: l'escola especial, el taller ocupacional i la família.

Actualment, l'ampliació a d'altres àmbits és un fet evident per a tothom. Els infants amb la SD s'integren a l'escola ordinària, van a l'esplai amb la resta de la població, participen de les activitats del barri o ciutat on viuen, etc.; alguns homes i dones amb la SD participen d'experiències d'inclusió laboral a l'empresa ordinària. En l'imaginari col·lectiu (famílies, professionals, societat en general), la persona amb la SD apareix, quan és un infant, com un/a nen/a capaç d'estar a l'escola i, forçant una mica més, en el període de la vida adulta, com a una persona capaç de treballar en una empresa ordinària. Ara bé, on són els/les adolescents, els/les joves amb la SD? Dóna la impressió que la

persona amb la SD passa de la infància a l'edat adulta recorrent un camí diferent al de la resta de la població.

L'experiència que es duu a terme des del SSEE de la FCSD ens mostra diversos fets.

Per una banda, es detecten força dificultats per imaginar-nos «un/a jove» amb la SD dins dels paràmetres del “què fa, viu o és un/a jove”. Un exemple força clar d'això ens el donava la mare d'una nena de 9 anys integrada en una escola ordinària. Quan es plantejava el futur de la seva filla, podia imaginar-la treballant, quan tingués 20-21 anys, «d'ajudant en un súper, reposant material o en una bugaderia, plegant tovallolles». Ara bé, no la veia en un institut amb d'altres nois i noies de la seva edat. O un professional que parlava de la inclusió laboral futura d'un nen de 12 anys, però en cap cas es podia plantejar el pas per l'institut per realitzar secundària obligatòria.

D'altra banda, la realitat ens mostra que la major part dels/de les nois/es amb la SD (a partir dels 12 anys) es troben a l'escola especial (quan, en edats inferiors, les dades són totalment inverses: la major part dels nens i de les nenes estan a l'escola ordinària).



Tanmateix, en els últims cursos acadèmics, des dels instituts, s'estan dedicant importants esforços amb l'objectiu d'aconseguir la inclusió dels/de les adolescents amb nee als centres docents ordinaris, amb bons resultats.

El SSEE, dins les funcions que desenvolupa, tracta de conèixer quina és la realitat educativa dels/de les nois/es amb la SD a Catalunya. En aquesta línia, visita centres d'educació especial on hi ha escoles, tallers, programes de garantia social, etc., i bons professionals que ens mostren els centres i les línies que regeixen el seu Projecte Pedagògic. En molts d'aquests centres, existeixen grups d'ESO, grups formats per nois/es amb nee, en què hi poden haver de 4 a 10 nois/es i d'1 a 3 professionals. Les visites són fructíferes per la quantitat de interrogants que ens plantegen i que es podrien resumir en el que s'exposa a continuació.

En bons llocs-espais, en bons centres i amb professionals preparats, sempre s'hi troba a faltar quelcom: allò que, des del nostre punt de vista, és essencial i, sobretot en aquest període del que s'està parlant. Es tracta dels referents de l'entorn, de l'edat cronològica, allò que passa quan s'està treballant amb noies/es d'entre 12 i 16 anys i que poc té a veure amb el que s'observa en les experiències esmentades (que va des de la indumentària, al vocabulari o al tipus de soroll que s'escolta.).

Reiteradament apareixen unes preguntes: Quins obstacles existeixen per tal que aquestes aules, aquests/tes nois/es no estiguin ubicats en entorns ordinaris, per exemple, en un institut? Són els obstacles econòmics els que ho impedeixen?

Si s'aprofundeix una mica, es veu que no és això, podrien ser els mateixos professionals els que treballessin als instituts, i... no trobaríem cap aula, en cap institut, per a poder fer aquest treball?

De ben segur que s'està parlant d'un altre tipus d'obstacles, els ideològics i de dificultats per pensar en el/la jove amb discapacitat com un/a jove amb les mateixes necessitats que tots els altres.

Abans es comentava com sembla ser que la persona amb la SD passa de la infància a l'edat adulta seguint un itinerari diferent de la resta de la població. En aquestes reflexions es veu com, en bona part, això es així (tot i ser comprensible, i fruit de la nostra història).

Ara bé, no deixem de preguntar-nos si això és adequat i si a més és just, o si forma part del projecte de futur que volem per als nostres joves. És que el/la noi/a amb SD no pot ser un/a adolescent o un/a jove? És que no té dret a provar o a equivocar-se? O és que no estem disposats a assumir o que assumeixin una sèrie de riscos necessaris per a esdevenir un adult? I, finalment, ens interroguem sobre si la persona arribarà a ser un «veritable adult» sense haver viscut aquestes experiències i tot el que aquest període comporta. Des del nostre punt de vista, això no és possible o en tot cas, amb aquestes condicions, més difícil. L'aprenentatge maduratiu que aporten les experiències en aquest període (consecucions en l'àmbit de l'autonomia personal i psicològica, relacions en col·lectius diversos, etc.) són part dels fonaments per a la construcció de la vida adulta.

La segona reflexió que ens plantegem, versa sobre el **Projecte de Futur de l'individu** (derivat del que s'ha parlat fins ara). Quin és el futur laboral amb el què la família, els professionals i el/la propi/a noi/a estan pensant? De més a menys protegits, de més a menys restringides, les alternatives són clares: el taller ocupacional (TO), el centre especial de treball (CET) i la integració laboral (IL).

On es vol arribar? Com es pot preparar el/la jove per poder arribar a un lloc o altre? Cal pensar en aquest itinerari, cal pensar en què cal fer per aconseguir-ho. Massa vegades s'observa com aquesta planificació no existeix. Per exemple, molts cops en preguntar a les famílies sobre com veuen al/la seu/va fill/a quan sigui gran, responen amb un llarg silenci o amb «no sé, vivim el dia a dia». En parlar amb els professionals, s'observa poca informació, molts dubtes o poques sortides reals.

Caldria tenir present quines són les diverses opcions de formació que té una persona amb nee després dels 16 anys (Formació professional adaptada, Programes de Garantia Social i Educació especial) i adequar-se a les necessitats de l'individu i a les expectatives laborals que la família i la mateixa persona es representen del futur laboral-professional i personal.

Es tracta de poder situar l'individu dins d'un Projecte de Futur, dins d'un procés de continuïtat. Tal i com diu el professor E. Montobbio, sense projecte es corre el risc de situar-nos "en una via morta que no porta enlloc".

## LA INCLUSIÓ A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

El model proposat per la LOGSE a l'educació secundària obligatòria ha suposat un gran avenç: un tronc comú per a tota la població escolar; l'obligatorietat fins als 16 anys; un sistema integrador i l'ensenyament comprensiu; l'adaptació dels coneixements als diferents ritmes d'aprenentatges, etc. si bé, la seva aplicació pràctica ha fet replantejar el propi model teòric.

El tractament de la diversitat a l'institut, tal i com ho ha estat a l'escola, no és solament un plantejament tècnic, sinó que respon fonamentalment a qüestions ideològiques.

El model d'inclusió de l'alumnat amb nee ha rebut i rep moltes crítiques; és ben cert que la seva implantació planteja una gran complexitat i moltes dificultats, però també és ben cert que ha esdevingut un model adequat per tal que tot l'alumnat pugui desenvolupar al màxim les seves competències.

Molts estudis mostren que l'escola que atén i treballa per a la diversitat obté millors resultats perquè és un centre on:

- ✓ hi ha una plantejament seriós de les diferències en l'alumnat;
- ✓ existeix un ideari de centre i està clar qui mana i decideix;
- ✓ hi trobem una política de comunicació i difusió ben elaborada,
- ✓ hi ha espais on conviure no sotmesos al rendiment;
- ✓ els nois i les noies s'hi troben bé; i
- ✓ es dona una adequació a l'entorn; es prepara els/les nois/es per a la seva incorporació a la societat (aprenentatge de convivència, de treball en equip, etc.) entre altres aspectes.

Des d'aquest marc, s'ha fet possible la incorporació de nois/es amb la SD als instituts de Catalunya. El SSEE porta treballant en la integració escolar d'infants i d'adolescents des de l'any 1984. En els darrers últims cinc anys, una vintena de nois/es, atesos pel SSEE, s'han integrat als instituts per fer l'ESO.

En tots els casos, la valoració de la inclusió de l'alumnat amb la SD, efectuada per part de les persones que han participat en el procés (alumnat, famílies i professionals), és molt positiva. L'alumnat s'ha beneficiat més de la situació a l'institut, que si

d'una altra opció es tractés. Si s'analitzen les diverses experiències, s'observa que l'èxit d'aquestes (si es pot denominar així) radica en diversos aspectes dels quals parlarem a continuació.

El Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) parla d'un perfil d'alumne/a adequat per a l'accés a l'ESO, que sorgeix arran del nou concepte de retard mental i en el qual no només es tenen en compte els aspectes més intel·lectuals o de Q.I. de l'individu, sinó també el nivell de maduració en el seu funcionament. Com a criteri general, en el llibre *Necesidades educativas especiales en la ESO*, s'exposa:

“ **1.** *Podrán escolarizarse en la Etapa Secundaria Obligatoria, en régimen de Integración, alumnos cuyas características se correspondan con discapacidad psíquica o deficiencia mental ligera o media, sin trastornos de conducta asociados, y con un nivel de adquisiciones o competencias que haga razonablemente previsible la continuidad de su proceso de aprendizaje y desarrollo de forma adecuada en régimen de integración en un Centro ordinario de E.S.O. a cargo del Profesorado de Pedagogía Terapéutica en la Secundaria Obligatoria y, posteriormente, en un Programa de Garantía Social (actuales Aulas Polivalentes) en la Secundaria Postobligatoria. (...)».*

I com a criteris específics:

“ **2.** *Niveles de adquisición al finalizar la etapa primaria para poder cursar un currículum específico en régimen de integración en centro ordinario.*

**2.1.- Niveles adquiridos en cuanto a conductas adaptivas.**

- *Adquisición de capacidades básicas para moverse y desplazarse por lugares «familiares» sin ayuda. «En el contexto escolar. En recorridos habituales de la localidad (zona rural). En el barrio. Utilizando medios de transporte habituales, etc.».*

- *Adquisición de hábitos básicos simples de higiene y seguridad. «Autonomía absoluta referida a los hábitos básicos de higiene y autocuidado personal (uso autónomo del WC, al vestirse y desvestirse, ducha, comida, etc.). Anticipación de situaciones de riesgo, conciencia de peligro ante situaciones que las producen».*

- *Autoregulación de la conducta en el grupo. «Control de los impulsos. Conducta tranquila ante tiempos vacíos de contenido o actividad. Respeto a normas y reglas».*

- *Habilidades de comunicación. «Comprensión de señalizaciones y órdenes verbales. Comunicación coherente y funcional, adaptada a las demandas del contexto. Capacidad de expresar necesidades, de pedir ayuda, preferencias, intereses».*

- *Autonomía en hábitos para trabajar en grupo. «Seguimiento de órdenes dadas al grupo. Capacidad de realizar una tarea sencilla siguiendo órdenes dadas. Capacidad de compartir/cooperar en tarea grupal. Capacidad de responsabilizarse ante tareas encomendadas (recados, encargos, etc.). Capacidad de respetar turnos».*

**2.2.- Niveles adquiridos en cuanto a los objetivos de la Etapa Primaria. Como criterio general, se considera necesario haber superado los niveles de competencia curricular propios del primer Ciclo de la Etapa Primaria”.**



Des de la nostra experiència, s'observa que la majoria de nois/es que s'han integrat a l'institut, responen a aquest perfil, tot i constatar l'existència de perfils diferenciats als esmentats (nois/es que no hi responen). En tots els casos, l'alumnat amb la SD s'ha incorporat a una aula ordinària del centre i ha rebut suport individual, en petit grup, a l'UAC, etc., no més d'un 40% de la seva jornada escolar. Dit això, i fruit de les últimes experiències que s'estan duent a terme, amb la creació de les Unitats d'Educació Especial als IES – no és el nostre cas –, també es pot afirmar que no és necessari complir els requisits esmentats, i ens podem imaginar un altre perfil d'alumne/a a l'institut. Estem pensant en un ÚNIC centre per a tot l'alumnat amb diverses modalitats d'inclusió.

S'ha constatat que hi ha altres aspectes que són determinants per al bon resultat de la inclusió dels/de les nois/es amb nee com són:

- ✓ les experiències anteriors del centre amb l'alumnat amb la SD o amb discapacitat psíquica, i/o
- ✓ la percepció que té el centre al voltant de la diversitat; existeix o no un plantejament general d'atenció a l'alumnat amb nee, o la inclusió de l'alumnat amb la SD apareix com un fet aïllat.

Cal esmentar, però, que instituts sense experiència prèvia i que, d'entrada, apareixien no convençuts, en la mesura que el procés s'ha posat en marxa i han pogut conèixer l'alumne/a, han modificat les idees preconcebudes que tenien i han valorat positivament la inclusió del /de la noi/a amb la SD al centre de secundària.

Fetes aquestes valoracions, cal dir també que han aparegut molts problemes i de diversa índole. Parlem de:

- ✓ dificultats de relació entre companys/es; moments d'aïllament del noi/a amb la SD,
- ✓ dificultats per a la delimitació d'objectius del currículum,
- ✓ falta d'avaluació i control del treball del/de la noi/a amb la SD,
- ✓ «els temps morts» en el que no se sap què fer, etc.

Algunes d'aquestes dificultats (d'altres no) s'han pogut tractar mitjançant mesures organitzatives i pedagògiques, tant a nivell de centre, com a nivell d'aula.



## ELEMENTS QUE HAN AFAVORIT EL PROCÉS D'INCLUSIÓ

Per concretar, i partir de les diverses experiències portades a terme, es constata una sèrie d'elements que han afavorit el procés d'integració de l'alumnat amb la SD dels quals parlarem seguidament.

**1- Punt de referència/referent del/de la noi/a integrat/a** que doni suport en l'organització i l'activitat dins del centre. És necessari que, en una primera fase, amb l'arribada del/de la noi/a al centre, es pugui determinar quina/es és/són la/les figura/es de referència encarregada/es d'orientar-lo/la en els espais (ubicació física de les aules dins de l'edifici, dels espais de treball, planificació dels desplaçaments, dels espais d'esbarjo...); en el temps (preparació de l'agenda, determinació de les activitats en les diferents hores-horari); amb el professorat (composició dels professors del cycle, noms i funcions, del Claustre) i amb la resta d' alumnat (presentació dels/de les companys/es).

Es tracta d'una figura que dona suport al procés d'ubicació en un nou context escolar, explicitant-se clarament amb el/la noi/a la tasca d'aquesta figura de tal forma que, *a posteriori*, aquesta pugui anar-se distanciant i modificant la seva intervenció (suport més acadèmic, preparació de materials adaptats, etc.)

## 2- Especificació dels objectius i planificació de tasques

L'alumne/a arriba al centre amb una història escolar (que s'ha de recuperar), la qual, juntament a les pròpies valoracions del nivell de competències que farà el centre, determinaran la resposta curricular, que tot i semblar òbvia, no es dona sempre.

La resposta curricular ve expressada per les adaptacions curriculars significatives o molt significatives que s'han de fer, en principi, de les àrees bàsiques (tria d'objectius i continguts, eliminació d'objectius i continguts; prioritització d'objectius funcionals i optatius de caràcter professional i, si és el cas, supressió d'àrees) i un currículum específic. Les adaptacions curriculars són diverses amb la població amb la SD (en la mesura que no tothom presenta el mateix nivell de competències; hi ha tanta diversitat com n'hi ha en la resta de població) i s'haurà de tenir present el nivell del què parteix un/a alumne/a en concret i, a partir d'aquest, planificar la resposta curricular adient.

Els objectius a especificar poden ser mensuals o trimestrals i es concretaran en activitats a realitzar: en quins espais (aula ordinària, grup flexible, reforç, etc.), amb quin material i qui és el/la professor/a responsable. La tasca de coordinació és preponderant. En el període del qual estem parlant, és important que aquests objectius no sols estiguin explicitats a nivell de les coordinacions amb el professorat, sinó també amb l'alumne/a en qüestió. Per a l'alumnat amb la SD, els progressos acostumen a ser lents, acostumen a tenir un material fotocopiats que no és un llibre que se segueix (en el que queda clar el que s'estudiarà aquell curs acadèmic), etc. Massa vegades no saben què s'espera d'ells/es. Explicitar amb l'alumnat amb nee els objectius a assolir al llarg d'un període de temps, en les diverses àrees, és un requisit bàsic per comprometre el/la la noi/a en el procés d'incorporació i assoliment de nous aprenentatges.

## 3- Control del rendiment, avaluació i valoració de l'alumne/a

Es tracta de verificar si les activitats que s'han planificat es duen a terme o no, per part de l'alumnat. En la majoria dels casos, s'observa que hi ha poc control sobre l'activitat realitzada dia a dia. Es donen treballs a realitzar, però poques són les ocasions en què es coneix com aquests s'han dut a terme, si s'han fet o no, o si el treball realitzat és correcte. Aquest fet instal·la el/la la noi/a en una dinàmica poc o gens productiva «tant si faig com si no faig no passa res» que es fa difícil de modificar.

Molts factors poden intervenir o intervenen en aquesta situació. Per part de l'alumnat, s'observa, en termes generals, que:

- ✓ es treballa poc, o
- ✓ s'espera que els altres resolguin les pròpies responsabilitats, o
- ✓ el/la noi/a es col·loca en l'actitud de «no saber» (que, d'entrada, incapacita força el professorat).

Per part del professorat, s'observen molts dubtes respecte a:

- ✓ la pròpia tasca a fer: «sabré ser o no un/a bon/a professor/a per a l' alumnat amb nee?»,
- ✓ la comprensió del/de la noi/a: «entén o no el que li dic?» «Sap o no fer la tasca que li proposo?»

Partint d'aquestes premisses, el progrés es fa difícil. Ara bé, a mesura que les activitats es van adequant a les competències del/de la noi/a, revisant les activitats proposades, quan es rendeix comptes de com ha anat, o què ha passat, i a mesura que les accions tenen les seves conseqüències, l'experiència ens mostra que el progrés és possible.

En termes generals, cal mencionar que, quant al nivell d'exigències, s'exigeix poc perquè es valora poc. Exigir suposa valorar l'altre com a capaç de dur a terme una determinada conducta, activitat, etc. Als/a les nois/es amb la SD, se'ls exigeix poc perquè, en moltes ocasions, es pensa poc en les seves capacitats. Posar l'individu en la situació d'avaluació i de valoració, en funció de les seves competències, suposa també donar-li la confiança del «jo crec que tu ho pots fer; tu ets capaç de fer-ho». Una noia de 2n. d' ESO en un institut, ens comentava (transcriure les paraules textuales):

Noia (N.): «Ahir els de la classe feien examen»

Terapeuta (T.): «Ah!...bé ... i tu?»

(N): «Jo no...»

(T): «Ah que bé... no?»

(N): «...Sí...»

(T): «Sí? ... Carai lliurar-te d' un examen! Què et sembla?»

(N): «Home...»

(T): «Home?»

(N): «Sí...»

(T): «Potser volies fer un examen?»

(N): «...Sí...»

(T): «Li has dit al professor?»

(N): «No.»

(T): «Doncs, què et sembla si li dius?»

(N): «Val!»

Evidentment, no fer un examen, per a qualsevol, suposa un alliberament. Aquests "beneficis secundaris" que, a voltes, acompanyen la discapacitat, també tenen altres lectures. En el treball en els grups psicoterapèutics que es duen a terme en el SSEE, els/les adolescents amb la SD expliquen i mostren com, darrera d'aquests beneficis secundaris, dits també tracte diferencial («i a mi per què em tracten així?»), es va configurant una imatge de si mateix, del/de la noi/a amb la SD poc capaç i competent ("si em tracten així déu ser perquè sóc tonto/a, perquè no sé").

L'avaluació dels objectius que es planifiquen, la valoració del treball que l'alumnat amb la SD realitza a l'institut és, doncs, com s'ha vist, un element bàsic per tal que la integració esdevingui un fet real.

#### 4-Tractament en funció de l'edat cronològica

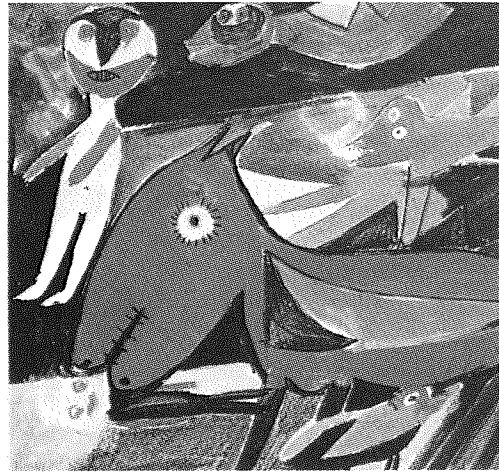
Als inicis d'aquest article es parlava de l'imaginari col·lectiu, de la representació social que es té de la persona amb la SD. L'autor italià C. Lepri explica com, durant molt de temps, la persona amb discapacitat psíquica ha aparegut en la ment de tots/es nosaltres com «un/a nen/a etern». Són moltes, encara ara, les ocasions en què s'observa la tendència a tractar al/a la noi/a amb la SD com si d'un infant es tractés.

Tenir present aquestes consideracions ha estat importantíssim per a la incorporació de l'adolescent a l'institut.

En el treball de col·laboració que el SSEE ha dut a terme amb el professorat de secundària, l'anàlisi i la reflexió dels models de relació que es tenien (to de veu, tipus de distància afectiva, posició de demanda de treball, rol del/de la professor/a) amb el/la noi/a amb la SD, ha esdevingut un element clau. Atendre el criteri de normalitat, el referent de l'edat cronològica es converteix en un altre esglaó d'aquest procés d'inclusió de l'alumnat amb nee als centres docents.

Finalment, ens agradaria parlar de les relacions entre l'alumnat (que, per les seves connotacions, el situem en un altre pla). M. Company sobre aquest tema afirma que la integració social de l'alumnat amb nee es farà efectiva si, en el context de l'aula, es donen determinades condicions. Diu que integrar és comprendre i acceptar les diferències per tal que formin part del conjunt de la normalitat. La funció integradora, continua dient, afecta el grup i és necessari crear consciència d'estar elaborant un **projecte en comú** perquè cada un dels membres s'hi senti compromès. En l'experiència duta a terme, dissenyen un pla d'intervenció que té en compte les característiques del grup i de l'alumnat amb nee per tal de modificar la predisposició discriminatòria que observen en aquestes edats, les relacions de coneixement entre l'alumnat i les habilitats socials i acadèmiques de l'alumnat amb nee. La intervenció realitzada es basa en les tutories, l'assemblea, els jocs de dinàmica de grups, els plans d'acció positiva, les tutories entre iguals, etc. per tal d'afavorir la relació i la valoració de tot l'alumnat. El treball conclou sense optimismes excessius, però sí que planteja que és possible treballar amb el grup en el context escolar per afavorir que l'alumnat que no té un bon lloc en el rànquing del rendiment escolar tingui un espai i millori la seva socialització.

Les experiències realitzades des del SSEE van en aquesta línia. Es tracta de mantenir un estat d'alerta i d'observació del que succeeix en els centres, buscar i investigar al voltant de les estratègies que permetin millorar les relacions entre l'alumnat amb nee i els seus companys i companyes.



#### Referències bibliogràfiques

- BORBONÉS LLOVERAS, R. (1998). « La integració escolar: algunes dades entorn l'escolarització dels infants amb nee» Revista Mèdica Internacional sobre la Síndrome de Down, nº 3-Març 1998. Barcelona: Fundació Catalana Síndrome de Down.
- BORBONÉS LLOVERAS, R. (2003). «Els grups psicoterapèutics d'infants i adolescents amb la SD» (I) Revista Mèdica Internacional sobre la Síndrome de Down, volum7, nº3-novembre 2003. Barcelona: FCSD.
- BORBONÉS LLOVERAS, R. (2004). «Els grups psicoterapèutics d'infants i adolescents amb la SD» (II) Revista Mèdica Internacional sobre la Síndrome de Down, volum 8, nº 1-març 2004. Barcelona: FCSD.
- COMPANY PRATS, M. (1997) : Una Escola per a tots: la socialització de l'alumnat amb necessitats educatives específiques. Barcelona: Edicions 62. Llibres a l'abast. Sèrie Rosa Sensat.
- CREENA (Centro de Recursos de Educación especial de Navarra) (1999). Necesidades Educativas Especiales en la ESO. Guía para la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con discapacidades psíquicas. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura . Gobierno de Navarra.
- CREENA (Centro de Recursos de Educación especial de Navarra) (2002). Orientaciones para la respuesta educativa: Unidades Específicas. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra.
- GARVIA, B. (1999). "Relaciones afectivas y Sexualidad", en Llegar a ser adulto. VII Jornadas Internacionales sobre el Síndrome de Down. Barcelona : Fundació Catalana Síndrome de Down.
- LEPRI, C. ; MONTOBBIO, E. (1995). Proceso hacia la vida adulta de las personas con Síndrome de Down. Las VI Jornadas Internacionales sobre el Síndrome de Down. Barcelona : Fundació Catalana Síndrome de Down.
- MONTOBBIO, E. (1995). El viaje del señor Down al mundo de los adultos. Barcelona: Fundació Catalana Síndrome de Down.
- MONTOBBIO, E. (1995). La identidad difícil: el falso yo en la persona con discapacidad psíquica. Barcelona : Fundació Catalana Síndrome de Down.
- SÁNCHEZ ÁLVAREZ, P. (1999). Planeado II. Plan para alumnos con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad psíquica en Secundaria. Murcia: Consejería de Educación y Universidades, Excmo. Ayuntamiento de Beniel.

**Correspondència amb l'autora:** Rosa Borbonés i Lloveras, Fundació Catalana Síndrome de Down. C/ València 229 pral. / Nova adreça (gener 2005) Comte Borrell, 201, entresòl. 08007 Barcelona / 08029 Barcelona. Telèfon: 93-2151988. E-mail: seguiment@fcsd.org



# AMB UNA ALTRA MIRADA

Pilar Ribera i Rius

*Escola Sagrat Cor - Vedruna, Sant Boi de Llobregat*

## RESUMEN

### “Una mirada diferente”

La historia de Pau es la de un niño de necesidades educativas especiales que consigue escribir diferente en las páginas de su historia personal.

Destacar siempre los aspectos positivos del proceso de integración, permite, además de reforzarlos, que se conviertan en peldaños de una escalera ascendente en los que podemos apoyarnos para seguir avanzando.

Educar respetando y amando la diferencia fomenta la interacción entre los alumnos, les hace **progresar a todos/as** académicamente y nos ayuda, **también a todos/as**, a crecer como personas.

## ABSTRACT

### “A different look”

The story of Pau is that of a child, with Special Educational Necessities, which managed to change the pages of the story of his life.

Always allowing the positive aspects of the process of integration to stand out, enable, moreover reinforce, to change each stumbling block into a step up an ascending ladder which we can lean on to move forward.

To educate respecting and loving differences encourages interaction among students, this allows **progress for all** academically and helps us, **also to grow** as persons.

Sóc mestra especialista en Educació Infantil des de fa 26 anys. He estat tutora d'Educació Infantil i Cicle Inicial i de sempre m'ha agradat i considero molt favorable la interacció que es genera en poder acollir a l'aula alumnes amb necessitats educatives especials (NEE). De fet, he procurat impulsar a l'escola l'acolliment d'aquests alumnes, tant els que tenen un dictamen oficial com els que, sense tenir-lo, es troben en una situació que de vegades pot resultar encara més problemàtica. Parlo d'aquells nens i nenes per als quals sembla que no existeixi un lloc dins l'estructura escolar. No es considera bo per a ells que assisteixin en un centre d'educació especial i, en canvi, representen un “problema” per a l'escola ordinària. Tots ells i elles mostren unes necessitats educatives específiques i poder ajudar i facilitar la seva integració a la nostra escola ha estat i és per a mi un motiu de satisfacció professional i personal. La nostra escola, per ideologia, ha procurat i procura atendre aquells/es alumnes més necessitats, i no sempre les necessitats les hem d'entendre com a econòmiques. Per això, he participat també en programes d'escolarització compartida amb alumnes de l'Escola Balmes (Centre d'Educació Especial).

Han estat moltes les vegades que, gràcies a tots aquests nens i nenes, he pogut treballar conjuntament amb els professionals que els han atès, dins i fora de l'aula: psicòlegs/gues, pegagogs/gues i mestres d'Educació Especial. Amb tots ells hem realitzat trobades periòdiques amb ells/elles, hem compartit el dia a dia a l'aula, hem programat objectius a curt i a llarg termini i hem dissenyat estratègies organitzatives per facilitar la veritable integració de l'alumne/a dins de l'aula. En síntesi, m'ha permès seguir avançant en la meua formació contínua, aspecte que considero fonamental en la nostra professió

Trobar l'assessorament necessari per resoldre dubtes, optimitzar recursos i fer un seguiment del procés, sentint-se recolzat, porta a poder entendre l'acció educativa d'una forma més àmplia. A tots ells i elles aprofito per donar-los les gràcies.

Actualment sóc tutora de P-5 en una escola cristiana concertada de doble línia. El curs passat (2003/04) vam iniciar un treball conjunt (la mestre d'Educació Especial, la psicopedagoga de l'EAP de Sant Boi; i jo mateixa com a tutora de l'aula) amb l'objectiu d'aconseguir integrar activament en Pau a l'aula de P-5. Fins aleshores, la seva evolució el mantenia força distant, per una banda, de la dinàmica escolar i els aprenentatges, i per l'altra, per la seva relació amb els companys i companyes que, a més, era força agressiva. La realitat en aquell moment plantejava molts dubtes, ja que el futur no era gaire clar. No estàvem gens segures que ens en poguéssim sortir amb èxit. L'evolució que seguiria en Pau era molt incerta, tot i que com a professionals estàvem disposades a treballar i col·laborar sense escatimar esforços. S'apuntava la possibilitat que el curs següent, en Pau hagués de deixar el nostre centre per escolaritzar-se en una escola d'Educació Especial.

Conjuntament amb la psicopedagoga de l'EAP, vam elaborar un pla d'acció educativa integrador de totes les persones que estaven en relació directa amb l'alumne:

- Programació de les entrevistes amb la família, mantenint-los informats i alhora procurar la seva implicació i col·laboració.
- Planificació de les entrevistes amb els/les especialistes que l'havien atès fins aleshores. Vam tenir una reunió amb la pedagoga del CDIAP juntament amb la tutora dels anteriors cursos escolars.
- Vàrem desplaçar-nos al CREDA de Sant Feliu a fi de poder rebre el màxim d'informació sobre el diagnòstic i les valoracions que es feien fins aquell moment. Val a dir que les professionals que van fer l'estudi de l'evolució que seguia en Pau, compartien amb nosaltres aquell punt d'esperança que ens feia pensar que alguna cosa important podia canviar.
- Planificació de l'horari d'atenció individualitzada per part de la mestra d'Educació Especial: quatre sessions setmanals amb una durada de mitja hora. Aquest suport de vegades es realitza

dins de l'aula i d'altres fora, a l'aula d'Educació Especial. Ens hem anat adaptant segons la resposta del propi alumne.

- Planificació de les observacions a l'aula per part de la psicopedagoga amb una posterior reunió de treball per poder fer el seguiment. Aquestes reunions han estat molt profitoses i enriquidores, ja que en venir la psicopedagoga a l'aula ens ha donat peu a poder comentar determinades reaccions d'en Pau a la classe i al pati i alhora poder compartir aspectes de relació amb ell que d'una altra forma queden més distants. M'agrada destacar que, tant ell com la resta del grup, han acceptat de molt bon grat les seves "visites" i això ha permès que es pogués desenvolupar l'activitat de l'aula amb tota normalitat.

La suma de tots aquests esforços ens ha portat a viure una experiència educativa altament gratificant. En Pau està fent el curs de P-5 per segona vegada (ho vam decidir així a fi de consolidar els aprenentatges i guanyar seguretat) i el seu nivell tant d'aprenentatge com de socialització són molt i molt favorables: es mostra content i feliç d'aprendre i participar en totes les activitats de l'aula amb els seus amics i amigues.

Constatem una vegada més que l'arribada a l'aula d'un alumne/a de necessitats educatives especials pot esdevenir un motiu d'enriquiment personal per a tot el grup, incloent-nos-hi, per descomptat, els mestres. Tot depèn, però, de quina sigui la direcció de la nostra mirada i la nostra actitud enfront els fets, comportaments i processos d'aprenentatge que, amb el nostre acompanyament, s'aniran succeint.

Probablement la maleta del seu equipatge sigui plena d'informacions bàsicament diferenciadores, però no podem deixar que algunes d'aquestes informacions esdevinguin immobilitzadores i cal intentar trobar els punts d'esperança. Sabem que modificar posicions i creences per part dels adults ens porta sempre a obtenir respostes positives per part dels infants. Creure en l'alumne/a i amb la seva capacitat d'esforç i superació, el beneficia sempre.

Són molts els factors que intervenen i influeixen directament en el rol que li anem assignant dins el món escolar i com a mestres hem de ser conscients del nostre "poder influenciador" sobre els alumnes i, per tant, sobre els patrons de conducta que van incorporant, així com sobre els judicis de valor que van fent. Aquests aspectes seran força determinants per al seu futur escolar.

**Per a mi, escriure és com assaborir, paladejant situacions viscudes, i en fer-ho, em sembla que d'alguna forma queden immortalitzades.**

El text "*La diversitat ens enriqueix a tots*", que presento seguidament, no és res més que la descripció més o menys poètica d'una realitat que ha estat possible gràcies al suport i l'acompanyament que he sentit sempre d'aprop de la psicopedagoga membre de l'EAP de Sant Boi i de la mestre d'Educació Especial de l'escola.

### **"LA DIVERSITAT ENS ENRIQUEIX A TOTS"**

Era un setembre de primers d'escola, com tants d'altres des de feia 25 anys.

Els/es arribaven radiants, l'aula de P-5 bullia d'il·lusió, esperances, somnis i, perquè no, en el racó d'algun cor, també una mica de por.

Mestra nova, curs diferent, lletres i números... podrien amb tot?

Al principi tots/es contenien, allò que els grans en diem, la seva manera de ser. Però, a poc a poc, cadascun d'ells/elles, alhora que s'alliberava de la tensió, podia deixar pas a gestos i paraules reveladores. El xisquet de l'un, el riure de l'altre... començaven a dibuixar els trets de cadascú.

En Pau no parla, deia la Bet.

En un racó definit, absent de tot el que al seu entorn passava, s'asseia un nen molt ros, de mirada dolça i somriure no massa generós. A les mans hi subjectava un petit bus color vermell i el seu esforç se centrava a aconseguir que rodés.

Aviat vaig adonar-me que ell era diferent. Venia amb una maleta plena de prejudicis, rols assignats, dictàmens i un futur no gaire esperançador.

Caldria cercar recursos a fi de poder captar la seva atenció.

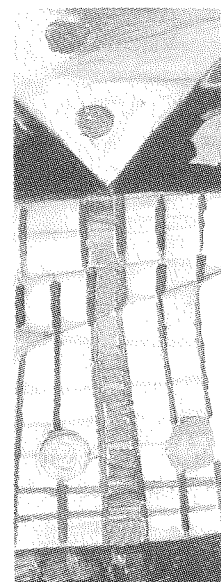
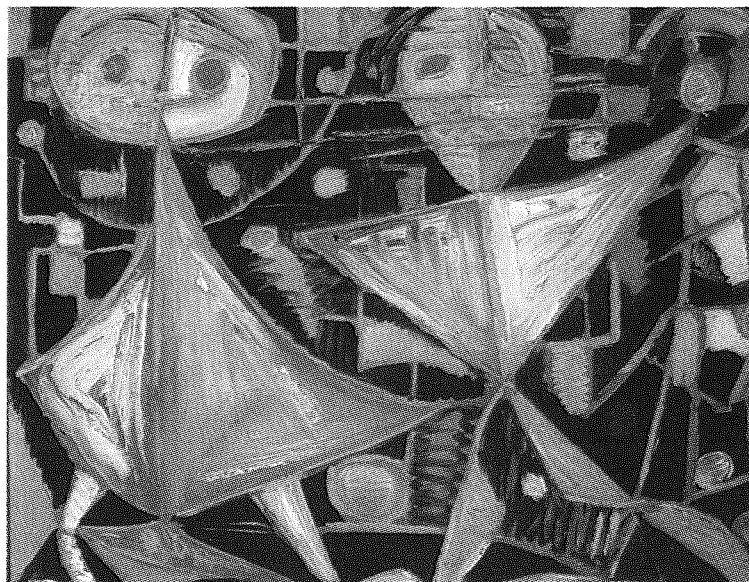
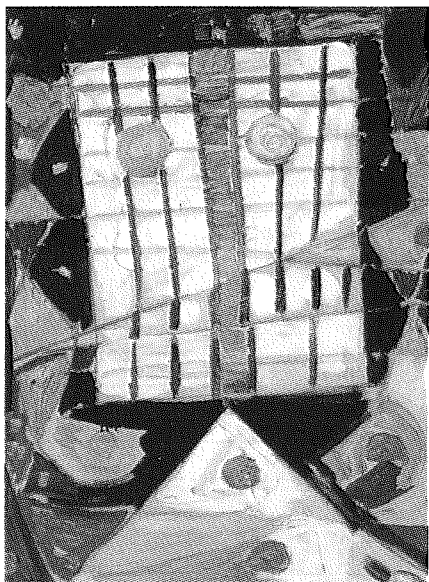
Era un repte, i l'assumia.

L'assumia amb il·lusió.

De bon matí, a la rotllana de la conversa, tots volien participar. Propostes, idees, poder compartir vivències, explicar alguna notícia... Escoltar i sentir-se escoltat. S'anava conformant aquell sentiment de grup, que és quelcom excepcional.

En Pau demana la paraula, diu algú des del seu lloc.

- Li dono..., no hi ha resposta.



- No importa, l'ha demanat.

Seguim sense fer-ne esment, però som al seu costat. I ell ho sent, ho nota, comença a fer-se estimar.

Els jocs de taula, els racons, li agradaven i en gaudia, va aprendre a guardar el seu torn, saber guanyar i saber perdre, però l'inici no era fàcil i a tot arreu feia falta abocar-hi esforç, paciència, saber resoldre conflictes utilitzant el llenguatge.

Amb un paper al seu davant i amb els companys a la vora que l'empenyien des del més bo del seu cor, s'esforçava dia a dia i se'n sortia amb petits triomfs.

Vàrem muntar una botiga, i allà calia comprar, els fulls, els colors, tisores... això, n'estàvem segurs, l'ajudaria a parlar. I així va ser, per fi un dia, quan enmig de la rotllana va demanar per parlar, tots expectants i amb certesa que el dia havia arribat. Vam tenir el gran privilegi de sentir la seva veu que deia els mots esperats. Tots els companys i companyes esclataren en un goig que van traduir en festa de gestos i d'aldarull. Abraçades, crits, paraules... i un desig que aquella història formés part de tots nosaltres, que l'anàvem construint.

Un dia, en Pau va esgarrapar un company deixant-li la cara assenyada, de manera que se n'assabentaria tothom. Segur que hi hauria comentaris desafortunats, no ens agradava. Havíem d'aconseguir evitar-ho.

Vaig separar en Pau de la rotllana dient-li que si volia tornar, hauria de dir-nos (al grup) que això no tornaria a passar. No hi va haver cap resposta per part d'ell i es va quedar sense participar.

Quan va començar l'activitat al full, i com que en tenia ganes, va apropar-se a mi i molt fluixet, a cau d'orella va dir-me "no pego más" però la resposta va ser que no era a mi a qui havia de dir-li, sinó que era al grup amb qui tenia el deute (en el meu interior el dubte m'envaïa, m'estaria passant?), però vaig optar per seguir endavant.

Es va enfadar molt i no va voler dir-ho.

Aquesta reacció es va repetir amb totes les activitats del matí.

L'ambient era tens.

Companys, companyes, ell i jo desitjàvem que allò s'acabés bé, però no sabíem massa com ho havíem de fer.

Per fi, a les tres de la tarda, un company li va oferir un caramell a canvi que ho digués.

Bé! Va resultar!

El company va venir a explicar-m'ho de seguida. La notícia va córrer volant.

Alegria general!

Vàrem tornar a fer la rotllana per reforçar "la proesa" i poder-nos felicitar.

Cada dia era més conscient que érem tots i cadascun de nosaltres que l'ajudàvem a anar endavant.

Junts s'anaven fent grans, creixien alhora que convivien i aprenien, entre tots, a fer-se més tolerants.

Aquell fer de cada dia, els sons, les paraules, les lletres i algun mot encadenat despertaven gran interès i, a l'entusiasme de tots, en Pau també s'hi sumà.

Algun dia la feina li pesava molt, però sense saber massa com, sempre hi havia un company que es disposava a ajudar-lo. Ell es mostrava content, afectuós i satisfet de veure que el seu treball també mereixia reconeixement. Els amics i les amigues celebraven els seus èxits i ell els ho agraiïa amb un ample somriure de complicitat.

En baixar al pati, l'escala li semblava difícil i a cops molt alta, però aquella mà amiga mai no deixava de ser a punt, al seu costat.

Compartien jocs i riures, moments de felicitat.

Un dia, tot fent pintura, el recordo especialment, per primera vegada va fer un dibuix de colors. Semblava que dels seus pinzells, com per art d'encantament, en sortien els dibuixos plens de llum i de color. En ells s'hi podia veure l'amor dels amics i les amigues.

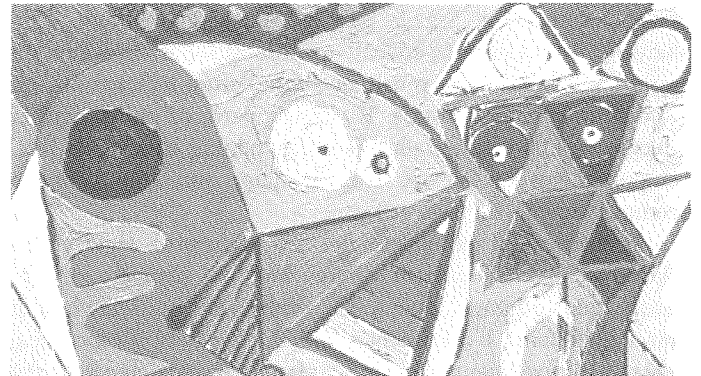
Tantes paraules que un dia quedaven en teoria, ara se'n feien presents. Tenint en Pau al costat cobraven vida aquells mots de llargues programacions: amistat, ser generós, compartir, fer-se estimar, animar a aquell que no pot i fer-li creure que sí...

He de dir-vos que ells, elles i jo, junts, vam somniar que el nostre petit món seria diferent, que el podíem transformar; volíem viure en un món de veritable igualtat i de vegades els somnis... es fan realitat!

Gràcies Pau per ser com ets!

Gràcies Pau per l'amistat, gràcies per tantes estones que hem estat al teu costat!

Classe de les girafes, 15 de desembre de 2003



**ALGUNES IDEES AMB LES QUALS SEGUEIXO**

**APRENENT**

M'agradaria , per acabar, dir-vos que hi ha algunes idees que m'han ajudat a avançar en el meu procés com a mestra i com a persona, on intento obrir la meua mirada cap a fronts més oberts i complexos.

Algunes d'aquestes idees són:

**Adonar-nos que som diferents i això ens enriqueix com a persones.**

- Fer reflexionar els nens/es perquè s'adonin que tots no som iguals i, a més, fer-los sentir contents que la diferència ajuda a treballar el valor de saber aportar al grup el millor de cadascú; sabent descobrir que precisament perquè som diferents podem donar-nos la mà els uns als altres quan ho necessitem.

**Una mirada constructiva permet avançar en el procés de socialització i d'aprenentatge.**

- Posar un èmfasi especial en els aspectes positius (per petits que siguin) ens pot servir per anar construint ponts on anar-nos sostenint i alhora anar animant el procés de socialització i aprenentatge, per una part del grup i per l'altra del propi alumne/a.
- Cal ser cautelós amb l'ús que fem de la informació dels esdeveniments de l'aula.

Si volem afavorir una imatge positiva d'un infant en concret, una bona manera de fer-ho és fent sempre esment especial dels moments exitosos del procés. És bo per a ell, que tant els adults (pares, mestres, pares i mares dels companys/es) com els nens i nenes que conviuen amb ell/a, siguin coneixedors d'aquestes situacions exitoses. Molt probablement ja ho siguin, i potser massa, de les que en diríem, no tant exitoses.

- Tenir sempre una mirada dirigida a fer recaure el pes en els aspectes positius permet poder gaudir del privilegi d'ajudar a ser feliç un infant i encomanar la seva felicitat a tots els que són al seu voltant.

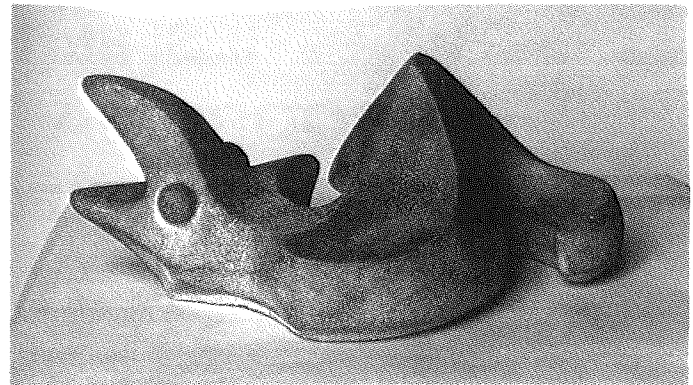
**Ser creatiu i agosarat és avançar en coneixement.**

- No hem de tenir por a l'hora d'introduir modificacions organitzatives a l'aula, perquè ser valent i agosarat permet descobrir nous recursos per optimitzar l'acció educativa. És beneficiós que els nens i les nenes incorporin una actitud agosarada en el seu camí de recerca enfront els aprenentatges. Cal fer fora les pors a l'error, relativitzar el correcte de l'incorrecte. On posem els paràmetres de la normalitat?

- Desvetllant l'ajuda i la interacció entre els i les alumnes aconseguim que avancin tots i totes acadèmicament i els ajudem a créixer com a persones.

**Formem part d' una comunitat educativa, d'un petit teixit social.**

- És important també implicar i deixar participar a totes les persones que tenen relació amb l'alumne/a, principalment els companys i les companyes. Quan els mestres som capaços (sense necessitat que les paraules ho diguin) de compartir amb els nens i les nenes els nostres sentiments, les nostres emocions, les intencions i fins i tot els dubtes, es genera una relació de complicitat i empatia entre el mestre i el grup que esdevé fonamental per a la bona integració de l'alumne. En determinats moments, una paraula d'ànim d'un company, un gest afectuós o només estar al costat, és difícilment substituïble per la intervenció de cap adult.



- Comunicar a la família (traves d'una nota que porta el propi nen/a) fets puntuals que esdevenen molt sovint a l'aula i que són un motiu de satisfacció per a l'alumne porta a un recolzament per part dels pares/mares que reverteix positivament en el/la nen/a i a més s'estén la dinàmica de fer ressaltar els aspectes positius

**El component afectiu, clau per al creixement emocional i intel·lectual dels nens/nenes i de mi mateixa.**

- La nostra ha de ser sempre una posició d'acompanyament respectuós amb la diferència i amarat de l'afecte necessari per animar el creixement personal i el desig de superació.

- Explicar als alumnes quins són els nostres objectius, què és el que volem aconseguir nosaltres que aprenguin o facin ells/es els ajuda a donar sentit a determinades feines que de no fer-ho poder resultar feixugues i afavoreix la seva implicació.

**L'escriptura com a vehicle per fugir de l'oblit i seguir aprenent.**

- Fer un recull escrit dels fets més significatius del procés ens permet poder pensar-hi i poder tenir una visió cronològica de l'evolució sense caure en el pessimisme de l'oblit dels avenços que es van fent.

- La poesia és, per a mi, l'eina d'expressió per excel·lència. Escriure un poema és com poder transportar en el paper la màgia d'un moment. Però no són només les paraules el que queda en un poema, sinó els sentiments que traspuen i el més fidel reflex de les emocions i la força que podem posar-hi. Aquest l'he escrit per a tu, Pau:

<p>“En els teus ulls hi puc veure l'esperança i el retorn, de jorns de llum i de calma, d'igualtat sense condicions</p>	<p>De poder donar i de rebre trencant esquemes, mals sons, d'oblidar passats grisosos i donar pas als colors.”</p>
---	--

Ser mestra per a mi, és ensenyar a ser feliç, és poder encomanar el goig de viure cada dia despertant el desig i el plaer per aprendre, i en fer-ho saber gaudir-ne.

Sant Boi, març de 2004



# IES EL BULLIDOR: PROGRAMA D'ORIENTACIÓ. PROJECTE EINA

Yolanda Feligreras Lorite

*Professora especialista en psicologia i pedagogia*

Clara Mata Sanz

*Responsable del Projecte Eina*

## RESUMEN

Desde hace más de una década, el IES El Bullidor de Rubí se ha caracterizado por conferir una gran importancia a la orientación personal, académica y profesional de sus alumnos/as, así como por intentar proporcionarles la mejor respuesta a sus necesidades educativas.

En esta línea, el instituto cuenta con un Departamento de Orientación y Atención a la Diversidad, desde el que se coordina el **Programa de Orientación** del centro. Como parte de este Programa, el curso pasado se puso en marcha el **Proyecto EINA**, innovador en el municipio, y dirigido a aquellos/as alumnos/as que, por motivos diferentes, se encuentran abocados al fracaso escolar, al absentismo, a los problemas de convivencia en el instituto y, posteriormente, a la precariedad laboral o, en algunos casos, a la marginación.

## ABSTRACT

For more than one decade, *IES El Bullidor of Rubí* has been distinguished for conferring great importance to the personal, academic and professional direction of its students, as well as trying to provide the best answer to their educative needs.

In such a way, the institute has a Counselling and Attention to the Diversity Department, from which the **Counselling Program** of the center is coordinated. As a part of this Program, the **EINA Project** (EINA means TOOL) started last year. It is innovator in the municipality, and directed to those students who, for different reasons, are led to school failure, absenteeism, coexistence problems in the high school and, later, to precarious labour or, in some cases, to marginalization.

## 1. INTRODUCCIÓ

D'acord amb la normativa educativa d'enguany, una de les finalitats de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) és preparar els i les alumnes per a la seva incorporació a estudis posteriors i per a la seva **inserció laboral**, mentre que la finalitat del Batxillerat és proporcionar-los el necessari (formació, coneixements, habilitats) per desenvolupar les seves **funcions socials i laborals** amb responsabilitat i competència, a més de capacitar-los per accedir a la Formació Professional de Grau Superior i als estudis universitaris.

Per tant, d'això es dedueix que guiar els i les alumnes en el **procés** de transició escola-món laboral ha de ser un dels objectius de la tasca que fem als instituts. Aquesta tasca s'englobaria dins del que s'anomena **ORIENTACIÓ** de l'alumnat i de les seves famílies.

Al marge dels canvis normatius (LODE, LOGSE, LOCE), el nostre institut tradicionalment ha donat una gran importància a l'orientació personal, acadèmica i professional dels i de les alumnes. Per això, comptem amb un Departament d'Orientació i un Programa d'Orientació des del  **curs 92-93**, quan encara s'impartien el BUP i el COU.

En aquell moment, ja es va detectar la necessitat de donar informació als alumnes i a les seves famílies, no només del sistema educatiu i de les diferents branques i itineraris, sinó també de qüestions com, per exemple, el cost econòmic i relatiu de qualsevol tipus d'estudi, l'exigència de dedicació que comporta, etc. De fet,

en el curs 94-95, en el marc de la col·laboració amb l'IMPES (Institut Municipal de Promoció Econòmica i Social de Rubí) en la elaboració d'una proposta de mapa escolar, l'institut va realitzar un estudi i va concloure que: un petit percentatge d'alumnes fracassava i abandonava els estudis de BUP i COU, un alt percentatge d'alumnes presentava dificultats diverses per poder tirar endavant i, dels alumnes que acabaven COU, un alt percentatge no podia accedir a la carrera que volia per manca de nota.

Amb la pràctica, es va anar comprovant la necessitat d'una orientació progressiva i personalitzada i es van anar introduint instruments propis per treballar la concordança entre perfil de personalitat, interessos professionals, opció d'estudis superiors, etc. Tot això sempre emmarcat dintre del PAT (Pla d'Acció Tutorial) de l'institut, mitjançant les tutories, l'EATP d'orientació, les reunions de pares i mares, les entrevistes personals, la col·laboració d'alumnes universitaris en pràctiques, etc.

## 2. L'ACTUAL PROGRAMA D'ORIENTACIÓ DE L'INSTITUT

En aquests moments, 12 anys després, continuem amb aquesta tasca. Ara, com llavors, sabem que continua havent-hi un percentatge d'alumnes que fracassa en els estudis, ja sigui a l'ESO o al Batxillerat, i que, en complir els 16 anys, els **abandona**. Una de les nostres obsessions ha estat sempre evitar que aquests alumnes s'incorporin al món laboral sense cap formació específic

ca prèvia, ja que, excepte unes poques excepcions, pensem que s'estaran abocant a l'explotació i la precarietat laboral. Per això, pensem que és fonamental, des dels instituts i amb la col·laboració de tota la comunitat educativa:

1r: prevenir i tractar de manera eficaç **el fracàs escolar**;

2n: prevenir i tractar de manera eficaç **l'absentisme escolar**;

3r: facilitar **la transició escola-món laboral** dels nostres alumnes, oferint-los possibilitats de formació prelaboral des de l'institut.

Precisament per treballar aquests tres aspectes, el curs passat vàrem posar en marxa a l'institut el **Projecte Eina**, del qual després se'n parlarà. Aquest Projecte s'emmarca dins del **Programa d'Orientació** de l'institut.

També per aprofundir en aquests tres aspectes, la directora participarà aquest curs en el Programa Arion, realitzant una visita d'estudis a Finlàndia.

Des del curs **2001-02**, comptem a l'institut amb un **Departament d'Orientació i Atenció a la Diversitat**, creat en el marc del nostre Reglament de Règim Intern i integrat pel mestre de pedagogia terapèutica, la responsable del projecte Eina (abans UAC), el professional de l'EAP, la professional d'Educació Compensatòria i la psicopedagoga, la qual coordina el **Programa d'Orientació** del centre. L'orientació, però, cal entendre-la com a una *responsabilitat de tot el professorat* i, per tant, com a una feina d'equip. També cal entendre-la, com s'ha dit abans, com un *procés*, que comença quan l'alumne/a entra a l'institut, normalment a 1r d'ESO, i acaba quan en surt. Destaquem, però, tres moments clau en aquest procés, referits a la transició escola-món laboral:

1. L'orientació dels alumnes de 4t d'ESO en acabar l'etapa, inclosos els alumnes del Projecte Eina.

2. L'orientació dels alumnes de 2n de Batxillerat en acabar l'etapa.

3. L'orientació dels alumnes majors de 16 anys que abandonen els estudis en qualsevol dels cursos i en qualsevol moment del curs.

## 2.1. Orientació de l'alumnat de 4t d'ESO

**2.1.1.** Tots els i les alumnes de 4t d'ESO cursen el **crèdit ORIENTACIÓ ACADÈMICO-PROFESSIONAL** d'1 hora setmanal durant tot el curs, impartit per la psicopedagoga del centre. Els i les alumnes treballen amb un dossier elaborat pel centre i actualitzat anualment per la professora, en el qual es recullen els següents temes:

- Autoconeixement: història acadèmica, perfil de personalitat, interessos i habilitats professionals, valors professionals, aficions i situació familiar respecte dels estudis.

- El sistema educatiu: estructura, vies d'accés, Formació Professional, Batxillerat, Programes de Garantia Social i altres ofertes formatives.

- El món laboral: població activa, doble jornada, sectors d'activitat, atur, autoocupació.

- Canals de recerca de feina: agències de col·locació, administració pública, nous mitjans, anuncis de premsa, altres.

- Selecció de personal: currículum, carta de presentació, proves de selecció, entrevista de selecció.

- Incorporació al món laboral: contracte laboral, nòmina, regulació legal, riscos laborals.

Cal assenyalar que en aquest crèdit és habitual l'ús d'internet per cercar informació i de mitjans audiovisuals, per exemple un

vídeo sobre com preparar una entrevista de feina o un altre que denuncia les altes xifres d'accidents laborals a Catalunya. Així mateix, quan és possible, es visita el Bus de les Professions i sempre es recomana la visita al Saló de l'Ensenyament amb pares i mares. S'intenta oferir xerrades als alumnes per part de professionals, per exemple, sobre el tema de l'autoocupació.

**2.1.2.** L'orientació és el tema fonamental de la **reunió amb mares i pares** dels alumnes de 4t d'ESO a l'inici de curs. De fet, un any abans, en la reunió de 3r d'ESO, ja es comença a tractar aquest tema amb les famílies, però d'una forma més general. Generalment els proporcionem informació per escrit sobre el sistema educatiu actual, les diferents vies d'accés, els estudis reglats i no reglats... fent incidència, sobretot, en els Cicles Formatius, perquè considerem que encara avui són una opció infravalorada per les famílies. Més entrat el curs, si s'escau, també organitzem alguna reunió informativa específica sobre Cicles Formatius amb les famílies.

**2.1.3.** Les **entrevistes personals** entre tutor/a i família/alumne al llarg del curs són, evidentment, moments clau per tractar el tema de l'orientació de l'alumne.

**2.1.4.** En les **reunions d'equip docent** de 4t d'ESO, es va tractant l'orientació de cada alumne en diferents moments del curs (preavaluacions, avaluacions...).

**2.1.5.** Cap al mes d'abril, es fan tres actuacions per a un coneixement més concret dels principals itineraris a l'abast en acabar 4t d'ESO:

a) El coordinador pedagògic o el coordinador de Batxillerat, dins del crèdit d'orientació, **aclareix tots aquells dubtes** que els alumnes puguin tenir sobre el **Batxillerat**, les diferents modalitats, el currículum comú, el currículum diversificat, etc. Si s'escau, s'organitza una visita a l'IES La Serreta amb els alumnes interessats en el **Batxillerat Artístic**.

b) Se sol fer una **visita** a l'IES J.V. Foix amb l'alumnat interessat en els **Cicles Formatius** que s'imparteixen allà.

c) Les persones responsables del **PTT (Pla de Transició al Treball)** de la ciutat, **el presenten a l'alumnat** (el primer curs d'implementació del PTT, aquesta actuació s'ha fet a principi de curs amb l'alumnat interessat, però s'ha considerat més profitós fer-la a final de curs i amb tot l'alumnat).

**2.1.6.** Poc després o paral·lelament, **la família i l'alumne/a** són convocats a una **reunió** amb el tutor/a, la psicopedagoga i/o la coordinadora de cicle. En aquesta reunió s'intenta concretar la preinscripció que faran els alumnes, sigui a Cicles Formatius de Grau Mitjà o a Batxillerat, o bé la possibilitat de repetir curs. En cas de dubte sobre la possibilitat de graduar o no, recomanem sempre que l'alumne/a es preinscriuï a un Cicle Formatiu. És la forma de reservar plaça.

**2.1.7.** El **crèdit de síntesi** de 4t d'ESO se centra precisament en l'orientació acadèmica i professional de l'alumnat. S'anomena **EM PREPARO PER TREBALLAR**, i els i les alumnes hi treballen, en equip, els següents aspectes:

- Itinerari/s acadèmic/s (fent ús del SINERA) / Drets dels treballadors/es (xerrada sindicalista) / Visita a OTG, Servei Català de Col·locació, ETTs, IMPES / Entrevistes a professionals (a través de l'Ajuntament) / Anàlisi d'anuncis de feina en premsa /

Activitats sobre retribució salarial / Anàlisi de nòmines / Elaboració del seu currículum en diferents idiomes / Anàlisi de contractes laborals.

**2.1.8.** A final de curs, juntament amb les qualificacions obtingudes, l'alumnat de 4t rep per escrit el **Consell Orientador** acordat per l'equip docent. Aquest consell *orienta* l'alumne/a sempre cap a una opció formativa, ja sigui una de les modalitats del Batxillerat, un Cicle Formatiu de Grau Mitjà, la repetició de curs, un Programa de Garantia Social i/o altres tipus d'estudis.

## 2.2. Orientació de l'alumnat de 2n de Batxillerat

**2.2.1.** L'orientació és el tema fonamental de la **reunió amb mares i pares** dels alumnes de 2n de Batxillerat cap al mes de febrer. Proporcionem informació per escrit a les famílies sobre els estudis superiors, les diferents vies d'accés, sortides, proves d'accés a la universitat (PAAU), etc., fent incidència, sobretot, en els Cicles Formatius de Grau Superior (CFGS) perquè, com en el cas de 4t, considerem que encara avui són una opció infravalorada per les famílies.

**2.2.2.** L'orientació de l'alumnat de 2n de Batxillerat es vehicula fonamentalment a través la **tutoria**. Els i les alumnes compten, al dossier de tutoria, amb activitats específiques que treballen guiats pel tutor/a i el coordinador de Batxillerat :

a) També cap al febrer, es comença la **presa de consciència de l'alumnat**: cada alumne/a ha d'analitzar les qualificacions del seu expedient acadèmic fins al moment, extreure una mitjana estimada i realitzar una previsió de la qualificació que obtindria en les proves d'accés a la universitat.

b) Els i les alumnes contesten el **Qüestionari d'Orientació Professional**, publicat pel Departament d'Ensenyament, el qual valora conjuntament les aptituds i els interessos professionals de l'alumne/a.

c) Amb aquestes dades, s'estableix el **perfil o perfils sociolaborals** de l'alumne/a, que determinen l'**àmbit formatiu** dins del qual realitzen la tria dels estudis posteriors.

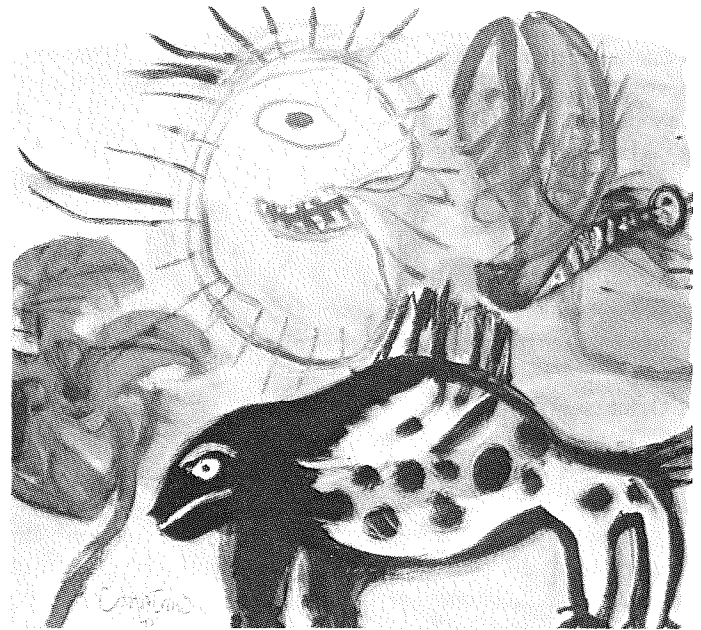
d) Es realitza, llavors, el **contrast amb l'oferta existent d'estudis superiors**, primer en relació als CFGS i després en relació als estudis universitaris. Es fa ús d'internet bàsicament, però també d'altres instruments com publicacions.

e) L'alumne/a realitza una **priorització, tant de CFGS com d'estudis universitaris**, i la posterior **preinscripció**. Aquesta elecció es fa amb l'ajut i l'assessorament del tutor/a i la participació de la família.

Recomanem a tot l'alumnat de 2n de Batxillerat que realitzi la preinscripció a CFGS per reservar plaça, com en el cas de 4t, i també recomanem a tot l'alumnat que aprova el Batxillerat que realitzi les PAAU, malgrat que no tingui pensat anar a la universitat de moment.

**2.2.3.** Els i les alumnes de 2n de Batxillerat participen en les **Jornades de Portes Obertes universitàries**, on reben informació directa de les titulacions que els interessin.

**2.2.4.** Com ja s'ha dit, abans de les preinscripcions, el tutor/a i/o el coordinador de Batxillerat convoquen una **reunió amb cada família i alumne/a** per acabar de concretar-les i/o proposar la repetició de curs i/o altres opcions formatives, com CFGM o cursos de Formació Ocupacional.



**2.2.5.** Com en el cas de 4t, tant en les **entrevistes tutor/a-família/alumne** com en les **reunions d'equip docent de 2n de Batxillerat**, es va tractant l'orientació de cada alumne en diferents moments del curs (preavaluacions, avaluacions...).

## 2.3. Orientació de l'alumnat major de 16 anys que abandona els estudis

Quan un alumne/a, sempre major de 16 anys, i la seva família, expressen el desig de deixar l'institut sense que l'alumne hagi obtingut el Graduat en Educació Secundària Obligatoria o el títol de Batxiller, l'orientació encara es fa més imprescindible. En aquests casos, l'institut s'encarrega d'adreçar les famílies cap a l'oferta més ben adaptada a les necessitats de l'alumne/a, ja sigui dintre o fora del municipi i, en molts casos, a través de l'IMPES.

Les possibilitats solen ser:

- Programes de Garantia Social, entre ells el Pla de Transició al Treball (PTT) de la ciutat
- Escola Taller o Casa d'Oficis
- Cursos de Formació Ocupacional
- Programa preparatori de la prova d'accés a CFGM (Escola d'Adults)
- Programa preparatori per obtenir el Graduat en ESO (Escola d'Adults)
- ESO i Batxillerat a distància
- Batxillerat nocturn (IES Duc de Montblanc)
- ...

En aquest sentit, fa més d'una dècada que, des del nostre centre, es va detectar la **necessitat d'ampliar i diversificar l'oferta formativa del municipi per als alumnes que deixaven l'institut**. Enguany, malgrat s'ha millorat, aquesta necessitat persisteix i requereix d'un treball conjunt (Generalitat, Ajuntament, Instituts...) per dotar la ciutat, fonamentalment, de més Cicles Formatius, més Cursos de Formació Ocupacional, Programes de Garantia Social... sempre atenent a les demandes del món laboral i als perfils de l'alumnat.

En aquesta línia s'està treballant.

### 3. PROJECTE EINA

#### (Educació Integradora amb Nous Aprenentatges)

És evident que el marc general del nostre Programa d'Orientació està pensat i dirigit a tot el nostre alumnat, i aquest és precisament el motiu que ens va portar a dissenyar el Projecte EINA, ja que ens vam adonar que hi havia un petit col·lectiu d'alumnes amb els qui, malgrat totes les actuacions abans esmentades, no aconseguíem l'objectiu pretès: captar-los i orientar-los degudament.

#### 3.1. Què és el Projecte EINA i a qui va dirigit?

A grans trets podríem dir que aquest projecte està pensat com una EINA d'ajut per aquells alumnes de 3r i 4t d'ESO (14-16 anys) que, per motius ben diferents, es troben abocats al fracàs escolar, a l'absentisme, als problemes de convivència a l'institut i posteriorment a la precarietat laboral o, en alguns casos, a la marginació i a la delinqüència. El que pretenem és posar-los a l'abast un programa alternatiu de formació que faciliti la seva reinserció en el món educatiu, augmentant la seva autoestima, i que en un futur es pugui facilitar la seva incorporació a la vida activa o bé possibilitar la continuïtat en algun tipus de formació professional.

Un dels objectius d'aquest projecte és l'orientació d'aquest col·lectiu d'alumnes, però aquesta orientació no és possible sense una prevenció adequada que faciliti reconduir les seves actituds. És per això que vam creure necessari treballar en aquest aspecte a partir de 3r d'ESO, ja que les conductes negatives, el rebuig al món educatiu i l'absentisme es converteixen en quelcom progressiu si no es combaten a temps.

#### 3.2. Com vam anar configurant el projecte?

El projecte és una ampliació i millora de la UAC (Unitat d'Adaptació Curricular) que al nostre institut va començar a funcionar el curs 2000-2001. El grup de professores que la vam iniciar vam treballar dur adaptant els continguts de les assignatures que impartíem al nivell dels alumnes. Tot i la manca de recursos materials, fèiem alguns tallers per combinar la teoria amb la pràctica i oferir als alumnes tasques que els poguessin engrescar intentant motivar-los, però ens vam adonar que, malgrat els nostres esforços, i encara que vam aconseguir alguna millora, els resultats no eren ni de bon tros els desitjats. Per a molts dels alumnes el fet de pertànyer a la UAC representava quelcom negatiu i també en feien aquesta lectura la resta d'alumnes de l'institut, era com portar l'etiqueta d'"alumne no vàlid".

L'evidència dels fets, el contacte amb aquests alumnes dia a dia i les xerrades amb ells ens van portar a plantejar-nos un canvi el més radical possible, tant pel que fa a la programació com a la metodologia i a l'organització general. Esperar a fer els 16 anys i anar a treballar era l'únic que els interessava. Tot i saber que aquests alumnes no són ni de bon tros conscients del que representa treballar ni estan preparats per fer-ho, vam creure que crear unes situacions d'ensenyament/aprenentatge molt vinculades al món laboral podia ser l'únic fil conductor per aconseguir motivar-los.

Per començar era important canviar la visió negativa de pertànyer a aquest grup per una de positiva, ja que era l'única forma de recuperar la seva autoestima. Això va influir en desestimar el nom UAC, que tenia massa connotacions negatives, i partir de zero per donar al nou projecte un caire quasi de privilegi.

Vam començar la recerca d'informació a diverses poblacions on ens vam assabentar que s'havien experimentat projectes similars al que nosaltres ens plantejàvem. Amb tot això vam anar configurant el nostre projecte que vam poder iniciar gràcies a la donació de la Fundació Alcoa per poder muntar la nostra Aula-Taller, fet que va significar un impuls molt important, i a les subvencions de l'Ajuntament i del Departament d'Ensenyament, així com a la col·laboració de l'IMPES i, sobretot, a l'entusiasme de moltes persones que van creure en el nostre projecte.

#### 3.3. En què consisteix el nostre projecte?

El projecte es basa en dos pilars importants:

- **Aula-taller pròpia**, amb l'equipament i recursos necessaris per treballar de manera adequada
- **Educació Compartida** amb institucions del municipi com l'IMPES (Institut Municipal de Promoció Econòmica i Social), l'Escola d'Art, gremis empresarials, empreses privades...

L'**Aula taller** és l'aula ordinària on els alumnes cursen les assignatures que donen cobertura a les competències bàsiques. Aquestes assignatures les treballem acadèmicament a partir dels dossiers elaborats pel professorat del Departament d'Orientació i Atenció a la Diversitat, adaptant continguts al nivell dels alumnes. També, però, les treballem fent projectes que puguin integrar les diferents àrees, utilitzant els recursos dels diferents tallers que hem muntat.

Els tallers poden variar segons els interessos i/o necessitats de l'alumnat. Al llarg del curs passat i aquest curs els que s'han treballat preferentment han estat els següents:

Taller de bricolatge i fusteria / Taller de cuina / Taller de costura / Taller d'electricitat / Taller d'informàtica / Taller de plàstica / Taller de marqueteria.

Pel que fa a l'**Educació Compartida**, el projecte pretén una relació estreta amb les institucions i empreses del municipi, relació que ens permeti aprofitar al màxim els recursos de què es disposa per oferir a aquests nois i noies la possibilitat de prendre contacte amb el món laboral.





Les actuacions que plantejgem són:

- Un curs prelaboral als tallers de l'IMPES, de curta durada però suficient per donar als i a les alumnes la possibilitat de tenir unes nocions generals d'un ofici i, sobretot, d'adquirir una sèrie d'hàbits de comportament i responsabilitat, així com descobrir que molts dels aprenentatges acadèmics que rebutgen són necessaris al món laboral. En cap cas el curs ha d'equiparar-se a un dels cursos ocupacionals per a majors de 16 anys, ja que aquests nois i noies tot just estan adquirint unes eines que els ajudin a descobrir les seves capacitats i tenir més elements per escollir el seu futur. També el fet de familiaritzar-se amb l'IMPES, amb el personal que hi treballa i conèixer el que els pot oferir els pot ajudar en una futura orientació.

- També creiem molt interessant el **Tastet d'Oficis**, una experiència que s'està duent a terme a altres poblacions i que permet tenir un contacte directe i real amb diferents oficis. A grans trets consisteix en visitar empreses dedicades a diverses branques laborals i en alguns casos integrar-se a un grup de treball al llarg d'unes sessions amb l'acompanyament d'un treballador de l'empresa.

- Un altre dels aspectes importants són les **pràctiques a empreses**. Es tractaria d'oferir un ventall d'oficis (mecànic, perruqueria, comerç, etc.) on el noi/noia anés a fer unes pràctiques laborals unes hores a la setmana per familiaritzar-se amb el món laboral i fent unes petites tasques d'aprenentatge, allò que abans se'n deia l'aprenent. Creiem que en aquest espai poden adquirir, no solament l'experiència d'un ofici, sinó també que el fet que el noi/noia participi en el món dels adults pot significar un pas endavant en la seva maduresa com a persona.

### 3.4. Què s'està portant a terme actualment?

Al llarg del curs passat es va poder posar en marxa l'**Aula-Taller EINA**. El fet d'ocupar un espai més ampli i més adient dins l'institut i la possibilitat de poder-lo equipar de manera adequada ens va permetre dignificar l'Aula i fer-la més atractiva per als i les alumnes, tant als que pertanyen al grup en qüestió com a la resta dels nois i noies de l'institut.

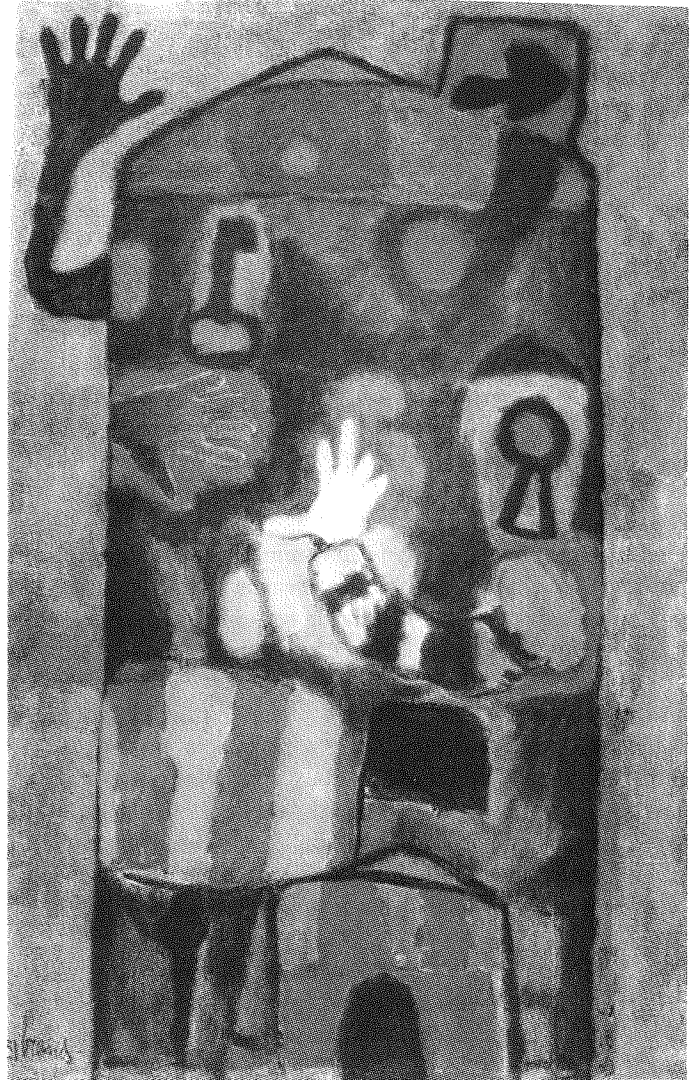
Aquest curs s'ha consolidat el seu funcionament, s'hi treballen les assignatures amb currículums adaptats i s'hi fan els tallers abans mencionats.

L'apartat de l'**Educació Compartida** està sent el més difícil de tirar endavant. El principal problema és coordinar les diferents administracions, institucions i regidories ja que, malgrat la seva predisposició favorable i el seu recolzament, hi ha aspectes tant de caire legal com administratiu i organitzatiu que cal solucionar i que requereixen del seu temps.

Tot i això, anem fent avenços importants. A més d'assistir a l'Escola d'Art, al llarg del curs passat i d'aquest curs, estem realitzant l'experiència de participar a l'IMPES en un curs prelaboral de soldadura.

La valoració global que fan fins ara totes les parts (alumnes, famílies, professors/es, monitors/es especialitzats/des, Ajuntament, Departament d'Ensenyament) és positiva, tot i que encara cal polir molts aspectes.

Cal dir que els nostres alumnes han passat de viure el fet de formar part d'un grup *diferent* com a quelcom negatiu a sentir-se orgullosos de tenir el privilegi de pertànyer al Grup EINA.



**Correspondència amb les autores:** Yolanda Feligreras Lorite, Professora especialista en Psicologia i Pedagogia, IES El Bullidor. E-mail: yfeligre@pie.xtec.es. Clara Mata Sanz, Professora responsable del Projecte Eina, IES El Bullidor. IES El Bullidor, c. Terrassa 61, 08191 RUBÍ (Barcelona). E-mail: a8043668@centres.xtec.es.

## UNA MESTRA D'ESCOLA BRESSOL

Francesca López López

*Mestra i educadora de les Escoles Bressol de IMEB*

Quan vaig conèixer en Lluís tenia 8 mesos, va venir a l'escola per fer la primera entrevista abans de començar el curs. En aquesta reunió, ja vaig detectar alguns signes d'alerta: mirada perduda, hipertensió, la mare va comentar que era un nen molt "dolent" i molt inquiet i que vomitava tots els àpats malgrat no tenia cap problema fisiològic detectat, també que per tal que acceptes el menjar havia de distraure'l continuament cantant i fent moviments amb les mans.

Durant el primer curs va ser un nen bastant difícil, molt irritable, amb plors inconsolables i incapaç d'acceptar les petites frustracions. A través del vincle afectiu que varem crear, vam aconseguir grans avenços en el seu desenvolupament, continuava tenint el seu caràcter irritable però a l'escola ja no vomitava, acceptava millor la relació amb els companys i suportava petites frustracions sense perdre el control.

Al començar el segon curs, amb vint mesos, en Lluís va tornar content a l'escola però es mostrava bastant capritxós, havia d'aconseguir el que volia per la força, es dedicava a donar empentes als companys sense cap motiu aparent i després reia tot content, cridava i feia rebequeries per qualsevol motiu i el seu joc principal era tirar totes les joguines al terra i molestar els altres. Ell era el més gran de la classe d'un total de 10 infants entre els 12 i els 20 mesos.

En aquesta edat en la que encara no tenen adquirit el llenguatge verbal, les mossegades i les estirades de cabells són una manera d'expressió bastant habitual sobretot en el període d'adaptació. Tot plegat entre la pena de la separació, la dinàmica dels crits i plors, les mossegades, les empentes i la dificultat per crear un ambient relaxat i tranquil, va ser la pitjor adaptació dels meus 25 anys de professió. Em faltaven braços per contenir, mans per separar i pomades per untar. Tenia un sentiment d'impotència a la classe i culpabilitat davant de les famílies quan els nens i les nenes sortien amb mossegades a les galtes a les cuixes, a les mans... Hi havia dies que dubtava de les meves capacitats, explicar un conte, cantar una cançó o fer qualsevol activitat resultava increïblement difícil, sempre hi havia un conflicte, ja sigui per l'espai, pels estris, per la cadira etc. i gairebé sempre hi estava pel mig en Lluís. Quan es creava aquest clima de tensió, sentia ganes de plorar i de sortir corrent per la porta.

Un matí, tant sols entrar a la classe, va donar una empenta a una companya i la va tirar d'esquena contra una cadira, no li va trencar el cap de miracle, ella volia veure el conte que ell duia a la mà. Malgrat els meus intents per aconseguir que el compartís o la possibilitat d'explicar-lo jo per a tot el grup, no hi va haver manera, no volia que ningú se li acostés i no parava de donar

empentes cridar i plorar, tampoc els altres estaven disposats a acceptar la meva atenció exclusiva per ell. Tot eren plors i crits. La rebequeria més grossa va arribar quan per acabar amb el conflicte vaig optar per guardar el conte a la bossa. Aquell matí tot van ser problemes, després del conte van ser les nines, el cotxes, les galledes, la sorra i un llarg etc. Quan vaig sortir de la classe estava esgotada, tenia el cap com un timbal i volia "dimitir". Al trobar-me amb les meves companyes a la cuina vaig abocar totes les meves angoixes, vaig explicar a tothom fil per randa tots els problemes. Elles que ja coneixien l'història em miraven comprensives.

Aquella nit no vaig poder dormir, sentia una pena molt grossa, havia perdut el control, havia donat una imatge molt negativa d'en Lluís i l'endemà segurament tothom el miraria diferent. Sentia pena perquè jo aquell nen me'l estimava molt i era conscient de les seves dificultats i també dels seus avenços. Sabia del seu potencial i de les seves capacitats, també que podia confiar en ell, que tant sols necessitava uns límits, molta afectivitat i més paciència encara de la que jo disposava.

Al dia següent vaig demanar disculpes a les companyes i sobretot vaig demanar comprensió per a en Lluís i per a mi. No volia que ningú se'l mirés malament i també que parléssim en una reunió per veure quines aportacions podien fer per ajudar-me i ajudar-lo. Com a bones professionals varen ser comprensives (els hi agraeixo) i em van ajudar amb els seus suggeriments i les seves aportacions i també, i molt important, amb el tracte que varen dispensar a en Lluís. Davant dels conflictes intentàvem fer-lo reflexionar sobre les seves actituds alhora que li reconeixíem que ell sabia fer les coses molt bé però que s'havia equivocat. En definitiva que tots plegats varem posar confiança en les seves capacitats i expectatives més positives respecte la seva evolució.

De la relació amb la família no n'hem parlat però evidentment també vaig intentar implicar-los a través de les entrevistes. A casa seva sembla que els hi feia gràcia que el nen fos tant "dolent" i espavilat. Va caldre molta mà esquerra per canviar algunes actituds en l'àmbit familiar i que entenguessin que els límits són necessaris, però poc a poc estem avançant.

Som al començament del tercer curs, ja té dos anys i mig, parla i s'explica molt bé, encara s'enfada fàcilment però sap que a l'escola estem tranquils, que juguem amb els companys sense pegar-los. Quan vol una joguina intenta aconseguir-la per la força, però només li hem de recordar que s'ha de demanar i ho fa. També sap que ha de tornar-la quan ja no la vol. També ha après a ser generós amb els altres i a compartir jocs espai i la mestra.

Van ser moltes abraçades, moltes estones de contenir a coll les seves rebequeries i moltes de posar-me ferma davant les seves exigències, però no sabeu la satisfacció que em provoca quan el veig compartir i jugar tranquil amb els seus companys.

Els infants tenen una capacitat increïble d'entendre i adaptar-se i aprendre però sobretot s'ha de confiar en ells, fixar la mirada en el seu potencial i ser tolerant amb allò que de vegades no ens agrada. Als adults no ens toca altre remei que contenir-los. De la nostra pràctica educativa depèn l'esdevenir de molts infants.

**ASSOCIACIÓ PER A  
L'ASSESSORAMENT I LA  
PREVENCIÓ DELS ABUSOS  
SEXUALS A MENORS**



**Associació per a l'Assessorament i la Prevenció  
dels Abusos Sexuals a Menors**

C/ Fontanella, 20, 5è A  
08010 Barcelona

Tel. 93 318 97 69  
Fax. / Tel. 93 301 54 44

A/ e: [asfada@suport.org](mailto:asfada@suport.org)  
[www.fada.voluntariat.org](http://www.fada.voluntariat.org)

**NO ES POT  
PREVENIR ALLÒ QUE  
NO CONEIXEM**

L'Associació FADA per a l'Assessorament i la Prevenció dels Abusos Sexuals a Menors, és una entitat sense ànim de lucre, que es va crear l'any 1.997 per la necessitat personal d'una persona que no va trobar un lloc on compartir els seus sentiments i va decidir crear-lo.

A causa d'aquesta mancança es va crear un grup de treball per investigar el que existia en la nostra comunitat en referència als abusos sexuals. A partir d'aquesta investigació es decideix crear l'Associació FADA que va néixer amb la voluntat de donar a conèixer la importància d'una bona prevenció i actuació, d'un tema fins aleshores poc conegut al qual li mancava la divulgació que una problemàtica així requeria.

En el moment de crear l'associació es va buscar un nom que tingués un significat i es va decidir FADA, "hada" en castellà. Per a la fundadora era la fada a la qual sempre havia demanat ajuda i mai no l'havia trobat però, ara, fer fi, l'havia trobat i, el més important de tot, la podia compartir amb altres persones que en algun moment de la seva vida també la necessitarien.

Els objectius de FADA, dins l'àmbit de l'**abús sexual a menors**, són:

- Sensibilitzar a la societat a través dels mitjans de comunicació sobre la problemàtica que ens ocupa realitzant una labor de prevenció.
- Assessorar a professionals que estan en contacte directe amb nens i adolescents, sobre estratègies per la detecció del problema.
- Establir un servei d'acollida on es valori globalment cada cas i s'informi dels circuits legals i socials propis de la xarxa comunitària.
- Oferir tractament psicològic i servei jurídic.
- Fer un seguiment i avaluació dels casos atesos.

L'associació creu que la millor manera de protegir a la nostra infància és fent un treball de **prevenció** a tots els nivells, és a dir, des de la **prevenció primària** a tota la societat, amb campanyes de sensibilització i informació; des de la **prevenció secundària**, preparant material específic per a col·lectius de risc, o persones que treballen amb aquests col·lectius, nens, joves i educadors; des de la **prevenció terciària** per treballar a diferents àmbits amb persones que han passat per aquesta experiència, siguin joves, o adults que necessitin fer aquest treball.

Creiem que la societat necessita afrontar aquest **problema**, com el que és, un problema, i que, per tant, **té solució**, que les persones que han passat per aquesta situació no han de sentir-se estigmatitzades ni sentir vergonya per una acció de la qual no han estat responsables.

És necessari acabar amb falses creences sobre la sexualitat infantil i amb certs tabús sobre el sexe, la infància i l'entorn més proper als nens per poder ajudar realment a prevenir i a mitigar les conseqüències d'aquests actes abusius.

Volem treure la part més morbosa del tema i abordar aquesta temàtica amb naturalitat, sense carregar de culpabilitat a les persones que es troben en aquestes situacions i que no saben realment què els està passant.

Només amb informació veraç podrem prevenir situacions abusives i ajudar a les persones que les viuen i al seu entorn. Totes les situacions que atempten contra els drets dels menors ens afecten a **TOTS** perquè tots hem estat infants i en algun moment de la nostra vida serem responsables d'altres menors com a pares, mares, educadors, mestres o com a simples ciutadans.

Realment, com a adults que tenim la responsabilitat de vetllar pel benestar dels nostres menors, el més important que podem fer per ells és crear un espai comunicatiu i un clima de confiança que permeti que el nen preguntï sobre qualsevol tema, que pugui explicar situacions que podrien ser abusives per trencar ràpidament el secretisme que acompanya als abusos sexuals infantils.

## QUÈ ÉS L'ABÚS SEXUAL A MENORS?

“La participació de nens i/o adolescents, dependents i immadurs, en activitats sexuals que no estan en condicions de comprendre, que són inadequades per a la seva edat i el seu desenvolupament psicosexual, per a les que són incapaços de donar el seu consentiment i que transgredeixen els tabús i les regles familiars i socials”.

*Kempe, 1978.*

L'abús sexual té una incidència d'un **23% en el cas de les nenes** i d'un **15% en el dels nens menors de 17 anys** a Espanya i va en augment segons les diverses fonts consultades (estudi publicat pel Ministeri d'Assumptes Socials l'any **1.994** i conclusions del Seminari Europeu per a la prevenció dels abusos sexuals en la infància “Rompiendo Silencios”, juny 1.998). Aquests percentatges són similars a la resta d'Europa, Estats Units, Austràlia, Canadà i encara es mantenen.

Hem de tenir present que l'abús sexual infantil és un problema universal, que es produeix en totes les cultures i societats i en qualsevol grup social.

## ACTUACIONS DE FADA

L'associació FADA dirigeix les seves intervencions a:

- Infants i adolescents que han patit i/o pateixen abusos sexuals.
- Famílies que estan passant o han passat per aquesta situació.
- Adults que han passat per aquesta situació durant la seva infància.
- Particulars, escoles, professorat, monitors, serveis socials, entitats,..., interessats, en general, a conèixer la problemàtica de l'abús sexual a menors.

## Atenció psicològica

Entrevistes d'orientació i assessorament, àmbit en el qual s'atenen aquelles **demandes individuals, de parella i/o familiars**, vinculades a determinades dificultats que impedeixen a les persones fer front, de forma saludable, a les diverses situacions que se li presenten.

FADA ofereix els anomenats GAM, són **Grups d'Ajuda Mútua**, on un conjunt de persones adultes s'ajunten de forma voluntària per ajudar-se mútuament, i assolir un propòsit especial o determinat.

També s'ofereixen els Grups Terapèutics, l'objectiu dels quals és facilitar un espai per reflexionar sobre les experiències viscudes i les percepcions particulars que se'n deriven. Aquest espai està coordinat per un terapeuta.

## Atenció jurídica

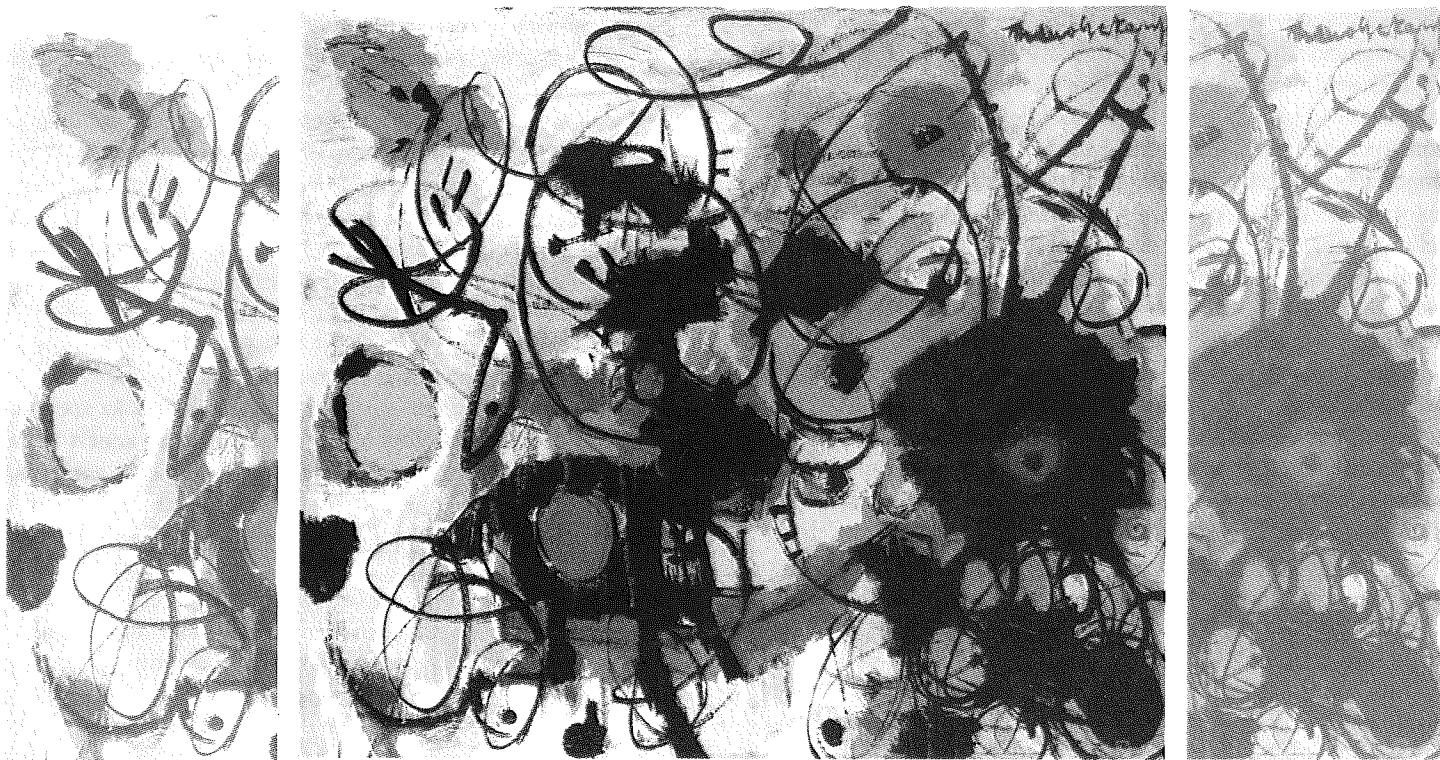
Donar informació, orientació jurídica i defensa legal a la víctima si es fa necessari.

El servei d'assessoria jurídica que FADA posa a disposició de les víctimes i perjudicats pels abusos sexuals a menors està dirigit a donar tot l'assessorament i recolzament legal en les situacions de fet ja produïdes, com en aquelles en les que existeixen proves contrarestades de que poden produir-se.

## Cursos Formació

L'associació FADA ofereix formació adaptada als diferents col·lectius que ho necessitin: professionals, estudiants, altres associacions, voluntaris. La finalitat és promoure la prevenció en els abusos sexuals a menors i sensibilitzar a la població en general.

*Amb totes aquestes actuacions FADA intenta donar una atenció integral perquè, com hem dit amb anterioritat, els abusos sexuals és un problema de TOTS.*





## EMIGRACION, SALUD MENTAL I CULTURA

María Isabel Pazos de Winograd  
y Silvio Gutkowski.

Compiladores

Feia temps que no llegia un llibre que m'aportés tants elements d'utilitat en la meua activitat professional del moment. Els conceptes teòrics que inclou sobre els processos emocionals, familiars i socials que es donen en el fet migratori, i sobre la influència dels professionals de salut mental, mitjançant l'ajuda que se'ls pot oferir, m'han semblat molt interessants pel treball que des dels diferents àmbits d'atenció, i en concret des l'escola com és el nostre cas, hem de fer amb les persones que estan en aquesta situació. És per això que he volgut donar-lo a conèixer a través d'Àmbits, perquè penso que pot ser un bon recurs quan reflexionem sobre la nostra intervenció professional en vers els nen/es, adolescents i famílies immigrades.

Vaig conèixer aquest llibre en la presentació que els compiladors varen fer a Barcelona al setembre passat, dins del marc de les Jornades "Migració: relacionar-se i viure amb salut en una nova terra" organitzades per la psicòloga catalana Núria Mata i Vinyets. El llibre és un document sorgit com a producció del treball d'intercanvi del Primer Simposi Internacional organitzat per l'ATSMHI (Asociación de trabajadoras de la salud mental hispanoparlantes de Israel) a l'any 1.998.

Alguns dels autors dels diferents capítols del llibre són professionals originaris de centre i sud Amèrica, desplaçats a l'estranger com a conseqüència de la situació política dels seus països, o per altres motius socials o personals. En el llibre ens aporten, per tant, l'experiència del professional que parla d'immigració com a propi emigrat o exiliat. Altres autors escriuen des la seva experiència de treball com a psicoterapeutes amb persones que han tingut històries personals i familiars d'immigració.

Des de diferents bases teòriques i conceptuals, que inclouen la psicoanàlisi, la psicologia social i les teories socio-constructivistes, el llibre ens aporta un seguit de conceptes importants sobre el tema. Així podem trobar les idees de diversos autors en relació als processos intrapsíquics que es donen en el fet migratori, que inclouen des del les diferents fases del dol, "la lluna de mel, l'etapa depressiva, l'adaptació i el rebuig a la cultura original", fins el concepte de reconstrucció de la identitat nacional de Graciela Spector.

Gian Franco Nicolussi i altres ens expliquen el que és un "dol migratori normal o patològic", i els afectes que estan a la base, "la nostàlgia, el sentiment de no pertànyer, el ressentiment", així com la dificultat en reconèixer i expressar aquests sentiments, que pot interferir en el procés d'elaboració del dol. Cal fer una clara diferenciació inicial entre el que és té en origen, i la cultura del nou país, i establir progressivament vincles entre els dos móns que permetin la reconstrucció d'una nova identitat personal.

M'ha semblat molt interessant la idea, que diferents autors ens transmeten, sobre la por que la persona o família immigrada pot tenir, quan es produeix un apropament i identificació amb elements del país d'acollida, a j no pertànyer al d'origen, o a

perdre les coses que allà ha deixat, (persones, ambients, paisatges, olors, la llengua), així com el temor a quedar absorbit i anul·lat per tot allò nou.

Montserrat Canal i M<sup>a</sup> Isabel Pazos ens transmeten com es donen funcionaments psíquics, conseqüència de determinades vivències dels progenitors, que es traspassen al llarg de tres generacions, sobre tot quan no s'ha pogut verbalitzar els sentiments que acompanyen a les experiències. Això es produeix quan els pares, per les ansietats pròpies del seu dol, no poden fer-se càrrec a nivell mental de l'infant petit, produint-se llavors dificultats en el contacte i reconeixement dels sentiments per part del nen que serà adult després. En la mesura que en el treball terapèutic es poden verbalitzar les vivències dels progenitors, amb les imatges i sentiments transmesos que les acompanyen, es va produint una reducció de la simptomatologia i s'amplia la capacitat de reconstrucció personal.

Crec que els capítols de M. Alvarez-R. Limonic, M-A. De Giusti i N. Mata són d'especial interès per als que treballem amb adolescents, ja que ens aporten moltes idees sobre els nois-noies immigrants o fills d'immigrants. Ens expliquen que aquests han de fer una travessa dins d'un altra travessa", (la de ser estranger en un nou país, i ser estranger en el món dels grans). Els processos evolutius de les joves, que sempre impliquen la diferenciació-separació de la figura materna, en la situació d'immigració acostumen a ser molt més complexos, ja que els aspectes culturals del país d'origen i d'acolliment tenen una forta influència en mares i filles. Això pot provocar un distanciament entre ambdues que no ajuda al creixement sa de les noies. Segons Alvarez i Limonic, "la nostra tasca és facilitar aquesta navegació amb la incorporació de les diferents perspectives, la negociació entre els sistemes i els seus significats diversos".

L'aprenentatge de la llengua apareix com un element que aglutina moltes contradiccions, però també la possibilitat d'un major acostament a la nova cultura i d'integrar-se socialment en ella. Les possibilitats o dificultats de fer-se un lloc, a nivell social i professional, són elements molt importants en la reorganització personal, fet en el que és fonamental l'acollida que el nou país faci i les oportunitats que doni a l'immigrat.

N. Mata ens expressa de manera molt oberta els sentiments d'incapacitat del terapeuta (que podríem generalitzar al conjunt de professionals que hi treballem) pel desconeixement cultural, la diferència de llengua, la limitació dels recursos..., però a l'hora també com, si es poden tolerar aquests sentiments i fer un apropament a l'individu com a persona, pot sorgir la confiança necessària per a que l'immigrat pugui tornar a establir vincles relacionals positius. El capítol d'aquesta autora, per la seva proximitat a la nostra realitat, ens aporta suggeriments de treball interdisciplinari interessants.

Finalment, H. Wengrowe ens recorda que "els membres de grups estranys desvetllen ansietats paranoïdes en la societat que els rep" i que el professional que participa en aquest tema s'afronta a ell amb tota la seva subjectivitat i les seves ansietats. Cal conèixer-les i incloure-les en el treball: el professional és "subjecte com a propi objecte de coneixement, desconegut entre desconeguts".

Crec que aquest llibre pot ser un bon instrument en el repte que tenim com a professionals i membres de la societat actual, i espero que les persones que decideixin llegir-lo trobin en ell una eina d'enriquiment com m'ha estat per a mi.