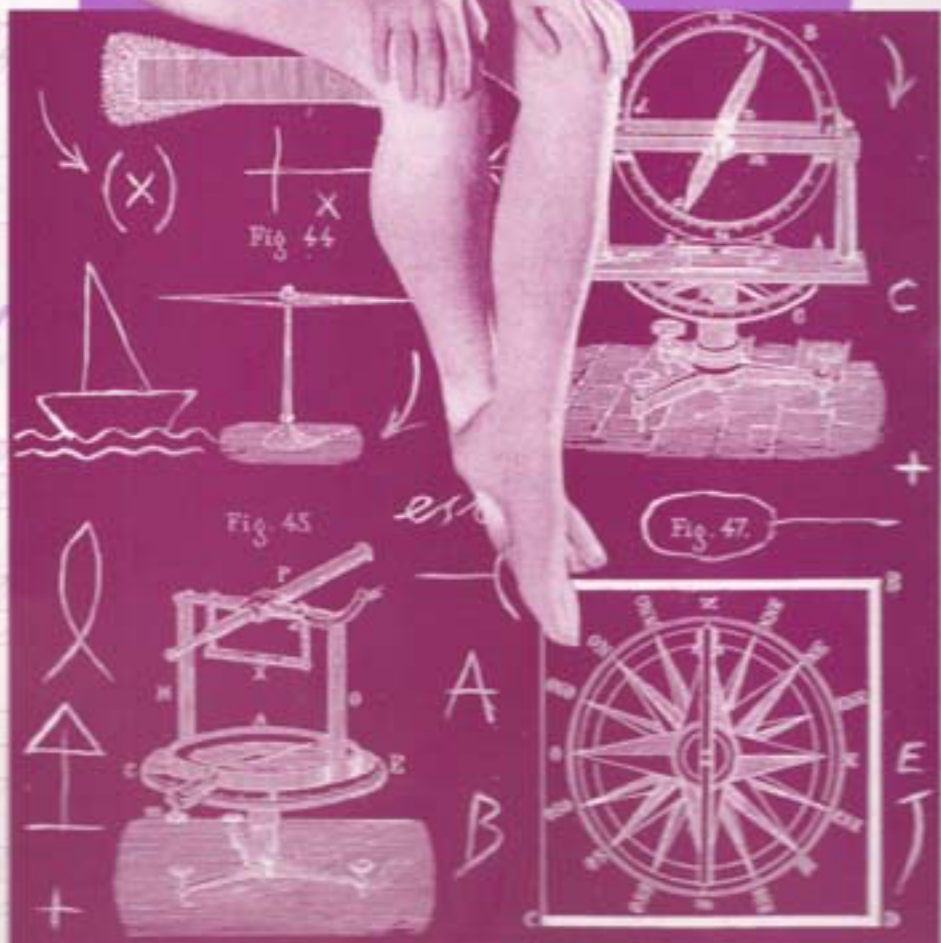


À

MBITS

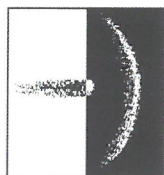
de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ



11

ESTIU 2004



Pioners en formació en l'àmbit de la pedagogia i la salut

Programació acadèmica 2004

PROGRAMES DE MÀSTER (2 anys)

- *Màster en Intervenció en Dificultats de l'Aprenentatge**
- *Màster en Rehabilitació dels Trastorns del Llenguatge i la Parla*

PROGRAMES I CURSOS DE POSTGRAU (1 any)

- *Intervenció Psicomotriu*
- *Atenció Precoç*
- *Trastorns del Llenguatge Escrit. Dislèxia*
- *Musicoteràpia*
- *Rehabilitació Cognitiva*

POSTGRAUS D'ESPECIALITZACIÓ (1 any)

- *Teràpia Miofuncional*
- *Rehabilitació de la Veu*
- *Rehabilitació dels Trastorns Afàsics*



I també a distància

* Títol Oficial de Tercer Cicle expedit per la Universitat de Vic



UNIVERSITAT DE VIC

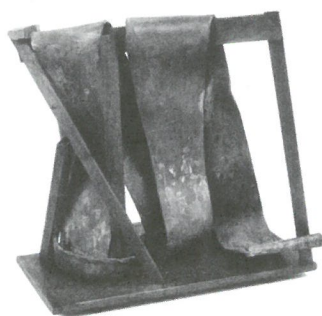


ISEP CATALUNYA
Tel. 93 487 77 77
www.isep.es

ÀMBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ



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

COORDINACIÓ

Joan Serra Capallera

CONSELL DE REDACCIÓ

Joan Agelet Profitós
Eulàlia Bassetas Ballús
Maria José de Molina
Carme Gisbert Ochoa
Dolors Gispert Sala

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

Anthony Caro

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

Preu: 4 •

ESTIU 2004

Amb la col·laboració:



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

SUMARI

ENTORNS D'ACTUALITAT

4.... Notícies ACPEAP

CARME GISBERT

5.... Perfil dels professionals de la terapèutica i de la psicopedagogia als Instituts d'Educació Secundària

JOSEP TORT / DOLORS FALGÀS / JORDI PUJADAS

OPINIÓ

10.... JOAN SUBIRATS / SALOMÓ MARQUÉS / ROSA M SECURÚN / FÉLIX CASTILLO

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

Assessorament psicopedagògic i treball en xarxa

12.... La psicopedagogia social

MARIA IRENE MALUF (Brasil)

15.... La construcció de xarxes socials des de la intervenció psicopedagògica pública. Algunes perspectives d'anàlisi

JOAN SERRA

21.... El treball col·laboratiu en xarxa per a la millora de la intervenció assessora

M. JOSÉ DE MOLINA / MANEL SEGUER

25... El treball de sector a l'EAP: "fer xarxa" en sectors amb condicions de risc

ROSA CASELLAS / MARIBEL MINISTRAL

29.... Implantació de un proyecto social - Napp -

A. LUCÍA MANDACARU / ELDA CANTISANI / LEDA M. MENDES / M. IRENE DE MATOS

Articles de Psicopedagogia i educació

32.... Dificultats del llenguatge e intervenció psicopedagògica. Los retos del trabajo colaborativo entre profesionales

VICTOR M. ACOSTA

41.... De la "vella" a la "nova" escola rural: potencialitats desconegudes d'una petita gran escola

JORDI FEU

47.... Grups reduïts a un centre ordinari

CARLES PINAR

FER DE PSICOPEDAGOG A ...

53.... Noruega

FINN HESSELBERG

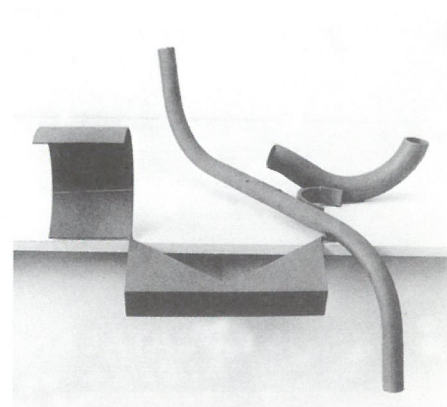
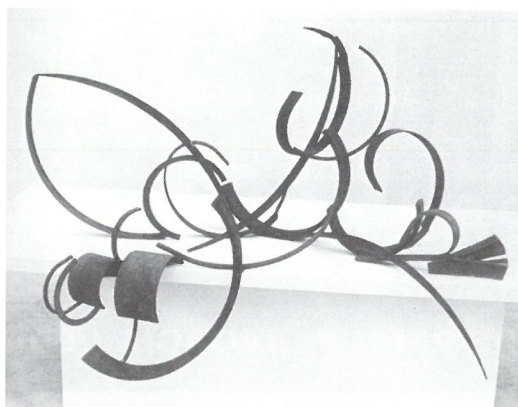
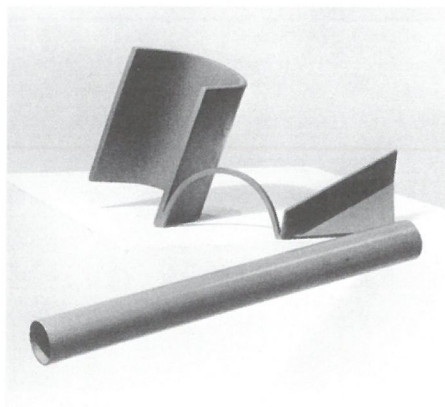
PRESENTACIÓ D'UNA ASSOCIACIÓ

56.... Associació Catalana d'Epidermòlisi Bullosa - ACEB -

CRÒNICA DE ...

58.... un mestre d'educació especial

MARIVÍ MARTÍNEZ



NOTÍCIES ACPEAP

Quan llegiu aquestes notícies, el curs escolar 03-04 començarà a ser història. Un curs on les novetats han estat importants a nivell polític a Catalunya i a l'estat Espanyol. La llei de qualitat també començarà a ser història tot i que ha deixat petjada, com és la repetició de curs i la persistència de la religió en el currículum dels centres escolars tot i que no serà avaluable.

En aquest darrer període, l'ACPEAP s'ha reunit varies vegades amb la Junta de Directores d'EAP per anar definint conjuntament els camps d'actuació, hem vist conjuntament que l'ACPEAP representa la professió i els professionals associats de Catalunya i la Junta de Directores representa als equips dins dels diferents territoris del departament d'ensenyament i això permet que en algunes ocasions puguem fer actuacions conjuntes i per aquest motiu hem expressat la nostra intenció de tenir una comunicació continua.

Haureu pogut comprovar, que els sindicats, de nou sembla que no ens han volgut tenir en compte a la mesa sectorial de negociació amb el Departament d'Ensenyament tot i que els vam presentar i vam comentar conjuntament el document amb tot un recull de propostes de millora pels equips. Posats en contacte, ens han comunicat que no ha estat un oblit i que pensen incorporar les nostres peticions relacionades amb les plantilles i poc a poc anar inclouent la resta.

La Junta de l'ACPEAP us va fer arribar l'escrit que va adreçar a la Direcció General d'Ordenació Educativa, amb consideracions entorn a l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives específiques i les funcions dels professionals dels EAP en aquest procés.

La Comissió de Racionalització de la Burocràcia, va fer una revisió del dictamen d'escolarització i va fer una proposta de nou model.

L'ACPEAP, va ser rebuda a primers d'abril pel Director General d'Ordenació i Innovació Educativa, la Sots-Directora General d'Ordenació Curricular i Programes Educatius i la Cap del Servei d'Educació Especial i Programes Educatius. En aquesta reunió els temes tractats van ser: presentació de l'ACPEAP, proposta de nou model de dictamen, funció dels professionals de l'EAP al voltant de l'escolarització de l'alumnat necessitats educatives específiques i nou model d'intervenció dels EAP.

La valoració de la reunió va ser positiva. I com a fruit de la mateixa es va acordar: crear una comissió de treball per a revisar i reelaborar els documents i informes que es fan en els EAP, dissenyar una formació d'actualització específica dels professionals dels EAP i treballar en comissió el nou model d'intervenció dels EAP.

És evident que sembla haver una bona disposició per part de la Drò. Gral. per treballar conjuntament els temes que ens defineixen com equips d'assessorament psicopedagògic.

La nostra revista també es va presentar en aquesta reunió i va entregar un escrit on s'explicava el que tenim fet fins ara i cap a on volem anar, tres anys d'història amb difusió a totes les Universitats catalanes, col·laboracions de professionals de diferents àmbits i de diferents autonomies així com l'inici d'intercanvi amb professionals de fora de l'estat espanyol. Seguim tenint el suport del Departament d'Ensenyament i vam

voler agrair-ho.

La Comissió de Formació, està treballant a fons per poder fer la Jornada dels EAP 2004, el primer trimestre del proper curs. Reserveu com a possible data el 22 d'octubre. La intenció és de fer una jornada cada any d'un dia de durada per així facilitar l'assistència i que no hagin de fer nit aquells-es que s'han de desplaçar molts quilometres. No es descarta organitzar altres tipus d'activitats potenciant la formació.

L'ACPEAP i la revista Àmbits de psicopedagogia, s'han adherit al Fòrum Social de l'Educació. S'ha assistit a dues reunions i encara és aviat per saber que esperen de nosaltres i en què podem col·laborar.

Des de l'associació, vam estudiar la proposta d'organització horària que ens va fer arribar un EAP i que van recolzar diferents equips. Vam remodelar i redactar de nou la proposta fent-la conèixer a tots els equips abans de prendre cap decisió de presentació.

A mitjans de maig es va fer un primer contacte amb el grup de psicopedagogs de Girona que el curs 02-03 va organitzar les Jornades de psicopedagogs a secundària en les que vam col·laborar. Aquesta trobada començarà a fer camí per a una millor comunicació dels professionals de la psicopedagogia.

Esperem que totes aquestes notícies segueixin la trajectòria iniciada i puguem treballar-les amb la col·laboració de totes i tots i amb l'augment de plantilles que ens permetria una millora en la qualitat del servei que donem.

PERFIL DELS PROFESSIONALS DE LA TERAPÈUTICA I DE LA PSICOPEDAGOGIA ALS INSTITUTS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

Amb la implantació de la LOGSE (1990) anaren arribant als centres públics d'educació secundària (IES) els mestres[1] de Pedagogia Terapèutica (PTE) i els professors de Psicologia i Pedagogia o psicopedagogs (PSP). Des del l'any 1996, el Departament d'Ensenyament definí les seves funcions a través de les anomenades Instruccions d'inici de curs[2], que no han canviat substancialment any rera any.

Amb motiu de la preparació de les Jornades de Psicopedagogia, que es realitzaren a Girona el 14 i 15 de març de 2003, el Seminari de la Pedagogia Terapèutica i la Psicopedagogia de les Comarques Gironines (GI97PSP)[3] es proposà saber alguna cosa més del nostre col·lectiu.

Dissenyarem una enquesta[4] que pogués arribar al màxim nombre possible de professionals i alhora que ens permetés un procediment àgil d'obtenció i processament de les dades. Optarem per utilitzar internet a través d'una pàgina-formulari[5] on es poguessin llegir i respondre les preguntes. Hi havia un risc que consistia en que es poguessin rebre respostes "intoxicades". Ho evitarem incloent la possibilitat de poder-se identificar. D'aquesta manera obtinguérem que un 86% de les enquestes eren signades amb noms i cognoms, s'identificaven (TAULA 1).

Preteníem conèixer què feien els nostres companys de professió, què pensaven, qui eren, i alhora, crear un contacte amb aquest col·lectiu, no sempre atès per l'administració.

Llançarem l'enquesta per internet i ho comunicarem a tots els IES i als grups de treball i associacions professionals conegudes de l'especialitat. Aquest esforç es féu amb la dedicació dels membres del seminari, que en aquell moment estava format professionals.

Al final del procés obtinguérem 167 enquestes respostes. Una mostra[6] molt important que representa els professionals que estan treballant als centres públics d'educació secundària a l'entorn de la diversitat.

QUI SOM

Les Instruccions d'inici de curs diferencien el treball de dos professionals diferenciats dins d'una mateixa especialitat: els mestres de pedagogia terapèutica (PTE) i els professors de psicologia i pedagogia (PSP). La pràctica a l'interior de cada centre depèn tant de l'experiència i formació del professional que ha d'exercir la funció, com de la història, els recursos i les opcions preses respecte al tractament de la diversitat que té cada centre. Presentem les dades del conjunt de respostes obtingudes, més endavant notarem algunes diferències significatives entre la

pràctica dels dos grans tipus professionals.

Hem obtingut 167 enquestes respostes, de les quals un 56,3% són PSP i un 29,3 PTE. La resta són professors d'atenció a la diversitat (DIV), professors d'unitats d'adaptació curricular (UAC) i membres d'equips d'assessorament psicopedagògic.

Aquests especialistes començaren a arribar als centres a partir del curs 1995-1996. El gruix d'aquests va arribar el curs 97/98, tal com es reflecteix pels anys d'experiència de la mostra amb una mitjana de 6,25 anys d'exercici de l'especialitat (TAULA 2).

Més de meitat de la mostra ha participat en l'aplicació de la LOGSE als IES.

La majoria són llicenciats predominant els llicenciats en pedagogia i en psicologia (TAULA 3).

El 86% dels enquestats tenen una llicenciatura que no forma per a cap àrea curricular, tal com diu una psicopedagoga: "Fem de professors de matèries instrumentals en detriment de la feina específica d'acord amb la nostra formació" (032, PSP).

Solament trobem que hi ha un 20% de professionals amb una única diplomatura, els estudis de mestre, estudis per accedir a PTE, però la majoria d'aquests també són llicenciats.

Quan es respon a la pregunta sobre el grau de satisfacció personal respecte a la feina obtenim uns resultats de força satisfacció. Són relativament pocs els que es manifesten insatisfets per la feina que realitzen (TAULA 4).

TAULA 1: ENQUESTES SIGNADES

	FREQÜÈNCIA	PORCENTATGE
enquestes anònimes	22	13,2
enquestes signades	145	86,8
total	167	100,0

TAULA 2: ANYS D'EXPERIÈNCIA

	MITJANA	DESVIACIÓ T.
experiència (0-30)	6,25	5,24

TAULA 3: FORMACIÓ

	FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE
magisteri	15	6
pedagogia	71	45,2
psicologia	51	32,5
psicopedagogia	13	8,3
altra llicenciatura	7	4,5



TAULA 4: GRAU DE SATISFACCIÓ

	MITJANA	DESVIACIÓ T.
satisfacció (0-5)	3,47	1,15
1- molt insatisfactòria; 2- insatisfactòria; 3- normal; 4- satisfactòria; 5- molt satisfactòria		

Els professionals que manifesten insatisfacció representa un 10%.

QUÈ FEM?

“En aquests 6 anys que porto al mateix IES, cada any ha estat ben diferent en quan a la meua dedicació horària. Trobo a faltar els grups flexibles i desdoblaments d'anys anteriors, i el fet d'haver preparat material que ara ningú utilitza.” (002, PSP)

“Treballo més hores que un relloige.” (085, PTE)

La realitat als centres és tant diversa com diverses són les persones. La normativa ens estableix unes funcions, però cada centre les concreta pels recursos disponibles i el tarannà de cadascú.

Aquestes dades són només una aproximació a la realitat d'aquest curs als centres de Secundària de Catalunya. Un coneixement que pot servir de base a futures investigacions però que ja ara tan de bo siguin tingudes en compte per l'administració educativa a fi de millorar el marc d'intervenció en els centres (TAULA 5).

Constatem que tota la docència està adreçada bàsicament als alumnes de nee i només amb un percentatge molt baix es dedica a tot l'alumnat.

TAULA: HORES DE DOCÈNCIA

	MITJANA	DESVIACIÓ T.
a tot l'alumnat	3,26	4,95
a l'alumnat amb més dificultats per aprendre	8,40	6,05

Els/les PTE fa la majoria d'hores de classe a primer cicle (1r i 2n d'ESO) i són pocs els que fan classe a segon cicle, en canvi els PSP tot i que imparteixen més hores a 2n. cicle el seu horari queda més equilibrat.

Els PSP malgrat ser els especialistes de la psicologia i la pedagogia del centre, en conjunt, tenen molt poca dedicació a la secundària post obligatòria, bàsicament en impartir la matèria optativa de psicologia. Són solament 23 professionals, que representen el 13,8%.

L'exercici de la tutoria no sobrepasa una quarta part del col·lectiu (42 tutors), on els tutors de 4t d'ESO en són la majoria.

Els PTE i els PSP participen a una amplia gamma de reunions equips docents, reunions de tutors, comissions d'atenció a la diversitat, coordinació psicopedagògica, Departament d'orienta-

ció, reunions amb altres departaments, reunions amb serveis externs, etc. Sota el mateix nom cada centre interpreta membres diferents i sovint tasques també diverses. Per exemple, en quan a participants a les comissions d'atenció a la diversitat pot haver-hi de 3 a 9 o 10 persones, solen ser fixes el PSP, el/la PTE, el coordinador pedagògic i l'EAP, però ocasionalment o en totes les sessions (depèn) hi ha els coordinadors d'ESO, especialistes externs com assistents socials, educadors de carrer, logopedes, representants del Programa de Compensatòria, o del SEDEC, etc.

La reunió amb l'EAP, la d'un equip docent i la del departament propi s'apropen a l'hora setmanal. Les altres poden ser mensuals o quinzenals. Els professionals de l'especialitat ocupen el 67,56% de la seva activitat (16,6 hores setmanals) a la docència, el 18,84% a reunions (4,6 hores setmanals) que són l'aplicació de les funcions de coordinació i col·laboració amb el professorat i els òrgans d'atenció a la diversitat, i la resta (3,3 hores setmanal) que completarien aquestes funcions. Aquí comptabilitzem les hores de guàrdies o per a l'exercici d'un càrrec.

L'organització de cada centre és particular però moltes vegades “les coordinacions amb tutors i professors les hem de fer pels passadissos, a la cafeteria, al pati, ...” (039, PSP).

TAULA 5: MITJANA SETMANAL D'HORES DE DEDICACIÓ

	TASCA		
DOCÈNCIA	crèdits comuns per a tots l'alumnat	3,35	16,6
	crèdits comuns per a l'alumnat amb més dificultats per aprendre	8,39	
	crèdits variables	1,94	
	atencions individualitzades	2,13	
	crèdit de tutoria	0,47	
	entrevistes	0,32	
REUNIONS	comissió d'atenció a la diversitat (CAD)	0,58	4,63
	coordinació/comissió pedagògica (COP)	0,53	
	departament/seminari propi (DAD)	0,74	
	departament/seminari aliè (DDI)	0,13	
	junta caps de departament (JCD)	0,17	
	equip directiu (JDI)	0,35	
	equips docents (ED)	0,80	
	de tutors (TU)	0,48	
	amb l'EAP	0,85	
ALTRES	preparació de materials	0,49	3,34
	coordinació d'activitats docents i/o professorat d'atenció a la diversitat	0,40	
	col·laboració amb òrgans d'atenció diversitat	0,24	
	guàrdies/permanències de centre	1,74	
	exercici d'un càrrec de direcció/coordinació	0,47	
total (mitjana d'hores setmanals)			24,57

QUÈ PENSA EL COL·LECTIU DELS PTE I PSP?

A través de l'enquesta volíem conèixer l'opinió del col·lectiu vers determinades qüestions que en aquells moments el seminari estava treballant. Heus aquí el que hem trobat.

1. Preocupacions manifestades.

La principal preocupació que es té és la indefinició de la feina. La normativa expressada en les instruccions d'inici de curs es presta a diferents interpretacions, amb paraules d'una mestra de pedagogia terapèutica: "Trobo que les tasques dels diferents membres del departament d'orientació no estan ben definides i generen malentesos i ambigüitats." (019, PTE)

Farà ja vuit anys que les funcions foren explicitades per les instruccions d'inici de curs. La pràctica quotidiana i l'evolució dels instituts les han deixat absolutes, però no variaren substancialment, solament en la direcció de restringir l'activitat dels psicopedagogs a només a l'alumnat de l'ESO i als que presenten més dificultats per aprendre.

Malgrat els intents de diferents grups de treball i sindicats de negociar-les per a una definició d'un model d'intervenció psicopedagògica, el departament d'ensenyament s'ha mostrat sempre tancat a qualsevol canvi normatiu.

En el moment de trametre l'enquesta la LCE acabava de publicar-se al BOE (12/12/02). El redactat final confirmà el que ja s'anunciava en els diferents esborranys: no hi tenim cabuda i quedem com a simples orientadors per als itineraris formatius del segon cicle d'ESO.

(TAULA 6)

2. Priorització de les tasques encomanades.

Posats a dissenyar l'enquesta i a l'hora de treure informació sobre les tasques i com es desenvolupen o s'haurien de desenvolupar les tasques dins els centres vam prendre com a referència més objectiva la normativa del curs 2003 del Departament d'Ensenyament. Vam presentar classificades les tasques, les quals s'havien de prioritzar.

Les tasques que ens atorga la normativa són: **a)** Docència a alumnat amb més dificultats, en crèdits comuns; **b)** Docència a alumnat amb més dificultats, en crèdits variables de reforç; **c)** Docència a alumnat amb més dificultats, en crèdits variables relacionats amb l'especialitat; **d)** Atencions individuals a alumnes amb necessitats educatives especials; **e)** Atencions individuals a alumnes amb necessitats educatives especials, preparant-los-hi materials; **f)** Coordinar activitats docents en referència a alumnes amb necessitats educatives especials; **g)** Col·laborar amb els òrgans del centre que tenen funcions de coordinació d'atenció a la diversitat.

Fent el buidat de l'enquesta hem pogut constatar que l'ordre i les justificacions responen a factors no preguntats expressament: criteris personals, el perfil professional, formació d'accés i els requeriments i necessitats del centre. En tot cas s'evidencia que són un llocs de treball que encara no estan ben consensuats i que tampoc s'han concretat d'una manera satisfactòria (TAULA 7).

De les 7 tasques, les més prioritzades per la mostra són la coordinació de les atencions d'alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) i la seva

docència. Entenem, a través dels comentaris realitzats, que s'inclouen les atencions a l'alumnat que mostra problemes de conducta i situacions personals de crisi, així com a l'alumnat nouvingut.

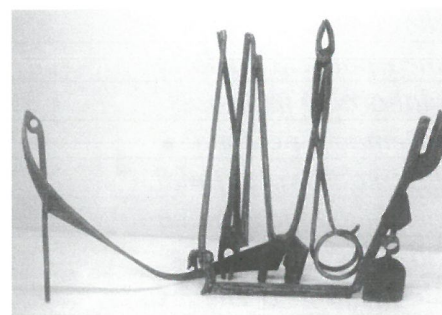
Cal fer entendre que l'atenció a la diversitat no és responsabilitat exclusiva de psicopedagogs, terapeutes i professorat específic, que és responsabilitat de tothom i que s'ha de contemplar en el marc global del centre, és a dir, cal un tractament integral de la diversitat, donat que ha d'abastar a la totalitat dels alumnes. Des del punt de vista educatiu, cal fer més rendibles els recursos d'atenció a la diversitat.

Hi ha especialistes de cada àrea i per tant nosaltres hem d'ajudar als nois de nee i fer reforç. La docència amb alumnes que presenten NEE cal fer-la només en casos puntuals complementàriament a l'atenció en grups heterogenis.

Els comentaris donen a entendre també la necessitat de coordinació de l'atenció d'alumnes amb NEE i de que un referent d'aquests alumnes ha de ser el professional de la psicopedagogia o de la terapèutica.

Les tasques menys prioritàries han estat les de docència en crèdits variables de la pròpia especialitat i la de docència en crèdits variables de reforç. Es considera que han de ser fetes puntualment, a nivell de reforç.

En l'ítem "altres", que és el més prioritzat, s'hi han inclòs tot un conjunt de altres tasques no explicitades a la normativa de principi de curs i que, sempre basant-nos en els comentaris recollits per les persones enquestades, podrien agrupar-se sota un concepte cabdal: l'orientació. Una mitjana significativament alta del 2% posa en evidència la poca coincidència entre la realitat professional en els centres i els despatxos de l'administració. Per tant, considerem que la funció orientadora i psicopedagògica dins el centre ha d'entendre's en un marc ben ampli, adreçat a tot l'alumnat i a tots als nivells de secundària.



TAULA 6: PREOCUPACIONS MANIFESTADES	
	SÍ
<i>indefinició feina</i>	57,6
<i>canvis legislatius</i>	55,7
<i>excés de feina</i>	43,1
<i>agrupament alumnat</i>	35,3
<i>acceptació rol</i>	32,9
<i>atenció individualitzada</i>	30,5
<i>formació específica</i>	24,6
<i>altres</i>	7,8
<i>Percentatge de respostes que subscriuen aquesta preocupació.</i>	



TAULA 7: PRIORITZACIÓ DE LES TASQUES

	ESCOLLI- DA EN 1R LLOC	ESCOLLI- DA EN 2N LLOC	MITJANA	DESVIA- CIÓ
<i>coordinació activitats AD</i>	27,5	25,7	2,59	1,81
<i>atenció individualitzada</i>	21,6	16,8	2,93	1,81
<i>col·laboració òrgans AD</i>	20,4	17,4	3,14	2,05
<i>docència CC alumnat amb dificultats</i>	18	7,8	3,99	2,52
<i>altres</i>	9,6	1,8	2,02	3,14
<i>docència CV especialitat</i>	6,6	4,8	4,86	2,36
<i>preparació de materials</i>	2,4	12,6	4,10	2,11
<i>docència CV reforç</i>	1,2	7,2	5,04	2,24

Percentatge d'enquestats que prioritzen les tasques.

“Perquè les necessitats fonamentals en un IES, és la falta de comprensió de la diversitat i crec que el professorat necessita més és una coordinació i assessorament de les actuacions a realitzar per tal de tractar de forma correcta la diversitat el centre. També crec que la diversitat de funcions es molt complexa amb la dedicació horària de la qual disposem”. (011, DIV)

“Perquè les tasques de col·laboració i coordinació són prioritàries perquè tot funcioni. El tenir la informació et permet actuar amb més efectivitat. Perquè les atencions individuals et permeten ajudar a obtenir millors resultats en quan a adaptació i bon funcionament de l'alumne al centre. Pel que fa a l'elaboració de materials s'han de donar les indicacions però els materials els han d'elaborar els propis professors que són els especialistes en la matèria i saben quin són els objectius que volen obtenir amb aquells materials. Les classes de reforç crec que les poden fer els professors de cada matèria perquè hi entenen força i així es van adaptant a la diversitat que comporta l'ESO. Crec que el professor de pedagogia terapèutica i el psicopedagog han d'atendre els casos que realment necessiten de tècniques especials d'aprenentatge”. (015, PSP)

3. Necessitats de formació.

Més de la meitat dels especialistes (55,7) necessita saber respondre millor a les contínues demandes a les que se'ls sotmet, contínues demandes que sorgeixen des dels alumnes, pares i professors. I això que “la nostra tasca sempre està qüestionada, la gent vol resultats immediats i la nostra tasca és de «formiguetes.” (144, PTE)

La taula (TAULA 8) ho reflecteix.

4. Opinió sobre la Llei de la Qualitat (LCE).

L'opinió és totalment negativa, no beneficiarà en res els aspectes de la qualitat de l'educació, l'atenció a la diversitat de l'alumnat, la feina dels especialistes i la integració dels alumnes de necessitats educatives especials, que eren els aspectes preguntats a l'enquesta (TAULA 9).

TAULA 8: NECESSITATS DE FORMACIÓ

	SÍ
<i>donar respostes concretes</i>	55,7
<i>diagnosi necessitats</i>	44,3
<i>incorporació tardana</i>	35,3
<i>elaboració materials</i>	32,3
<i>orientació personal</i>	18,0
<i>orientació vocacional</i>	10,2
<i>orientació acadèmica</i>	9,6
<i>altres</i>	6,6

Percentatge d'enquestats que necessiten la formació definida.

Per als professionals la Ley de Calidad perjudicarà la qualitat de l'ensenyament en general, el tractament de la diversitat, la integració dels alumnes NEE i la tasca dels mateixos especialistes.

“Penso que la figura de psicopedagog quedarà totalment eclipsada per feines alternatives.” (169, PSP)

HI HA DIFERÈNCIES ENTRE LA PRÀCTICA DELS MESTRES DE PEDAGOGIA TERAPÈUTICA I ELS PROFESSORS DE PSICOLOGIA I PEDAGOGIA?

No presentem un estudi exhaustiu de les diferències entres els dos tipus de professional, però de les respostes obtingudes trobem que hi ha diferències significatives[7] en les següents variables de l'enquesta (TAULA 10).

- Els PTE tenen 2 anys més d'experiència en la professió. Molts eren mestres d'educació especial a centres de primària, i que amb la implantació de la LOGSE passaren als Instituts.
- Els PSP estan més preocupats per l'acceptació del rol de l'especialista, la diagnosi de les necessitats, i la incorporació tardana.
- Els PTE tenen una valoració més negativa sobre l'aportació de la LCE a la qualitat de l'educació.
- Els PTE dediquen la major part de la docència al 1r cicle, en canvi els PSP al 2n cicle.
- Solament uns pocs PSP fan classes a batxillerat.
- Els PSP consumeixen més hores en la coordinació de l'atenció a la diversitat (AD), que és una tasca definida per la normativa, i es reflecteix en una major assistència a les reunions de Junta de Caps de Departament (JCD), amb Equip Directiu (JDI) i amb els Equips Docents (ED).
- Els PSP exerceixen més càrrecs de direcció i de coordinació.

APORTACIONS PER A UNA DEFINICIÓ DE LES FUNCIONS DE L'ESPECIALITAT

A partir dels comentaris realitzats pels participants a l'enquesta apuntem unes línies de definició de les tasques de l'especialitat.

- Les tasques de diagnosi, valoració i seguiment d'alumnes d'ESO i Batxillerat són assignades als psicopedagogs dels l'EAP, però caldria plantejar-se que la identificació dels nivells de competències bàsiques de l'alumnat pugui ser una tasca dels psicopedagogs de centre. El coneixement proper dels alumnes que es té des del centre, del seu entorn i el seguiment personal són alguns motius pels quals se n'hauria de parlar.

- Cal oferir una orientació integral, que és personal, acadèmica, professional-vocacional a tots els cursos des de l'ESO i al Batxillerat, amb especial incidència en els cursos de canvi (ara quart d'ESO, més endavant també a 2n d'ESO). Aquest aspecte inclouria també l'orientació a les famílies. L'orientació ajudaria a un millor clima d'aprenentatge, ajudar al creixement personal, educar la intel·ligència emocional, els valors, la integració social positiva, una millor competència social, els mecanismes de mediació. Una orientació, que també és acadèmica, sobre els estils d'aprenentatge i les seves estratègies.

- Cal exercir tasques d'orientació i assessorament a professors, assessoraments a equips directius per donar orientacions per la gestió del centre, coordinació en el marc de la comissió pedagògica i implicació en la coordinació de tutories i l'acció tutorial. En la docència de les matèries concretes el professorat específic té els coneixements i les eines propis de l'àrea, tanmateix l'especialista pot aportar formes metodològiques i recursos per a la gestió de l'aula. Cal ajudar el professorat i cal participar en les decisions per crear millors condicions per a l'aprenentatge i per a una millor organització del centre. Per millorar l'efectivitat, perquè tot l'alumnat, també el que presenta dificultats, és responsable de tots, perquè cal fer prevenció i millorar respostes, perquè cal consensuar pautes d'actuació, perquè cal evitar desvinculacions entre alumnes, professors, famílies ... tothom s'hi ha d'implicar.

- Finalment, un comentari repetit en varies respostes de l'enquesta: en primer lloc, cal definir de forma oberta i flexible les funcions d'orientació, i en segon lloc, cal tenir una estructura de centre que ho faciliti i, evidentment en tercer lloc, cal una assignació horària que correspongui a les tasques a desenvolupar, que són una reducció susceptible a males interpretacions.

TAULA 9: OPINIÓ SOBRE LA LCE

	MITJANA (0-4)	DESVIACIÓ TÍPICA	PERJUDICARÀ MOLT (1)	PERJUDICARÀ (2)	INDIFERENT (3)	MILLORARÀ (4)	NS/NC (0)
qualitat	1,57	1,030	21,6	44,3	10,8	3,6	19,8
diversitat	1,55	0,948	26,9	47,9	6	3,6	15,6
nee	1,41	0,965	32,3	39,5	6	3	19,2
especialistes	1,30	1,067	13,2	41,9	10,2	0,6	34,1

TAULA 10: DIFERÈNCIES SIGNIFICATIVES ENTRE ELS PSP I PTE

VARIABLE	F	SIGN.	MITJANES	
			PSP	PTE
anys d'experiència	11,877	0,001	5,48	7,90
<i>preocupacions:</i>				
acceptació del rol	11,028	0,001	0,47	0,33
diagnosi de les necessitats	9,395	0,003	0,49	0,35
incorporació tardana	4,335	0,039	0,59	0,57
aportació de la LCE a la qualitat de l'educació	4,652	0,033	1,48	1,80
<i>docència:</i>				
a tots els alumnes de 1r ESO	24,005	0,000	0,60	1,63
a tots els alumnes de 2n ESO	30,718	0,000	0,52	1,57
a tots els alumnes de 3r ESO	10,360	0,002	0,68	0,27
a tots els alumnes de 4t ESO	25,875	0,000	1,03	0,12
a tots els alumnes de BTX	11,252	0,001	0,28	0,04
a alumnes amb dif. apren. de 1r ESO	16,985	0,000	1,85	4,27
a alumnes amb dif. apren. de 2n ESO	26,842	0,000	1,30	4,04
a alumnes amb dif. apren. de 3r ESO	10,462	0,002	2,08	0,96
a alumnes amb dif. apren. de 4t ESO	19,576	0,000	2,45	0,82
a alumnes amb dif. apren. de BTX	4,390	0,038	0,02	0,00
a optatives de BTX	22,023	0,000	0,29	0,00
<i>assistència a reunions:</i>				
Junta de Caps de Departament (JCD)	4,016	0,047	0,21	0,13
Equip Directiu (JDI)	7,515	0,007	0,46	0,15
Equips Docents (ED)	4,033	0,047	0,94	0,67
coordinació òrgans atenció a la diversitat	11,748	0,001	0,33	0,14
exercici de càrrecs	4,254	0,041	0,54	0,47

NOTES:

- [1] Utilitzarem el plural per al gènere masculí, i el femení per a les formes en singular.
- [2] RESOLUCIÓ que dona instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents d'educació secundària de Catalunya.
- [3] El Seminari, en el marc del Pla de Formació de Zona, ha estat constituït al llarg dels set anys que porta en funcionament per uns 70 professionals, inclosos membres dels EAP, mestres de pedagogia terapèutica i professors de psicologia i pedagogia.
- [4] Trobareu el formulari de l'enquesta i molts més resultats i gràfiques a: <http://www.xtec.es/~jtort12>
- [5] El formulari de l'enquesta es troba a: <http://www.xtec.es/~jtort12/gi97psp/enenques.htm2>
- [6] Aproximadament el col·lectiu dels professors de psicologia i pedagogia i mestres de pedagogia terapèutica dels Instituts de Catalunya actualment està format per uns 500 professionals. La mostra representaria un 33,4% de la població estudiada.
- [7] Hem contrastat les diferències entre mitjanes amb la prova de Levenne. És significativa quan $p < 0,05$.

Josep Tort i Coma, E-mail: jtort12@pie.xtec.es, M. Dolors Falgàs i Sau i Jordi Pujadas i Ribalta són membres del Seminari de la pedagogia terapèutica i la psicopedagogia de les comarques gironines (GI97PSP)

À Josep Tort i Coma
 professor de psicologia i pedagogia de l'IES Salvador Espriu (Salt)
Dolors Falgàs i Sau
 professora de psicologia i pedagogia de l'IES Jaume Vicenç Vives (Girona)
Jordi Pujadas i Ribalta
 professor de psicologia i pedagogia de l'IES Montsoriu (Àrbucies)



ESCOLA I EXCLUSIÓ

Des de fa un cert temps es parla d'exclusió per referir-se a les noves formes de desigualtat amb que creixentment ens enfrontem en les nostres societats aparentment tant avançades. Amb el concepte d'exclusió es vol englobar la pobresa, però també es vol anar més enllà. Es vol fer referència a la impossibilitat o dificultat intensa per accedir als mecanismes de desenvolupament personal i inserció socio-comunitaria i als sistemes preestablerts de protecció. En l'àmbit propi de l'escola aquest fenomen també ed dona. En un recent treball sobre els perfils d'exclusió social a l'àmbit urbà de Catalunya, hem tractat de distingir alguns dels perfils d'exclusió que més afecten a nens i adolescents.

Primer de tot hem de dir que a diferència d'altres perfils menys o gens visibles, la majoria de situacions d'alta vulnerabilitat social que tenen a veure amb els i les menors i el jovent són reconegudes socialment i institucional com a problema. Simplificant, podríem distingir per una banda als infants desatesos i/o sobrerresponsabilitzats. Aquesta desemparança i la sobrecàrrega que suposa per a un infant l'assumpció de responsabilitats que no són pròpies de la seva edat, es donen a més en un col·lectiu que no disposa de plena autonomia. Així, circumstàncies com dificultats econòmic-laborals de les llars, escassetat de xarxes de suport, problemes de salut i/o addiccions, trajectòries penitenciàries, etc. es tradueixen en una desorganització de la vida quotidiana a la que, tot sovint, s'hi afegeixen conflictes familiars. En aquest context, la negligència en forma de desatenció i la sobrerresponsabilització de l'infant es veuen secundades pel fracàs i el rebuig a la institució escolar, l'absentisme, l'establiment de relacions conflictives amb els altres, una molt baixa autoestima i una marcada inseguretat en l'infant. Per altra banda, ens referiríem als i les adolescents amb inadaptació escolar i conflictes familiars, que es caracteritzen per una forta desorientació professional i vital. El context d'aquests nois i noies, però, ja no es limita només a la llar i l'escola, de manera que els impactes de la precarietat econòmica i laboral del sa família, els eventuais problemes de salut, o les actituds de desresponsabilització, es reflecteixen també en el nou espai d'autonomia que els reserva l'entorn i l'edat: el carrer. En aquest cas, la baixa autoestima i la inseguretat es manifesten en forma de relacions conflictives, inadaptació institucional (baix rendiment escolar, absentisme...), però també en trastorns mentals, consum de drogues, activitats incíviques o pràctiques sexuals de risc. Aquest perfil, en termes generals, és un dels més visibles, problematitzats i estigmatitzats socialment. El cas de les noies, constitueix un sub-perfil pràcticament invisibilitzat, en la mesura que la majoria d'elles no exterioritzen el seu neguit, com sí fan els seus companys. Habitualment, només se les detecta i se les problematitza en la mesura que els seus hàbits sexuals els comporten alguna conseqüència en termes de salut o es queden embarassades. Paradoxalment, el paper subordinat i invisible que els atorga el seu entorn troba la seva rèplica a nivell institucional i social: se les ignora mentre no es fan veure en un dels papers reservats a les dones, la reproducció, o mentre no adopten els rols masculins de confrontació i violència. Les polítiques tradicionals de resposta no acaben de funcionar en aquest terreny, i tenim doncs un repte molt important a l'hora d'encarar aquesta mena de problemes.

À Joan Subirats
Catedràtic de Ciència Política UAB

CREAR I PENSAR

No fa pas massa dies una alumna mestra que està acabant els estudis de pedagogia em deia amb un cert desencís que ella esperava de la Universitat que l'ajudés a crear i pensar. Lamentava que una part del professorat no fomentés aquestes actituds i que, més aviat, els ensenyaments impartits fomentaven el memorisme i l'anar fent.

Pocs dies després un company del departament m'explicava que un parell d'alumnes li varen marxar de classe perquè, segons elles, el que explicava era fer política i no s'ajustava al programa de l'assignatura. De fet estava explicant el marc socio-polític en què es va desenvolupar l'educació d'adults a Catalunya i Espanya durant el darrer franquisme.

Aquestes dues situacions són dos exemples clars del que força estudiants esperen de l'actual universitat. N'hi ha que hi vénen a buscar uns diplomes, uns títols, que els permetin guanyar-se la vida, sovint en un centre docent. D'altres (minoritaris?) pensen en la universitat com un fogar de cultura i personalització. Potser caldria trobar un punt d'equilibri en una universitat que ha canviat molt (i el que canviarà!) i que no té gaire res a veure amb la universitat de fa 20 o 30 anys enrera. I sembla ser, pel que diuen les autoritats universitàries, que ben poca cosa tindrà a veure amb la que es va configurar a partir dels acords de Bolonya. La nova universitat europea que està naixent serà ben diferent, tant pel que pertoca als continguts dels ensenyaments com a la metodologia d'impartició d'aquests.

Evidentment que cada un parla i escriu des de la seva pròpia visió i experiència universitària. I per tant hi ha santes visions com persones en parlen. I visions molt diferents si es parla des de dret, des de ciències, des d'empresarials, des de la Politècnica, des de pedagogia, etc. Amb tot, és innegable que, a casa nostra, les universitats estan agafant un to cada vegada més «empresarial», en el sentit que es vol que esdevinguin empreses que funcionin bé des del punt de vista econòmic, que no generin dèficit i, millor, si poden proporcionar guanys.

Tal com s'està configurant el nostre món universitari actual, el discurs pedagògic ha anat perdent força i ha quedat reduït a uns determinats sectors minoritaris. És veritat que de tant en tant se senten veus a favor de la qualitat de la docència, però a la pràctica el professorat que entra a treballar precàriament a la universitat i s'hi vol consolidar es veu impel·lit a fer recerca. Les pressions al professorat jove són en l'àmbit de la recerca i no pas en el de la docència. Ben poques vegades es mira si aquesta nova persona a qui s'encomanen unes classes té aptituds per ensenyar i capacitat per ser un bon comunicador. Pot donar-se el cas d'una persona amb un currículum excel·lent i que no serveixi per fer classes; tots en coneixem algun cas.

També caldria revisar alguns comportaments d'una part del professorat. Quan un professor suspèn el 90% de l'alumnat de la seva assignatura, què vol dir això? Que és un bon professor? Que és molt exigent? No se suspèn ell mateix? Quina és la feina d'un bon professor: suspendre o ensenyar bé, exigir i aconseguir que l'alumnat avanci en els seus coneixements? I qui és bon professor? Aquell que fa totes les classes fent servir el power point i llegint el text que aquests màquina escup a la pantalla? O aquell que fa servir les tècniques que considera més adients per reforçar les idees que vol inculcar?

Ara la universitat ja no és només per a uns pocs privilegiats. Podem parlar d'una democratització de les nostres universitats en el sentit que és força l'alumnat que hi té accés. Atenció que encara n'hi ha d'exclusos; no hi arriba tothom a la universitat (hi ha d'arribar-hi tothom?). Si per aquest costat s'ha guanyat força, encara ens falta recórrer un llarg camí per aconseguir que aquesta democratització arribi a la vida diària i abraçi tots els aspectes de la vida universitària. Bona part de l'estudiantat continua essent passiu i el professorat no afavoreix, de manera general, aquesta participació. Interessa escoltar la veu i les propostes de l'estudiantat quan aquest és crític amb el que fem? No interessa més continuar defensant les nostres parcel·les de poder (ben migrades tanmateix) i que ens deixin en pau fent la nostra vida?

À Salomó Marquès
Professor del departament de pedagogia de la UdG

QUINA FORMACIÓ I PER FER QUÈ?

En el moment actual, en què dins l'àmbit europeu s'estan produint canvis en l'homologació dels estudis i títols universitaris, ha ressorgit amb força un debat a l'entorn de la formació que necessiten els professionals de l'educació, els mestres i professors, per desenvolupar la seva tasca. El debat és, d'altra banda, absolutament necessari en una situació complexa com la que vivim en aquest moment, amb canvis socials molt significatius que afecten l'escola i el perfil professional dels qui hi treballen. Hem, doncs, de replantejar-nos la formació inicial i permanent dels professionals de l'educació, per fer-la més adient a les necessitats reals de les persones que tenen al davant i de la societat on viuen, i per permetre'ls respondre millor a les expectatives que es generen al voltant del seu treball.

Cap on ha d'anar la formació inicial dels mestres? A Rosa Sensat seguim mantenint la vella idea -que malauradament ha sofert un cert oblit- que hem de tendir a un cos únic d'ensenyants. En un moment de ràpids avenços socials, en què els canvis es multipliquen amb una velocitat creixent, pensem que cal que les universitats proposin una formació bàsica igual per a tots els professionals de totes les etapes educatives, que permeti assolir una cultura general àmplia, sòlida, i que garanteixi la creació i l'exercici d'un pensament científic. La formació inicial, unitària, dels mestres i professors els ha de permetre assolir tres dimensions: saber -adquirir un bagatge de coneixements i cultura suficients per moure's en un món cada cop més divers, més global/local-; saber fer -conèixer els elements que els permetran potenciar la seva intervenció educativa- i saber ser -gaudir d'una sèrie de competències personals i socials que els permetin integrar diversos elements en el seu treball quotidià.

La formació inicial podria complementar-se amb una especialització, sigui a través d'un postgrau o d'altres modalitats incloses en la pròpia llicenciatura, que permeti als professionals de l'educació assolir un nivell de coneixements més ampli, més profund, en aquell àmbit o disciplina que més els interessa. La manera com s'ha de fer aquesta especialització, així com el propi caràcter de la llicenciatura, és un tema que s'ha de discutir en tots els entorns de la comunitat educativa implicats en aquestes qüestions (les universitats, els moviments de renovació pedagògica, els sindicats, les escoles, els diversos grups de reflexió...).

El segon component essencial de la formació dels professionals són totes les modalitats del que s'anomena formació permanent. En primer lloc, cal que quedi ben clar que la formació permanent és un dret i un deure professional. El que cal debatre en aquest àmbit, per tant, és de quina manera s'ha de vincular amb l'exercici professional als centres, perquè serveixi, d'una banda, per a la millora de la tasca educativa, i perquè alhora, d'altra banda, s'evidenciïn les repercussions pràctiques de la formació permanent en l'horari laboral dels professionals. En segon terme, cal buscar noves fórmules que permetin descentralitzar l'organització i la gestió de la formació permanent, adaptant-la, de nou, a les necessitats concretes de cada àmbit: formació dins dels propis centres, creació de grups de treball per interessos, viatges pedagògics, llicències d'estudis, permisos, mecanismes de comunicació entre els ensenyants, escoles d'estiu, entre d'altres. A més, hi ha molta altra feina a fer: debatre com s'han d'avaluar les diferents modalitats de formació permanent, quines repercussions han de tenir en la carrera docent i en les condicions laborals i salarials dels professionals de l'educació, etc.

Hem d'aprofitar el moment actual, els canvis que es poden produir en l'àmbit educatiu, per replantejar a fons el debat sobre la formació inicial i permanent dels professionals de l'educació i aconseguir millorar ambdues en benefici de tothom: dels propis professionals, de l'escola i de la societat on treballen.

Rosa M. Securún
Presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

EL GUARDAESPATLLES

Quin era el principal mitjà de transport fa 200 anys?... La por
Som únics. Irrepetibles. Com a individus vivim una mitjana de 75 anys. De vegades ens resulta difícil viure una vida satisfactòria, una vida plena, perseguir els nostres somnis o resoldre situacions que ens fan mal i no obstant, mantenim. Són situacions que requereixen canvis petits o grans, cap a una vida més plena. I que resulta difícil no tornar una vegada i una altra als vells costums. Acostumem a atribuir-ho a la manca de caràcter o de voluntat, a defectes de la nostra naturalesa intrínseca. És així com comencem a "autodesqualificar-nos", a pensar que hem de canviar el nostre caràcter, a cercar solucions en els llibres d'autoajuda o en psicoteràpies que confirmen les nostres sospites de poca vàlua. Ens acusem de manca de voluntat, de mandra, de poca ambició o de no tenir talent O bé si estem a l'altra banda (com són les-els treballadors socials, mestres, psicoterapeutes, metges) atribuïm les mateixes mancances i errors als nostres deixebles, pacients o usuaris perquè no resolen les seves situacions clarament inadequades. I si tota aquesta energia negativa, força universal, sobretot si es tracta de canvis importants a la vida, no fos una aberració? I si fos un signe de fortalesa que no reconeixem? Potser es tracta d'una força molt més gran que els missatges del tipus "tu pots" que ens diem en situacions d'intensa disposició per a canviar la nostra vida. La nostra espècie té al voltant d'un milió d'anys. Des de l'inici els individus amb més curiositat i més atrevits s'endinsaven en situacions desconegudes i poc familiars, d'aquesta manera tenien tendència a posar-se en problemes i tenien vides de curta durada. Aquells que es resistien a la seva curiositat acostumaven a viure més anys i acabaven tenint fills amb més possibilitats de sobreviure. I la resta és, en breu, la història de l'evolució de la nostra espècie. Tal vegada la resistència a endinsar-se en situacions poc familiars i perilloses (per molt doloroses i tristes que ens semblin les situacions actuals) sigui una tendència codificada en els nostres gens, per decantació, al llarg de centenars de generacions. D'aquesta manera qualsevol moviment de canvi per aconseguir els nostres somnis pot ser percebut, per aquest guardaespalles "resistent" de la nostra espècie, com una amenaça. I això encara més quan aconseguir el que desitgem, o el que altres desitgen per a nosaltres, pot fer emergir emocions i conflictes interns i externs soterrats (per ex. familiars), que el nostre guardaespalles, excels mecanisme de seguretat, no vol veure acostar-s'hi? (a ells). De vegades, és com si la perpetuació de la nostra espècie tingués objectius oposats als nostres interessos de tenir una vida plena, una vida millor. Potser no és necessari canviar-se un mateix per fer que canviï la nostra vida. Canviar la nostra vida ens canviarà a nosaltres. Cadascú de nosaltres, en el seu context, és tal vegada perfecte...perfectament adaptat. És per això, que canviar requereix pactar, negociar amb el guardaespalles de la nostra espècie codificat genèticament. Iniciar el canvis sense espantar-lo, recordant que els moviments atzarosos, atrevits, arriscats poden ser percebuts com a perillosos per a l'espècie. Dos suggeriments per no espantar al guardaespalles, i així promoure el canvi sense amenaçar la tendència a l'adaptació i perpetuació de l'espècie. Primer, reconèixer com a una aliada la força del guardaespalles ocult que protegeix l'espècie, i aprendre a percebre-la. Segon, tenir present que un procés de canvi basat, explícita o implícitament, en la desqualificació, la humiliació, la manca de confiança i de reconeixement en qui ha de canviar, desperta i posa en alerta el guardaespalles i activa la seva força resistent.

Félix Castillo
Psicoterapeuta / Coach Personal
fc@felixcastillo.com

LA PSICOPEDAGOGÍA SOCIAL

Maria Irene Maluf

Pedagoga licenciada en Educación Especial. Especialista en Psicopedagogía Clínica

Vicepresidenta de la Associação Brasileira de Psicopedagogia Nacional

Editora de la revista Psicopedagogia

Socia honoraria de la Associação Portuguesa de Psicopedagogos

RESUMEN

La Psicopedagogía social

Este artículo trata acerca de algunos aspectos del carácter social de la Psicopedagogía, partiendo de conceptos básicos de esa área, del profesional que en ella actúa, de sus funciones y de la abarcadura y la repercusión de su trabajo en el ambiente social.

Se justifica la afirmación de que la Psicopedagogía – ejercida en el consultorio, en la escuela, en el hospital o en la empresa – es social, partiendo de la explicación de uno de sus objetivos mayores, el de facilitar la inserción de la persona en el entorno social, mientras busca desarrollar su autonomía en las acciones de aprender y vivir en sociedad.

Se discurre sobre cuestiones escolares y familiares, que son, en sí y por sí, parte del ambiente social, aunque en escala más pequeña. Así, el psicopedagogo tiene que constituirse en un profesional consciente de su innegable función social.

ABSTRACT

The Social Psychopedagogy

This article covers some aspects of the social character of the Psychopedagogy, beginning with basic concepts of this profession / area / science, focusing the professional that works in this field, his / her functions and the scope and repercussion of his / her work in the social ambience.

The statement that the Psychopedagogy has a social value, be it exercised in the professional's practice – at school, at the hospital or at the company – is justified by the explanation of one of its greatest goals, which is of facilitating the insertion of the person in the social ambience by seeking to develop his / her independence to learn and live in society.

This work discusses school and family issues that are, by and in itself, part of the social context, though on a lesser scale. Thus the psychopedagogue must become a professional utterly conscious of his / her undeniable social function.

1. INTRODUCCIÓN

El psicopedagogo es el profesional que auxilia en la identificación y la resolución de los problemas en el proceso de aprendizaje, factores que llevan a la multirepetencia y a la evasión escolar, conduciendo a la marginación social. Como un profesional capaz de realizar una lectura crítica y reflexiva de los factores contenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se hace, a lo largo de su trabajo, especialmente preparado para actuar de manera preventiva y interventora en el ámbito educacional.

La Psicopedagogía estudia y trabaja el proceso de desarrollo del niño y del adolescente, teniendo en cuenta los aspectos afectivos y la modalidad de aprendizaje cognoscitiva que permiten la organización adecuada del psiquismo, frente a las exigencias del entorno social.

El trabajo psicopedagógico implica un movimiento que abarca no sólo el empleo de los recursos cognoscitivos sino las posibilidades socioafectivas. El aprendizaje ocurre a medida que el niño construye una serie de significados que resultan de la interacción entre él y el ambiente social. Por ello es necesario que el psicopedagogo investigue con profundidad el contexto en el que se insieren el niño o el joven.

Si comprendemos la familia como «la estructura social básica», según nos enseña Pichon-Rivière, y el primer núcleo de la construcción de un sujeto, percibimos la importancia de ese primer núcleo social para todo el desarrollo de la persona.

De acuerdo con Alicia Fernández, el aprendizaje crea un par dialéctico entre el deseo y el no deseo de aprender y ese se relaciona directamente al tipo de interacción que el niño tiene con su familia, la matriz indispensable para que el trabajo de construcción del ciudadano ocurra. El desarrollo del niño empieza en la familia y se expande en una creciente red de relaciones, que, en la secuencia, acontece en la escuela y en la sociedad.

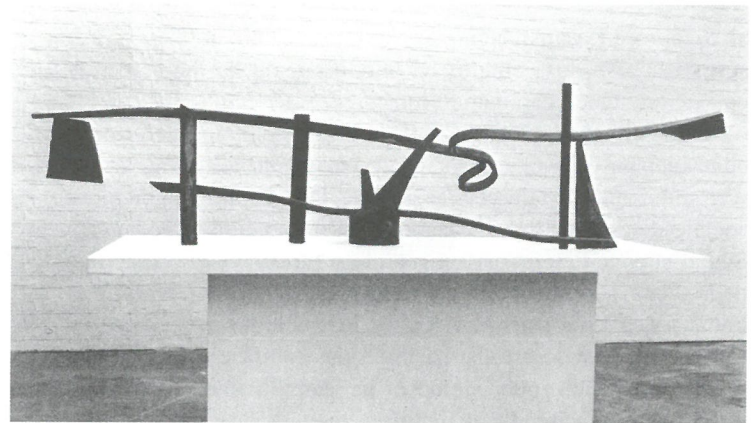
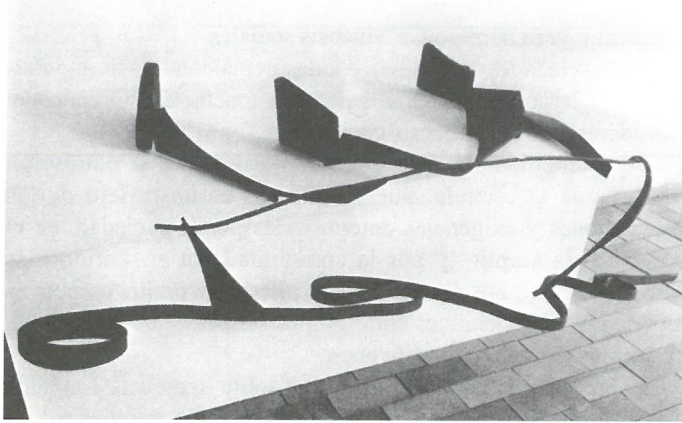
La familia, primero, y la escuela, después, son, en la sociedad moderna, los ambientes básicos, informal y formal, respectivamente, de sociabilidad y educación infantil, de forma que los primeros y más importantes roles sociales de los niños son estos: el de hijo y **después** el de alumno. Es en las relaciones con sus iguales que el niño consolida su papel social formal: el de ciudadano.

Así, el psicopedagogo tiene que constituirse en un profesional consciente de su función social. Toda Psicopedagogía – ejercida en el consultorio, en la escuela, en el hospital – es social. Esa es una característica intrínseca de ella, ya que está vinculada a cuestiones escolares y familiares, que son, en sí y por sí, parte del ambiente social, aunque en escala más pequeña. Interviendo con un niño o en una institución, la Psicopedagogía se relaciona íntimamente con el aspecto social del momento, puesto que su trabajo mayor es promover la inserción, buscando favorecer la autonomía en el aprendizaje y en la vida en sociedad.

2. MODELOS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Se puede aplicar la Psicopedagogía, como lo sabemos, a diversos segmentos: a la clínica, a la institución –escuela, hospital, empresa– y a la investigación. Hay, en todos esos segmentos, la posibilidad de también aplicarla a las acciones sociales.

El modelo clínico, cuando enfoca su actuación exclusivamente encima de un individuo, identificado como constituyendo él mismo el foco central del problema y fuente de la queja manifiesta por el educador responsable y por la familia, comprueba la visión presentada en el momento del encaminamiento: si el problema se encuentra en el individuo, la intervención con él sería suficiente para responder adecuadamente a la demanda.



En contraposición al modelo clínico, el preventivo, o institucional, busca actuar teniendo en cuenta el aspecto funcional del problema presentado, es decir, no identifica su origen como un individuo en particular, pero analiza y interviene en la institución, y incluso con la comunidad en la que ella se insiere, como un sistema que ofrece las contingencias según las que ocurre tal problema.

Así, basándose en ese modelo, se espera del profesional de Psicopedagogía una intervención menos restrictiva y más flexible. En el modelo institucional, se puede considerarla un importante reto para la construcción de vías de acceso y de aplicación de recursos a los docentes, los alumnos y los demás participantes del proceso educativo, a medida que se presentan las expectativas y los límites de cada uno en la red de interacciones que entonces acontece.

La Psicopedagogía tiene su praxis comprometida con la mejora de los recursos de aprendizaje de la persona y con la identificación del conocimiento y de los meandros de los procesos relacionados con el acto de aprender. Eso requiere una confluencia y una interligazón de saberes y, en consecuencia, la Psicopedagogía se volvió una área interdisciplinaria y transdisciplinaria. De esa intersección de saberes realizada por los psicopedagogos, surge la praxis psicopedagógica.

Para comprender lo que significa la acción de aprender del sujeto, en su total abrangencia, incluso sus dificultades de aprendizaje, no basta conocer y analizar a esa persona, pero es necesario tener en cuenta la dinámica de su familia, como ya hemos visto, la matriz de los primeros modelos de aprendizaje del niño, además de investigar la escuela como el espacio donde él ejercita mucho de esa condición singular de aprendiz.

Cuando se trabaja con las dificultades y los trastornos de aprendizaje, aunque exista un recorte sobre el individuo que los presenta, ejercemos, como psicopedagogos, una intervención que promueve reformas de carácter familiar, escolar, en fin, social. Si el trabajo psicopedagógico acontece por medio de una intervención con un grupo mayor de personas, los aspectos inter y transdisciplinario se evidencian todavía más.

Cambiamos, a lo largo de los últimos años, del ángulo de visión hiperfocado en el individuo al que parte de un punto prismático, inserto en un contexto pluralista, de donde el individuo articula su aprendizaje.

3. LA EDUCACIÓN Y EL ÁMBITO SOCIAL

No hay sociedad humana que no se tenga preocupado de organizar un sistema para la formación de las nuevas generaciones, con el objetivo de incorporarlas a la vida social y en ellas perpetuarse.

Durante la mayor parte de la historia humana, la obtención de conocimientos y habilidades para el trabajo prescindió de la educación formal. Cesada la niñez, sobrevinía un período en el que todo joven saludable trabajaba en compañía de un adulto que lo instruía en la práctica de algún oficio. Era un aprendizaje por medio de entrenamiento, en el que, de cuando en cuando, se añadía alguna instrucción formal especial, al cabo del cual el joven asumía el status de adulto y las responsabilidades sociales.

De manera general, como lo sabemos, los hijos seguían la profesión del padre y cuando eso no pasaba, competía a otro miembro de la sociedad esa instrucción, contra años de trabajo.

Los ineptos, incapaces de aprender un oficio, eran puestos, salvo raras excepciones, al margen de la vida social en aquel entonces.

Actualmente, el sistema educacional formal es imprescindible a la preparación profesional de la gran mayoría de las personas y se extiende a un largo período de su vida. La escuela es hoy una de las características de la sociedad contemporánea. A la sociedad compete también la administración de la sociabilidad de sus miembros, de forma que ellos tengan condiciones de adaptarse a las diversas realidades y ejercer diversos papeles.

La historia de la educación acompaña la historia del movimiento social. Así, por ejemplo, en el período en el que la Psicología tuvo un gran valor en el proceso de educación y aprendizaje, el aspecto colectivo fue desmerecido y el sujeto enaltecido. Hoy, lo que se percibe mundialmente es la creciente importancia de la Psicología Social, así como la Salud abarca en el tiempo presente un fuerte componente de atención con las grandes masas.

Lo mismo ocurre con la Psicopedagogía, cuyo enfoque, en todo el mundo, se encuentra dirigido hacia el aspecto social, por medio de relevantes investigaciones o proyectos sociales.

Según escribió Émile Durkheim, profesor de Ciencias de la Educación y de Sociología, a principios del siglo XX, “la sociología educacional tiene por objeto describir y interpretar hechos sociales representados por los sistemas pedagógicos en el pasado y en el presente”. Afirmaba él también que “cada sistema se adapta a las necesidades de la sociedad en la que se insiere” y que “esas necesidades son de carácter material, psíquico y moral”.

En todas las épocas, la educación se presentó como un medio de formación del individuo para cierto tipo de civilización. En la Grecia antigua, por ejemplo, se buscó el desarrollo físico, la dedicación cívica y la estética. La Edad Media substituyó esos valores por un concepto que rehizo la unidad del Hombre. El Renacimiento trajo la educación jesuítica y con la Reforma surgió una concepción que se inclinó a rehacer la unidad del Hombre,

alrededor de la satisfacción de sus intereses temporales. Y así, sucesivamente, los cambios en la concepción del hombre y la educación siguen caminando juntos.

Sabiendo que la Sociología de la Educación trata acerca de la educación en relación a la sociedad, a la interacción entre escuela y comunidad y también acerca de las propias condiciones sociales dentro del aula, podemos pensar que la Psicopedagogía Social supone determinar un sentido y un contenido específico de la acción social, como medio a través del cual se actualizan las competencias del psicopedagogo y los ámbitos específicos en los que él podrá desarrollar sus referidas competencias.

Si pensamos que siempre ha habido individuos con dificultades de aprendizaje dentro y fuera de las escuelas y que esas instituciones se insieren en la comunidad, en el ambiente social, la Psicopedagogía realiza sus acciones necesariamente en ese ambiente social, aunque en el enfoque clínico, pues trabaja con el individuo como un todo, en sus aspectos cognoscitivo, afectivo y social.

La Psicopedagogía trabaja las dificultades del hombre para aprender la vida en todas sus formas, no sólo en la escuela regular, sino en la educación continuada, en el trabajo y en el entorno social.

4. LA ACCIÓN SOCIAL Y LA PSICOPEDAGOGÍA

Hay un estrecho vínculo entre la Psicopedagogía y el entorno social, en vista de que la acción social psicopedagógica actúa en el ambiente social como un todo y ese también la transforma. Puede pensarse esa acción como un movimiento planeado para objetivamente modificar una situación problemática de carácter psicopedagógico que ocurre en un contexto social.

Las acciones sociales realizadas al margen de aquellas ejercidas por la acción política institucional consisten en las llamadas acciones sociales del segundo y tercero sectores.

Como sabemos, el segundo sector se refiere al contexto en el que se desarrolla la actividad económica lucrativa. En él el psicopedagogo es un profesional autónomo o miembro de un equipo multiprofesional, que trabaja en un consultorio, por ejemplo.

El tercer sector, también denominado sector social, abarca una variada gama de organizaciones e instituciones que tienen en común el desarrollo de actividades que no tienen por objetivo el lucro personal, pero sí la mejoría de la calidad de vida. En ese sector, el psicopedagogo puede trabajar de diversas maneras, como empleado de una ONG, encargándose de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en ambientes economicamente menos favorecidos o trabajando en una acción voluntaria y profesionalmente eficaz.

Intervenir psicopedagógicamente en el entorno social supone también dirigir nuestra atención profesional para la realidad de las familias y del ambiente donde se insieren, puesto que los procesos educativos y las dificultades de aprendizaje se encuentran relacionados con las condiciones y situaciones de la vivencia de los niños, que no se pueden ver fuera de contexto.

La educación es un factor importante que determina la calidad de vida de un individuo y de la sociedad. La acción social, innegablemente, pertenece al ámbito de desarrollo de la educación formal o informal. Su objetivo final es crear una sociedad capaz de aprender a aprender.

Los profesores, la propia escuela como un todo tienen un papel fundamental en la creación de individuos capaces de

realizar un gran número de “sinapsis sociales”.

Las sociedades más desarrolladas actualmente son aquellas que, a lo largo de los años, valoraron mucho el aprendizaje, considerándolo un proceso continuado.

Pero tenemos siempre que acordarnos que la educación trasciende la escuela, puesto que esa es un reflejo de las “condiciones y exigencias determinadas por la sociedad, en el sentido más amplio, y por la comunidad, en el sentido más restricto”, como nos enseñó Nelson Piletti. La propia escuela es un universo de relaciones entre grupos sociales, que influyen en el comportamiento de los jóvenes.

El propio ambiente social influye sobre la escuela a medida que determina el tipo de saber que esa debe o no privilegiar.

5. UNA CONCLUSIÓN

Con la evolución y el creciente dinamismo transdisciplinario de las neurociencias, de la Psicología, de la Psicopedagogía, de la Sociología, entre otras disciplinas del saber, es cada vez más cristalina la comprensión de como el ser humano aprende, de como funcionan las dificultades de aprendizaje y la importancia de esa percepción para las cuestiones sociales.

El siglo XXI no podrá negarse a esa evidencia, bajo pena de un retroceso brutal, de consecuencias imprevisibles. Todos deberán trabajar para fortalecer una sociedad capaz de aprender.

Ese proceso empieza por la preparación de alumnos que aprenden con profesores, que también lo hacen de modo continuo, y de escuelas y familias conscientes de la necesidad de invertir en los valores socioeducativos.

La Psicopedagogía, con sus proyectos sociales, su amplia repercusión en las cuestiones del aprendizaje tiene, sin duda, un papel importante en esa tarea.

Referencias bibliográficas

- MONEREO, C. SOLÉ, I. e cols. (2000): *O assessoramento psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtivista*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Trad. Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos [s. d.].
- FERNÁNDEZ, A. (1990): *A Inteligência Aprisionada, abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FULLAN, M. (2002): *Las Fuerzas del Cambio*. Madrid, Ediciones Akal S. A., 2002.
- HUBERT, R. (1972): *História da Pedagogia*. São Paulo: Cia Editora Nacional/MEC.
- IGEA, B. del R. e cols.(2001): *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel Educación.
- NICOLESCU, B. (1990): *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom.
- PASTORINO, C. e cols.(2002): *Psicopedagogia Uruguay – aportes para la discusión*. Ediciones Mediolanum.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1995): *Teoria do Vínculo*. São Paulo: Martins Fontes.
- PILETTI, N. (1986): *Sociologia da Educação*. São Paulo: Ática.
- SILVA, M. C. A. (1998): *Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Correspondència amb l'autora:

Maria Irene Maluf, Rua Itacolomi, 601 cj.
66, São Paulo SP, 01239-020, Brasil.
E-mail: irenemaluf@uol.com.br

LA CONSTRUCCIÓN DE XARXES SOCIALS DES DE LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA PÚBLICA. Algunes perspectives d'anàlisi

Joan Serra Capallera
Assessor psicopedagògic, EAP la Garrotxa

RESUMEN

“La construcción de redes sociales desde la intervención psicopedagógica pública. Algunas perspectivas de análisis.”

El presente artículo analiza los cambios conceptuales y metodológicos que plantean a la intervención psicopedagógica pública las perspectivas socioculturales. Cambios que afectan a los marcos teóricos de identificación, valoración y respuesta, a la manera de entender las necesidades educativas de los alumnos y al carácter social de la intervención psicopedagógica.

Se avanza hacia una visión institucional y comunitaria de las necesidades educativas de la población, des de la que se hace especial hincapié en las interacciones entre los diferentes sistemas y subsistemas educativos y sociales. La intervención psicopedagógica pública ya no recae exclusivamente en los contextos escolares sino que abarca otros ámbitos de la comunidad; pasando de un modelo centrado en la “intervención escolar” a un modelo centrado en la “intervención educativa”.

Des de esta perspectiva se analizan las relaciones de colaboración entre profesionales, servicios de la comunidad y agentes sociales y educativos, a partir de la construcción de procesos conjuntos: construcción de redes sociales de colaboración.

ABSTRACT

“The construction of social networks from the psychopedagogical intervention in the public school. Some perspectives of analysis.”

This article analyses both the conceptual and methodological changes that the social and cultural prospects create within the psychopedagogical intervention in the public school. Those changes concern the theoretical framework of identification, assessment and response, the approach to the understanding of the educational needs of the students, as well as the social character of the psychopedagogical intervention.

It goes towards an institutional and communitarian view of the educational needs of the population, making a special point on the interactions between the different educational and social systems and subsystems. The psychopedagogical intervention of the public school does not fall exclusively upon the school contexts: it also involves other fields of the community, ranging from a model based on “school intervention” to another based on “educational intervention”.

From this approach the relationships of collaboration among professionals are analysed, including social workers as well as social and educational agents, starting from the construction of joint processes: construction of social networks of collaboration.

El treball col·laboratiu entre professionals dels àmbits escolars, o entre aquests i altres agents socials implicats en el desenvolupament personal i/o comunitari, constitueix actualment l'exercici d'una pràctica professional en la que es sustenten una part important de les intervencions dels serveis educatius, socials o sanitaris públics. És aquesta una pràctica que, a casa nostra, entronca directament amb la perspectiva institucional-comunitaria dels Equips Sociopsicopedagògics Municipals de la dècada dels setanta principis del vuitanta, i que porta a resituar les tasques dels equips psicopedagògics públics en l'òrbita del que s'anomenen “serveis a les persones”, des d'una posició de clara vinculació amb les institucions socials, educatives o sanitàries que estructuraven les xarxes públiques del territori.

Aquest enfocament del treball dels serveis públics (els EAP en els cas que ara ens interessa) no s'explica només en base a la necessària racionalització dels recursos, sinó que es fonamenta en l'eficàcia en la presa de decisions i en la resposta, o en la construcció de fórmules participades d'anàlisi i resolució dels problemes vinculats a l'aprenentatge i al desenvolupament de les capes més joves de la població.

A la base d'aquest plantejament cal situar-hi –per la seva importància fonamental com a element explicatiu i d'acció– les noves maneres d'entendre la construcció del coneixement i l'aprenentatge que, a partir de la dècada dels vuitanta, plantegen les perspectives socioculturals. La concepció de la persona com a ésser social que es construeix a partir dels vincles que estableix amb els diferents contextos de desenvolupament, evidencia la conveniència de reformular la pràctica psicopedagògica pública i les seves estratègies d'intervenció. Amplia els paràmetres d'avaluació i resposta, i incorpora, de manera participada i vinculant, als diferents agents i institucions educatives i socials en un entramat família-escola-institucions de salut, serveis socials...-comunitat.

En aquesta línia s'exposaran en el primer apartat algunes de les qüestions que, des de les perspectives socioculturals, afecten a la intervenció psicopedagògica pública, i a la manera d'entendre les necessitats educatives dels alumnes. En el següent apartat s'abordaran alguns dels aspectes relacionats amb la construcció de xarxes col·laboratives des dels equips psicopedagògics públics.

1. NOVES PERSPECTIVES EN LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA PÚBLICA

La pràctica professional dels equips d'assessorament públics a Catalunya, malgrat l'actual desgavell de funcions i demandes de caràcter ben divers, s'ha relacionat des dels inicis de la seva intervenció a principis de la dècada dels vuitanta, a la resolució dels problemes que l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials –greus i permanents– planteja a la pràctica docent (amb una major o menor incidència sobre els currículums de les aules); i a l'assessorament al procés d'ensenyament i aprenentatge que té lloc a l'aula.

Aquestes dues grans caracteritzacions del nostre treball – amb totes les interrelacions que es poden donar entre ambdues – ha constituït –i constitueix encara de manera general– els elements que defineixen la intervenció psicopedagògica pública en els contextos escolars. Intervenció que, des d'allò que ens és evidentment nuclear, ens cal revisitar des de les aportacions de les perspectives socioculturals, i des de la demanda cada vegada més explicitada als serveis públics d'enfocaments de treball que incorporin les idees de transversalitat i integralitat en la seva pràctica professional. És aquest un anàlisi, com veurem a continuació, que planteja el caràcter social de la intervenció psicopedagògica pública, comportant canvis en els marcs teòrics d'identificació, valoració i resposta a les necessitats educatives dels alumnes i, consegüentment, una nova interpretació del que entenem per necessitats educatives.

1.1. Canvis en els marcs teòrics d'identificació, valoració i resposta

Fins ben entrats els vuitanta, i en especial des de la dècada dels cinquanta, la valoració –diagnòstica–, l'orientació i posterior resposta a les dificultats que alguns alumnes expressaven en l'adquisició dels aprenentatges s'establia a partir d'uns objectius bàsicament “rehabilitadors” o “terapèutics”, organitzats d'acord amb el “model clínic” i el predomini de “l'especialització”. Des d'aquesta perspectiva s'actua segons una concepció organicismista o biològica de la conducta humana, i en especial de les seves alteracions. Generalment les disfuncionalitats en els aprenentatges s'interpreten com un signe de trastorn en la capacitat intel·lectual de l'alumne/a, el qual ha de ser diagnosticat i rebre tractament. Paral·lelament a aquest posicionament, i des d'altres enfocaments en els quals s'accentuen aspectes diferents de la intel·ligència i també susceptibles d'explicar les diferències entre els alumnes, es comencen a realitzar en els contextos escolars intervencions clarament influïdes per una orientació psicodinàmica, fenomenològica o conductual, però sempre des d'aproximacions centrades en l'individu.

Les conseqüències de l'ús d'aquests models i de l'especialització són evidents i perduren encara en l'actualitat. Des del punt de vista de la valoració, comporten la utilització d'instruments d'una escassa relació amb els contextos on es desenvolupen la vida i l'educació dels alumnes. Dificulten, en part, el seu abordatge des dels contextos ordinaris de relació i aprenentatge, i poden condicionar les expectatives dels que es relacionen amb aquests nois/es a l'enfatitzar els aspectes negatius.

A partir de la dècada dels vuitanta, les perspectives socioculturals plantegen noves maneres d'entendre la construcció del coneixement i l'aprenentatge, basades en la concepció de la persona com a ésser social que es construeix interna i externament a través dels vincles i relacions que s'estableixen en –i entre– els

diferents contextos de desenvolupament. L'aprenentatge es concep com una construcció personal del subjecte que aprèn, influïda tant per les seves característiques personals (el seu equip biològic de base, motivacions, interessos, coneixements previs, experiències anteriors...), com per les característiques dels diferents contextos socials (familiars, escolars, d'oci...) que configuren i defineixen les situacions d'aprenentatge. S'entén doncs, que els coneixements són una construcció social que es va elaborant amb la participació activa dels subjectes que aprenen, en situacions d'interacció social i a través de la comunicació amb altres. Els agents educatius implicats en aquests processos, així com les característiques, funcions i finalitats de les estructures de participació (escolars i socials) adquireixen un paper altament rellevant, ja que actuen de mediadors entre els sabers culturalment constituïts i el subjecte que aprèn. És doncs, una concepció segons la qual tota construcció mental és resultat d'una construcció social en interacció amb el medi –amb altres persones i en múltiples contextos– i a partir de les característiques i maneres com tenen lloc aquestes interaccions.

S'opta, per tant, per un model que posa en relació les característiques de l'individu amb les característiques de l'entorn. Aquest model conté tres elements claus: **les capacitats o competències** (i aquí ens estariem referint tant a la intel·ligència com a les habilitats adaptatives), **els entorns** (casa, escola, comunitat, i aquí ens estariem referint a les restriccions, o no, que es donen o apareixen en entorns determinats), i **el funcionament** (vinculat amb els graus d'autonomia i presa de decisions i que ens ajuden a establir també les categories i tipus de suport).

Si contemplem aquests tres elements (capacitats o competències, entorns i funcionament) en el moment d'identificar i valorar les dificultats en el progrés escolar, haurem de tenir present totes les diferents variables que hi intervenen. Partir de considerar la naturalesa interactiva i contextual del desenvolupament té encara una segona conseqüència: no n'hi ha prou d'identificar les possibles variables que poden ajudar a explicar el problema, sinó que la solució passa també per modificar les condicions de l'entorn de manera que incideixin favorablement en el progrés dels alumnes. No solament s'amplien els marcs d'identificació i valoració, sinó que s'accentua la necessitat de percebre i comprendre les interaccions que es donen entre el nen/a i els seus contextos de vida. És aquest un procés complex?, sens dubte. Amb tot però, no es tracta de fer més complex el procés de valoració, sinó d'intentar comprendre que estem treballant en “situacions” complexes i en contextos igualment complexos.

He apuntat, de manera molt general, alguns indicadors que, des d'una perspectiva interactiva i ecològic-contextual del desenvolupament, configuren la identificació de les necessitats educatives dels alumnes. La manera com aquestes són interpretades, així com els instruments i les estratègies de valoració i actuació (personal, aula-institució, família...) condicionen de manera determinant la resposta i la qualitat de la mateixa. La parcialitzen i la diferencien, o l'integren i la contextualitzen. Assumir la seva complexitat és un primer pas per aprendre a actuar en contextos complexos, en “situacions” complexes, en les que només des de la implicació i l'entramat podem afavorir la construcció de processos coparticipats de decisió i actuació. Parlar, per exemple, de conseqüències, d'allò que pot esdevenir, implica parlar de les expectatives d'èxit i progrés des d'una perspectiva d'implicació conjunta dels diferents agents que configuren aquestes “situacions”, les quals ja no esdevenen individuals, sinó marcadament socials.

1.2. Canvis en la manera d'entendre les necessitats educatives

La perspectiva optada al llarg d'aquest article implica, també, qüestionar-nos l'actual orientació del concepte de necessitats educatives, en tant que aquesta té connotacions de relativitat molt àmplies: la rellevància o la necessitat d'un determinat aprenentatge o del desenvolupament d'unes determinades capacitats depèn, en última instància, de cada context social i cultural en concret. Són les institucions socials (la família, l'escola, l'estat o el mercat laboral) qui defineixen les necessitats de la població en relació amb el seu àmbit d'actuació específic.

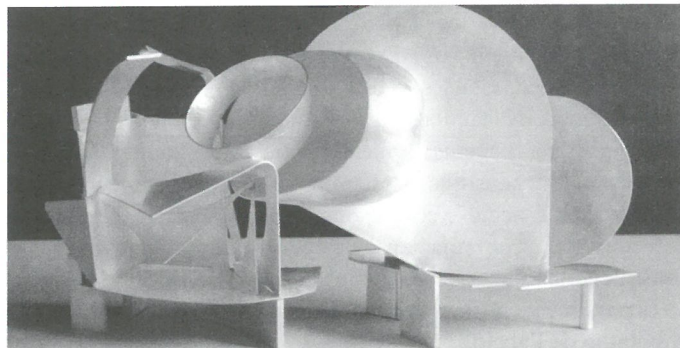
L'escola, com institució social que de manera formal rep de la societat l'encàrrec de formar els seus components més joves, té la finalitat de proporcionar-los l'accés al coneixement i a la comprensió del seu entorn social i les habilitats per poder-hi accedir d'una manera activa. En aquest sentit, s'han entès les necessitats educatives com el conjunt de mitjans i recursos que es consideren necessaris per accedir al currículum preestablert. És a dir, l'escola com a representant de la societat ha definit allò que entenem com a necessitats escolars. Són necessitats que tenen la seva lògica en el marc escolar, en ell es generen, en ell es viuen, des d'ell s'expliquen i des d'ell són respostes. Conseqüentment els professionals que actuen en l'àmbit escolar, bé siguin mestres o psicopedagogs, interpreten les dificultats dels alumnes, les necessitats que aquests presenten, des d'aquest marc referencial, perquè és des d'aquest marc, des d'aquesta concepció, des d'on són interpretades i des d'on s'ofereixen respostes.

Què fer però amb les necessitats educatives que no tenen resposta des del currículum escolar? Les silenciem? Què ens passa quan les intentem abordar des d'una perspectiva exclusivament escolar? Abastem el conflicte? Hi donem resposta? Parcialitzem el conflicte? Les solucions que apuntem estan relacionades amb el problema que les genera?... O és que possiblement hi ha necessitats educatives que, tot i reflectir-se en els contextos escolars no troben una resposta cenyida només als mateixos?

Resulta evident considerar que les necessitats escolars formen part de les necessitats educatives, però també resulta evident entendre que no les esgoten. Per tant, ens és necessari ampliar el concepte de necessitat educativa més enllà de les necessitats escolars o curriculars.

Identificar les necessitats que els alumnes presenten és quelcom necessari per poder dissenyar actuacions i respostes, però aquesta identificació no és quelcom objectivable o preexistent. Aquestes necessitats s'han de considerar com quelcom a construir en el propi procés de problematització de les situacions. Les condicions de vida, les respostes violentes, la immigració, la desigualtat, l'exclusió social, els "valors" imperants en les relacions que poden fonamentar tractes diferencials..., són també indicadors que no podem obviar en el moment d'identificar les necessitats, avaluar-les i donar-hi resposta.

Si considerem que les dificultats en el progrés personal d'alguns alumnes superen els marcs estrictament escolars, coincidirem en que aquestes poden condicionar tant les seves expectatives de progrés en els contextos socials, familiars, laborals, d'oci..., de relació i creixement, com la manera que des d'aquests són percebudes les necessitats d'aquests nois i noies. Donar-hi resposta ens portarà a reconèixer (en el sentit de conèixer i interactuar) les potencialitats educatives d'altres agents i institucions de la comunitat. Aquesta visió interactiva i ecológico-contextual de les necessitats educatives dels alumnes comporta,



per tant, establir relacions amb altres recursos educatius del territori per tal de generar accions i actuacions educatives coherents amb les necessitats dels alumnes. Implica establir noves formes de relació i de col·laboració entre els diversos agents educatius del territori, així com la potenciació de xarxes de suport naturals.

1.3. Canvis en la manera d'entendre la intervenció psicopedagògica pública

El que s'ha apuntat en els dos punts anteriors ens permet avançar cap a una reconsideració de la pràctica professional de la intervenció psicopedagògica pública al incidir en el seu caràcter social. Prèviament però, m'interessarà fer esment a dos consideracions relacionades amb el procés d'identificació, valoració i resposta de les necessitats educatives dels alumnes i que incideixen en el seva basant social, en tant que processos compartits i col·laborats (amb altres i en contextos diferents però interconnectats)

La primera consideració que cal plantejar-nos té a veure amb el caràcter multidisciplinari inherent al procés d'identificació, valoració i resposta. Si bé és cert que des d'un punt de vista administratiu, en el marc escolar, la responsabilitat d'aquest procés recau en el psicopedagog, sense obviar el paper important i clau del mestre/a, és igualment cert que, d'acord amb l'enfocament que es proposa, s'ha d'assegurar la participació dels diferents agents educatius i socials que, directa o indirectament, intervenen en els àmbits escolars i familiars.

La segona consideració es refereix al fet que el procés de valoració podrà seguir vies en part diferenciades segons el moment en què es detecti el problema, qui el detecti i segons el tipus d'escolarització del noi/a, o de si està escolaritzat o no. És una intervenció en la que interessa explorar les condicions personals del subjecte i la interacció d'aquest amb els contextos familiar, escolar i social. Ens interessa conèixer la naturalesa de les experiències que se li brinden en cadascun d'aquests contextos i sobretot el tipus de relació que s'estableix entre els dos pols de la interacció.

Aquestes dues consideracions inicials, impliquen aprofundir en la dimensió social del desenvolupament dels alumnes i en la dimensió social de les necessitats educatives. Ressaltar el seu caràcter col·lectiu i social, suposa considerar la intervenció dels diferents agents socials i educatius, dotant-la d'un caràcter marcadament intencional i conscient, alhora que defineix el caràcter social de l'assessorament psicopedagògic i de la figura de l'assessor. Des de la intervenció psicopedagògica pública ens trobem, per tant, davant d'un cert canvi conceptual en relació als subjectes que participen en l'assessorament, en la funció de l'assessor i en la consideració dels contextos d'assessorament. Aquest canvi podríem concretar-lo en les següents qüestions:

- Les “situacions problemàtiques” passen de ser considerades sobre la base d’unitats individuals a ser concebudes com unitats socials, en les quals l’assessor hi és contemplat també com a membre de la unitat social que conté el problema. Al considerar els diferents agents implicats (professors, alumnes, assessor, famílies...) i a les institucions o grups socials de pertinença com a “subjectes d’acció”, corresponsabilitzats i copartípeps en la definició del problema, en la relació d’ajuda mútua i en la construcció conjunta de propostes de resolució, canvi i millora, no és possible identificar únicament en la figura de l’assessor l’eix gravitatori de l’acció.

- Tant si ens referim a la identificació de les necessitats, com a l’anàlisi de les conseqüències personals i socials que aquestes poden comportar, el paper de l’assessor psicopedagògic ha d’ésser altament vinculat en tot el procés, en tant que forma part del mateix. La seva no és, ni pot ésser, una intervenció neutra, sinó una intervenció mediadora, participada, col·laborativa i conjunta.

- L’assessor, els assessorats i els grups socials – institucionals o no- de pertinença esdevenen subjectes actius en el procés d’assessorament. Es privilegia la seva participació, corresponsabilitat i implicació en un intercanvi d’informació, anàlisi, debat, discussió i reflexió crítica, a partir de la pràctica professional i/o personal, sobre la conceptualització de les situacions, necessitats, problemes o expectatives i dels recursos per donar-les-hi resposta. Les relacions que s’estableixen entre els agents implicats són simètriques; s’afavoreix la capacitat de valorar el saber que poden aportar els diferents agents educatius i socials que hi participen. Des d’aquest plantejament la funció de l’assessor seria la d’ajudar a la reflexió crítica sobre la pràctica personal i/o professional, i a partir d’aquesta potenciar l’emergència i utilització dels propis recursos, orientant sobre els aspectes organitzatius i metodològics.

- Donar resposta a les necessitats educatives dels alumnes implica, tot sovint, aprendre a reconèixer les possibilitats i potencialitats d’altres agents i institucions de la comunitat, establint relacions amb altres recursos de la comunitat per tal de configurar una resposta educativa (no exclusivament escolar) que els abasti i sigui coherent. Establir noves formes de relació i col·laboració entre els diferents agents i institucions educatives i socials, potenciant les xarxes naturals de participació i ajuda, és una tasca que ha de caracteritzar, d’acord amb l’enfocament que es proposa, el treball psicopedagògic públic.

- Si considerem que l’educació és una realització personal i col·lectiva molt més completa i amplia que la que es realitza a l’escola, encara que la inclogui, i profundament condicionada per la situació social de cada comunitat, la millora dels processos d’ensenyament i aprenentatge, característics de les institucions educatives, no podem dissociar-ho ni de les exigències socials, ni dels contextos concrets en els que tenen lloc aquests processos. L’educació, entesa com un projecte col·lectiu, conscient, intencional i encarat al futur, esdevé una tasca de marcat caràcter social en la qual hi estan implicats diferents contextos i agents socials. Així, es fa evident que qualsevol projecte educatiu ha de contemplar la relació entre educació i societat amb la finalitat d’adequar l’acció educativa (des de les institucions educatives, la política educativa o els contextos formals i no formals) a la creixent

diversitat social, amb la finalitat de garantir la igualtat d’oportunitats i la cohesió social. Les característiques (educatives, socials, culturals, històriques...) dels diferents contextos, així com la interacció entre els diferents agents educatius i socials, seran qüestions que esdevindran indispensables per tal d’entendre el fet educatiu. Així doncs, qualsevol acció encaminada a l’anàlisi i millora de la practica educativa, a la identificació dels àmbits o nivells en els que aquesta es configura, o a la consideració dels condicionants estructurals actuals (socials, culturals, polítics...), ha de partir del suposat que tant una anàlisi “micro” de la pràctica educativa –allò que succeeix a l’aula, per exemple-, com un anàlisi “macro” –la configuració i la responsabilitat administrativa i curricular del sistema educatiu català, per exemple-, constitueixen un únic tot mútuament interdependent.

Si incorporem les qüestions que s’acaben d’assenyalar al marc explicatiu de la intervenció psicopedagògica pública, aquesta adquireix una dimensió clarament educativa-institucional i sociocomunitària, passant d’un model centrat en la “intervenció escolar” a un model centrat en la “intervenció educativa”. S’avança així, cap a una visió institucional i comunitària de les necessitats educatives de la població, en la que es fa especial incidència en les interrelacions entre els diferents sistemes i subsistemes educatius i socials.

És aquesta una manera de plantejar el treball psicopedagògic que ens porta a mirar més enllà de les parets de l’escola i a treballar en l’entramat des de la complexitat. Al resituar els serveis públics al territori, aquests passen a formar part de manera vinculada del paisatge. La seva intervenció, per tant, ha de fonamentar-se en el coneixement de les característiques de la població en la que s’intervé, les seves necessitats i les de les institucions que en ella treballen, així com els diferents entramats socials, polítics, econòmics i culturals que defineixen els sectors territorials d’actuació, i que constitueixen la seva història i els seus projectes de futur.

Per les característiques de la intervenció que es planteja, és necessària i fonamental la coordinació i col·laboració entre els diferents professionals i serveis del territori, d’aquests amb els diferents agents socials, i entre aquests, a partir de la construcció de processos col·laboratius conjunts: construcció de xarxes interactives i interrelacionades amb objectius i finalitats compartits des de la singularitat de cada context de pertinença. Alhora ha de ser també, una actuació que tendeixi a “normalitzar-se”, en el sentit que no han d’ésser solament actuacions adaptades als contextos, sinó integrades i formant part dels mateixos.

Des d’aquesta òptica, es parteix d’una idea global de les necessitats educatives afavorint, a la vegada, la construcció d’escenaris i xarxes interactives en els que s’estableix una relació menys mediatitzada: facilita planificacions i accions globals, permet potenciar experiències concretes a partir del medi, i flexibilitza els canals de comunicació, col·laboració i participació de la població. Sense oblidar les tasques d’assessorament i ajuda especialitzada als centres escolars i als mestres i professors amb l’objectiu últim de contribuir a la millora de la qualitat de l’ensenyança, es privilegia el contacte directe amb la població i una col·laboració permanent entre els contextos professionals i de vida, i entre els recursos i serveis de la comunitat.



2. INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA PÚBLICA I CONSTRUCCIÓ DE XARXES SOCIALS

Una pràctica professional que privilegia les relacions entre els sistemes i subsistemes educatius i socials, afavorint la creació d'escenaris comunicatius de construcció conjunta de significats (sobre la representació personal de la realitat, sobre com actuar i per a què, sobre com establir les relacions en el si de l'escenari i d'aquest amb les institucions, sobre la seva validesa i oportunitat...), s'orienta a la generació de processos de reflexió crítica, anàlisi i millora de la pràctica professional i/o personal. Són, aquests, processos conjunts que s'estructuren socialment i en els que es privilegien les relacions interpersonals i col·laboratives, a partir d'afavorir el compromís intencional dels que els integren, la seva participació activa i la seva corresponsabilització.

Aquests espais relacionals i participats esdevenen "escenaris" en els que es normativitzen i procedimentalitzen les relacions i les actuacions personals i conjuntes, amb l'objectiu de propiciar processos de canvi, millora, adaptació i capacitació dels que hi intervenen i de les institucions i àmbits ens els que s'inscriuen.

No són escenaris culturalment asèptics, en tant que ni els podem aïllar de la realitat a la que es circumscriuen, ni les aportacions i maneres de pensar i fer dels que hi participen resten al marge de les seves característiques personals o institucionals. Aquest accionar conjunt, a partir dels àmbits d'experiència de cadascú, suposa una "reflexió crítica" sobre aquells aspectes mútuament constituïts i dialècticament relacionats, vinculats a la pràctica i al món de les idees, creences i maneres de pensar i actuar dels que en formen part.

Són escenaris que es sustenten en la comunicació i en la construcció de xarxes socials de traspàs i debat d'informació, d'anàlisi i presa de decisions conjunta; orientats no sols als canvis individuals, sinó a la millora de les condicions socials i educatives dels contextos de referència.

Si en els escenaris d'assessorament s'aborden realitats múltiples –o múltiples perspectives de la realitat-, aquests han de poder adequar-se a la creixent diversitat de models, propostes, formes de vida, interessos, prerrogatives, indicadors culturals..., que configuren l'entramat personal i comunitari d'aquells que hi participen i dels seus contextos de referència, plantejant propostes i actuacions que garanteixin la igualtat d'oportunitats i la cohesió social. No és aquest però, un repte que puguem abordar únicament des de les institucions escolars, o a partir d'escenaris que contemplin la realitat escolar com a únic element identificador del seu accionar. Tampoc són aquestes les úniques institucions comunitàries que poden donar-hi resposta. Afrontar el repte sols és possible incrementant la responsabilitat de tots els agents socials i educatius, establint estructures de col·laboració i relacionant (en mútua interrelació) els diferents agents i contextos educatius i socials, en tant que és a partir d'aquests des d'on es poden generar solucions a les seves necessitats, articulant-les, gestionant-les i avaluant-les.

Compartir responsabilitats, construir en els punts d'intersecció, participar activament en la creació, seguiment i avaluació de propostes educatives..., permet amplificar els resultats de les actuacions educatives que es generen i corresponsabilitzar als diferents agents socials i educatius implicats.

Un enfocament com l'apuntat es concreta en els següents trets que caracteritzarien la intervenció psicopedagògica pública:

- Les actuacions es realitzen en el mateix context en el qual sorgeixen les necessitats, problemes o demandes, vinculant-les amb els mecanismes de la vida quotidiana que els emmarca. Es potencia la utilització dels propis recursos (personals i/o col·lectius) i dels serveis del territori. Es prioritzen aquells sistemes propis de la vida de la comunitat amb una clara voluntat "normalitzadora". A aquesta intervenció contextualitzada s'hi associa la idea de territorialitat, d'un àmbit territorial clarament definit, aquell que emmarca les relacions de pertinença del conjunt de la comunitat.

- Es potencia la participació dels agents socials i educatius, de les institucions, serveis, equips..., vinculats a les decisions que s'estan elaborant, desenvolupant la seva capacitat de responsabilització. Es creen, en aquest sentit, estructures organitzatives **-xarxes col·laboratives-** que afavoreixin l'intercanvi d'informació, l'anàlisi, la reflexió crítica i l'avaluació a partir del treball conjunt entre els participants.

- Els subjectes que hi participen estableixen una relació de mútua interdependència i simetria. Tenen la característica d'un suport social d'ajuda mútua en el que s'intercanvien recursos. Els aspectes estructurals, funcionals i contextuals constituïran la **xarxa social**.

- Es descentralitza la gestió, essent aquesta participada i vinculada. Es comparteixen les preses de decisions, afavorint la implicació, l'intercanvi i la corresponsabilització.

- Les qüestions s'aborden des d'un enfocament globalitzat i interdisciplinari, motivat per una visió pluricausal de la realitat social (personal i/o col·lectiva), i per la necessitat de sumar diferents perspectives, punts de vista i recursos d'origen divers. S'enriqueix així, tant l'anàlisi i la reflexió conjunta com la presa de decisions.

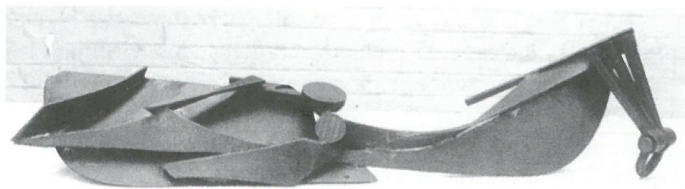
- Es privilegia el treball en xarxa i col·laboratiu entre diferents professionals directament relacionats amb l'àmbit educatiu o amb altres àmbits (sanitaris, socials...), i entre aquests i altres agents socials.

2.1. El treball en xarxes col·laboratives entre professionals

Les relacions que s'estableixen entre els diferents agents socials i educatius, i entre aquests i les institucions del territori, tenen un paper fonamental en la construcció de xarxes participades i dialògiques. Són aquestes, escenaris orientats no solament als canvis individuals (a la millora o transformació de situacions particulars), sinó també a la millora de les condicions socials dels contextos en els que actuen els diferents agents implicats. En aquest sentit, la noció de xarxa implica un procés de construcció permanent tant individual com col·lectiu.

Des d'aquesta perspectiva es privilegien les relacions entre sistemes (família, escola, grups de relació, barri, serveis educatius, institucions comunitàries...), i es concep la realitat en termes de relació, de pautes que connecten. La col·laboració que neix de la relació entre els professionals implicats en una xarxa, adquireix les característiques de "treball conjunt" entre professionals.

Aquest treball conjunt i corresponsabilitzat en aquests "escenaris de relació" afavoreix poder treballar interactivament, transversalment i de manera pluridisciplinària, amb l'objectiu de millorar la capacitació individual i col·lectiva dels agents socials implicats (pares, professors, alumnes, assessors, treballadors socials...) enfront dels reptes o problemes que s'abordin. La consecució dels fins perseguits ha de construir-se sobre la base



de la implicació i de la creació d'escenaris relacionals que la facilitin i en els que, de manera conjunta i planificada, es propiciï el diàleg, la cooperació i la implicació en objectius comuns.

El que es planteja és una mirada que inclou diferents punts de vista, mirades diferents per a ser compartides i consensuades amb altres. No és però, una mirada objectiva, en tant que no és aliena a la realitat que mira, en forma part, està integrada en la mateixa. És una mirada que planteja l'entramat, la seva complexitat, i que es sustenta en allò que és possible construir quan es realitza amb altres.

No és un joc d'espills, és la construcció de vincles; l'aprofundiment en els vincles que ens porta a reconèixer la diversitat, les interdependències, la interdisciplinarietat, la complementarietat d'accions en contextos diferents però intercomunicats, els espais d'intersecció i les possibilitats de cadascun d'ells. No és sols allò que un espera rebre, sinó allò que es pot i s'està disposat a donar.

Aquesta concepció dels escenaris relacionals d'assessorament redimensiona les funcions d'aquells que els integren, les seves possibilitats d'observació, anàlisi, reflexió crítica i actuació, així com la noció d'identitat. Permet introduir la noció de xarxa social com un escenari transformador en el qual, no sols es propicia la participació d'aquells que hi participen, sinó el seu paper d' "agents socials", de "protagonistes", d'algú que s'apropia de la realitat a la vegada que la transforma i es transforma. Suposa, per tant, el pas de la singularitat de les accions, dels punts de vista, de les decisions..., a la construcció de noves significacions en les interseccions, en les interaccions, en les zones de llum que cadascú aporta.

La noció de xarxa implica una determinada concepció de la intervenció psicopedagògica pública en el territori en termes de relacions, de connexions, de processos de construcció conjunta marcats per un caràcter eminentment dinàmic i canviant.

A partir de la planificació i la participació intencional, les xarxes col·laboratives defugen la linealitat i la uniformitat. Les estructures de col·laboració, les estratègies d'anàlisi, reflexió crítica i acció, o els objectius d'actuació, es sustenten en modalitats de relació, interacció, comunicació i intencionalitat, condicionats tant per les finalitats perseguides, com pels criteris seguits en el moment de constituir i configurar la xarxa, o per les dinàmiques internes de col·laboració que es generin. Són doncs, estructures obertes tant interna com externament, i vinculades directament a la realitat social i educativa en la que es circumscriuen.

La noció de xarxa col·laborativa, per ella mateixa, ens porta a considerar el caràcter dinàmic i canviant de la intervenció psicopedagògica, la necessitat d'assumir diferents estratègies i modalitats de col·laboració i intervenció adaptades a les necessitats i característiques dels escenaris de relació i treball conjunt, així com el plantejament de diferents objectius d'actuació en funció de les finalitats per les quals s'estructuren les xarxes. Assumir aquest caràcter dinàmic i interactuat, propi de la intervenció psicopedagògica, ens permet identificar alguns trets característics del treball conjunt entre professional en les xarxes de col·laboració:

- Les relacions que s'estableixen entre els professionals implicats en una xarxa venen condicionades per les funcions i característiques de les institucions i/o serveis en els que treballen i pels seus plans específics de treball, però també condicionen a aquests.

- Allò que ha propiciat la creació de la xarxa estableix les condicions de col·laboració, relació i treball conjunt; propis, per altre banda, en qualsevol escenari de col·laboració entre professionals.

- Suposa el pas de la singularitat de la intervenció específica de cada professional a la construcció de noves significacions construïdes en la pluralitat. Implica ubicar totes les informacions i actuacions en un context i en un conjunt.

- La construcció de noves significacions no suposa una pèrdua de rols professionals específics, sinó la creació o de nous rols professionals -o l'adequació dels que són propis- en funció de les noves exigències.

- L'adopció o adequació de rols implica tant la permeabilitat i capacitat d'adaptació dels professional, com del servei, equip o institució a la que pertanyi.

- Els professionals i els serveis, equips o institucions de pertinença són en si mateixos objectes de canvi i no solament subjectes de canvi.

Referències bibliogràfiques:

BOURDIEU, P. (1988): *Cosas dichas*. Gedisa. Barcelona.

CARRETERO TORRES, MR.; PUJOLAS MASET, P. i SERRA CAPALLERA, J. (2002): *Un altre assessorament per a l'escola. L'assessorament psicopedagògic des d'una perspectiva comunitària*. La Galera Pensaments. Barcelona.

COLL, C. (1994): "El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar", dins *Tecnología y Comunicación Educativas*, 24, pp 3-29.

DABAS, E. (1998): *Redes sociales, familias y escuela*. Paidós. Buenos Aires.

MORIN, E. (1994): "La noción de sujeto", dins: FRIED SCHNITMAN, D. (comp) *Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Paidós. Buenos Aires.

PEREZ CABANI, MLL i SERRA CAPALLERA, J. (2004): "Intervención psicopedagógica en las relaciones del asesor con otros servicios educativos del sector y/o de la comunidad", dins: MAURI, MT.; MONEREO, C. i BADIA, A. (coord) *La práctica psicopedagógica en educación formal*. UOC. Barcelona. (En prensa)

RENAU, MD. (1998): *¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario*. Paidós. Barcelona.

SERRA CAPALLERA, J. (2001): *El treball en xarxes locals i comarcals de col·laboració*. Municipi d'Olot i comarca de la Garrotxa. III Jornades de formació de l'ACPEAP. Barcelona.

SERRA CAPALLERA, J. (2003): "Asesoramiento psicopedagógico y construcción de redes sociales", dins *Comunidades de aprendizaje: calidad para todos y para todas*. Universitat de Barcelona. Barcelona. [CD]

SERRA CAPALLERA, J. (2003): "Conseqüències derivades de les dificultats en la progressió escolar", dins II *Jornades Dificultats en la progressió escolar i baix rendiment acadèmic*. Girona. [CD]

VILAR, S. (1997): *La nueva racionalidad*. Kairós. Barcelona.

Correspondència amb l'autor: Joan Serra Capallera, Assessor Psicopedagògic, EAP la Garrotxa, Coordinador d'Àmbits de Psicopedagogia. c/ Sabina Sureda, 6, 17800 Olot. E-mail: jserra32@pie.xtec.es

EL TREBALL COL·LABORATIU EN XARXA PER A LA MILLORA DE LA INTERVENCIÓ ASSESSORA

M. José de Molina / Manel Seguer

EAP B-37 de Sant Boi de Llobregat

A8900300@serveis.xtec.es

RESUMEN

Este artículo pretende diferenciar las diversas concreciones que a menudo se dan cuando se trata del trabajo en red. En este sentido, lo vinculamos en un trabajo en colaboración y así pretendemos definirlo.

Este trabajo en colaboración requiere ser abordado como un proceso de construcción donde intervienen los diferentes agentes. Se fundamenta en un sistema de relaciones y se sustenta en la expresión de la aceptación y el reconocimiento del "otro", como herramientas clave.

ABSTRACT

This article tries to differentiate the diverse concretions that often occur when is the work in network. In this sense, we tied it in a work in collaboration and thus we try to define it. This work in collaboration requires to be abordado like a construction process where the different agents take part. It is based on a system of relations and it is sustained in the expression of the acceptance and the recognition of the «other», like tools nails.

Aquest article es basa en el projecte realitzat per diferents membres d'EAP al voltant del treball col·laboratiu amb d'altres professionals.

Les "ulleres" que ens hem posat per mirar aquesta intervenció assessora, tenen en compte els pressupostos de la comunicació i les relacions com eix fonamental, es a dir, una visió sistèmica de les interrelacions.

En aquesta reflexió volem posar sobre la taula un repte de present i futur: Podem treballar amb els altres professionals des de la col·laboració en xarxa? De quina manera, com ho entenem, de què partim, quines són les nostres concepcions prèvies sobre aquest plantejament, de què ens ha de servir? Aquests són alguns dels interrogants que ens plantegem per tal de que la nostra intervenció assessora permeti donar respostes a una realitat complexa, teixida de múltiples relacions interpersonals.

Sovint se'n parla des de diferents àmbits (organitzacionals, sociològics, ...) del terme "xarxa", també des del nostre àmbit psicopedagògic. S'utilitza el terme xarxa per a referir-se al teixit d'interrelacions i comunicacions en què un individu o element està inserit i del que depèn i sustenta.

Des de l'àmbit psicopedagògic la utilització que se'n fa es vincula més al "treball en xarxa", referint-se habitualment a la intercomunicació que es dona entre diferents professionals o institucions quan s'incideix sobre un alumne o família. Les relacions multiprofessionals augmenten cada vegada més en aquest àmbit i es veu la necessitat de cercar maneres de treballar des de la pluralitat de mirades i enfocos.

El nostre propòsit no és fer una definició exclusiva d'aquest terme, sinó que a partir d'una aproximació sobre el seu significat, reflexionar com es dona i sobretot com es podria millorar aquest "treball en xarxa". Per a poder-ho fer, primer hem partit del nostre

punt de vista sobre què entenem per treball en xarxa i en què se sustenta. Aquest serà el primer pas per entendre posteriorment el procés per a desenvolupar-ho -vinculant-lo a la relació de col·laboració- i a les dificultats que tenim a la pràctica. Acabarem l'article avançant possibles estratègies i idees clau a utilitzar per a dotar de major efectivitat les nostres actuacions en aquest àmbit.

SITUACIÓ DE LA QUE PARTIM

Per parlar de treball en xarxa primer hem d'abordar com es configuren les relacions amb altres professionals.

Des de l'EAP, la necessitat d'abordar un tema com aquest sorgeix, d'entre d'altres aspectes, de la dificultat d'establir, a cops, una comunicació efectiva amb d'altres professionals i Serveis. Per tant ens és necessari trobar noves maneres que ens permetin millorar la nostra intervenció assessora.

Quines dificultats es donen quan intentem col·laborar amb d'altres professionals?

Sovint podem trobar que les nostres actuacions tenen una efectivitat limitada. Hi ha vegades que tenim dificultat per arribar a acords amb els altres. Altres cops podem tenir la sensació de no ser prou tinguts en compte a l'hora de prendre decisions. Podem pensar igualment que la necessitat de col·laboració no és compartida per d'altres professionals. Fins i tot hi ha moments que podem sentir que hi ha rivalitat o afany de protagonisme per part de l'altre en relació a la família o el cas. Aquestes dificultats d'intercomunicació no eviten però que des de l'EAP i des dels altres professionals s'intervinguí, encara que molts cops poden ser viscudes aquestes intervencions com un treball en paral·lel.

Quan a vegades es manifesten aquestes dificultats es fa evident la necessitat de millorar la situació si volem accedir a una major efectivitat de les actuacions respectives.

COM ENTENEM EL TREBALL EN XARXA?

1. Definició de treball en xarxa

Com ja hem dit un alumne o família pot rebre, a més de la nostra intervenció, la d'altres professionals des de diferents àmbits (educació, salut, benestar social, lleure...). Per tant, el contacte i la relació amb els diferents Serveis que participen d'actuacions simultànies forma part consubstancial de la nostra intervenció.

Aquesta consideració de la relació amb d'altres professionals es dona a dos nivells, un més **institucional**, que incorpora totes aquelles comunicacions que es fan entre dos, o més Serveis, Equips o Institucions i acostuma a ser de caire planificador o de gestió, i una altra relació més **individual**, de professional a professional, "d'agent a agent" podríem dir, on l'objecte d'abordatge és un subjecte, sigui alumne/a o família. Aquestes relacions s'insereixen en el marc que la relació institucional defineix i queden condicionades per aquesta.

Voldríem doncs diferenciar aquesta primera caracterització – i per tant dos plans d'anàlisi: institucional i interindividual- que es dona i que a cops es va barrejant, sobretot quan parlem del "treball en xarxa". I a vegades, a més, aquest terme el podem confondre també per un altre, el que es denomina "treball de zona o sector".

Des del nostre punt de vista entenem "sector o zona" com un àmbit geogràfic concret que abarca el conjunt de Serveis i Recursos que des de diferents àmbits professionals poden incidir sobre un alumne o família. Seria doncs un simple descriptor, un terme que descriu més que qualifica; descriu quins són els possibles agents de les interaccions però no explica com són o han de ser aquestes.

Si passem al contingut de la interacció entre els Serveis, ens trobem una configuració de la relació que pot anar-se desenvolupant en una progressió constant. Volem dir que les relacions que poden tenir els diferents professionals o Serveis poden trobar-se limitades sols a certs nivells de comunicació o, pel contrari, poden anar construint una interrelació, i alhora interdependència, que fa que la intervenció sobre el cas adquireixi un major grau d'elaboració i complexitat.

Ens trobaríem doncs, a grans trets, amb tres nivells de relació:

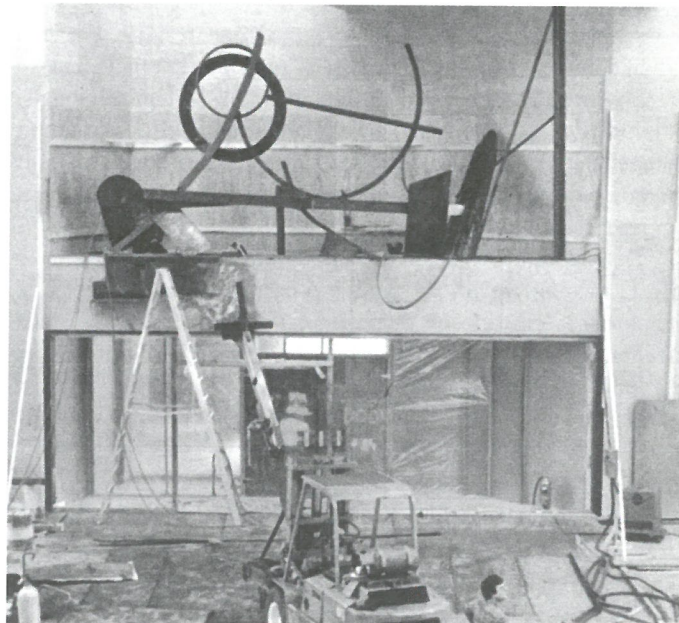
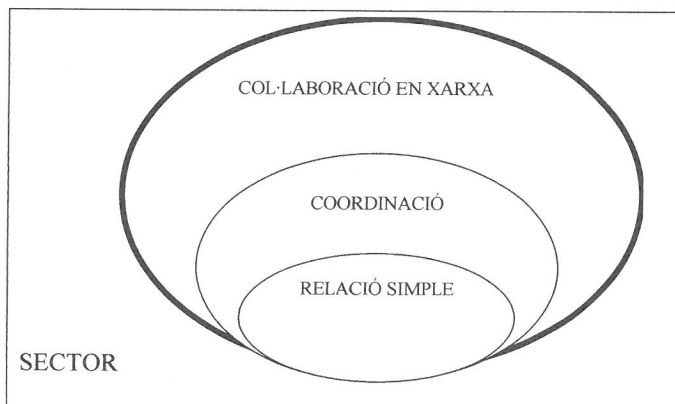
- **Relació simple**, seria aquella que es dona de forma puntual i es produeix per una necessitat de comunicació momentània entre un o altre professional.
- **Coordinació**, seria la relació que es dona quan dos professionals intercanvien de forma sistemàtica les respectives informacions sobre un cas.
- **Col·laboració**, seria la relació sistemàtica que es dona entre dos, o més, professionals que intenten establir objectius comuns o propers a aconseguir en relació a un cas, des dels respectius àmbits.

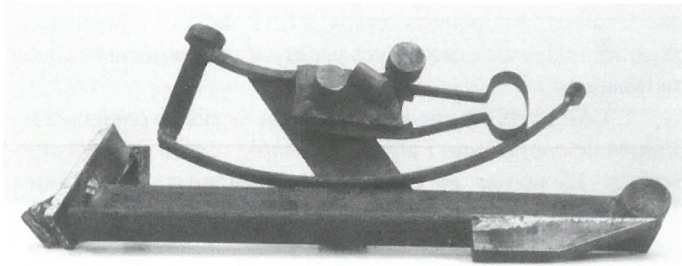
La relació de col·laboració és la que, des del nostre punt de vista, incorpora d'una forma més adequada el sentit de "xarxa" en les interaccions. Dit d'una altra manera, per a nosaltres la relació de col·laboració s'entén com a "col·laboració en xarxa" a l'adquirir els paràmetres de visió circular i complexitat, que des de la simple coordinació no es contemplarien. Per tant, no n'hi ha prou "estar a la xarxa" perquè es doni un "treball en xarxa" sinó que aquest ha d'implicar un treball col·laboratiu (veure taula adjunta).

ON?	CÓM?	
SECTOR	COORDINACIÓ	COL-LABORACIÓ EN XARXA
Definició: Part, aspecte particular, d'un complex. Divisió fitogeogràfica inferior a la província o al domini (G.E.C.)	Definició: Acció de coordinar; l'efecte. Coordinar: Posar en ordre a l'objecte de formar un conjunt. Combinar harmònicament per a una acció comuna (G.E.C.)	Definició: Encreuament o connexió de línies, conduccions, vies de comunicació, canonades, circuits elèctrics... (G.E.C.)
Entenem per "sector" en la intervenció psicopedagògica el coneixement dels serveis i recursos educatius, sanitaris i socials d'un àmbit geogràfic concret	Entenem que la coordinació és "posar-se en relació amb d'altres per a intercanviar informacions, no necessàriament amb uns objectius comuns explícits i compartits"; la coordinació pot ser entre dos o més serveis.	Entenem la "xarxa" com la interrelació entre dos o més serveis. Respecte a la coordinació introdueix una visió més circular o sistèmica, tenint més present la complexitat de la situació. A més, incorpora l'existència d'uns objectius comuns explícits i compartits.
Què implica el treball de sector? -Coneixement dels serveis i recursos educatius, sanitaris i socials de l'àmbit d'intervenció propi de l'EAP (municipi o districte municipal) -Actuacions que tenen una repercussió a les institucions del sector i que contribueixen a l'estat del benestar de la població	Què implica la coordinació? • Coneixement mutu • Reconeixement mutu • Legitimació • Comunicació clara i funcional • Haver explicitat les finalitats dels espais de coordinació • Definició i posteriors redefinicions de la relació	Què implica la coordinació en xarxa? • Corresponsabilitat • Compartir finalitats • Visió no jeràrquica • Posar-se en el lloc de l'altre • Treballar acceptant la complexitat (visió sistèmica) • Identificar la xarxa i els diferents subsistemes

És manifesta doncs l'augment progressiu del grau de complexitat en les interrelacions que les anteriors descripcions sintetitzen. Igualment queda palès, la idoneïtat d'intentar aconseguir que les interaccions amb d'altres Serveis es moguin cada cop més en termes de relació de col·laboració en xarxa. Això no implica però que tots els casos requereixin aquest grau d'interrelació, però sí que si es fes necessari l'establiment d'aquest tipus de relació, no hi haguessin grans dificultats per accedir-hi.

El següent gràfic intenta expressar les dades anteriors:





2. Aspectes a remarcar en la relació entre Serveis

Les nostres intervencions ens demostren que hi ha exemples força reeixits en que el treball de col·laboració en xarxa s'ha pogut establir. També però en podem mostrar d'altres en que cal assolir algunes fites prèviament per poder iniciar un treball exitós.

Darrera d'una col·laboració poc reeixida amb un altre professional des de l'EAP copsem sovint que:

- D'entrada, hi pot haver un **desconeixement mutu** que tenim els Serveis que interactuem. Més enllà de les informacions superficials o descriptives, hi ha un coneixement insuficient del context on cada Equip s'insereix i des del que parteix, dels objectius propis que guien les actuacions i de la metodologia que cada un emprà.

- Això ens porta a creure amb massa facilitat que l'altre ha de tenir uns **pressupòsits, prioritats** en la seva tasca i objectius a aconseguir gairebé **similars als nostres**, quan no necessàriament ha de ser així.

Les diverses dependències institucionals, la pròpia idiosincràsia dels Equips o professionals, o bé els marcs teòrics als que es vinculen comporten un diferent establiment de prioritats i objectius. A més no oblidem que a cops entre els diferents Serveis, de forma inconscient, es dona una dinàmica de treball i uns plantejaments davant les finalitats a aconseguir que a vegades tenen a veure més amb intentar la perpetuació de la situació per tal de fer-se necessari davant l'usuari i dins el sistema de serveis públics, com una manera de autopropietat, que la de cercar sortides a la situació plantejada.

- Altre element del que ens n'adonem és el **diferent grau de necessitat** que es té des dels diversos Serveis per establir aquesta col·laboració. Hi ha institucions que si bé no de forma explícita, sí a partir de la definició de la relació que fan, palesen que no tenen una necessitat prioritària d'establir objectius comuns ni actuacions consensuades. Això es reconeix per la disponibilitat per a la coordinació, el temps a dedicar-hi, les facilitats de comunicació, ... Inclús això ho podem veure quan la relació es dur a terme, en el tipus de contingut/informació que es transmet o en la terminologia que s'utilitza per a comunicar-la, no sempre entenedora o amb significats compartits.

Aquests entrebancs comporten a mig termini dificultats en la relació i disfuncions en la comunicació que s'estableix entre els Serveis. A la llarga aquests desentesos poden acompanyar-se de desqualificacions, o si més no, no reconeixements de l'altre de forma adequada. Aquesta insatisfacció pel tipus de relació establerta promou desconfiança i expectatives pobres sobre la competència de l'altre. En definitiva, el que es genera és una visió crítica de la intervenció de l'altre (Servei), la qual cosa provoca i reforça rivalitats i, a cops, l'intent de monopolitzar el cas per uns o altres.

ALGUNES IDEES CLAU PER SEGUIR AVANÇANT

En aquest darrer apartat volem compartir algunes idees claus que ens permetin millorar la nostra intervenció des de la perspectiva de la col·laboració en xarxa.

La incidència de l'EAP depèn de l'actuació dels altres

Partim de la premissa que com EAP vetllem per les relacions i la comunicació per gestionar decisions. Alhora la nostra intervenció es fonamenta en la incidència sobre d'altres persones (professorat, alumnes, famílies, altres professionals) a diferent nivell. Aquesta característica de la nostra funció determina una estreta relació amb els altres però no únicament això, sinó que, sovint a més, una dependència de les seves actuacions.

Si mirem els professionals dels diferents àmbits (educatiu, salut, social, ...) que treballen amb un alumne o família, podíem dir que l'EAP és l'únic agent que no treballa directament amb el subjecte en qüestió, sinó que ho fa indirectament, a partir de la intervenció dels altres. El docent, el terapeuta, el treballador social tenen una actuació directa sobre els alumnes, pacients o usuaris, l'EAP no sempre pot dir el mateix.

El nucli de la nostra intervenció és arribar a acords, produir significats compartits per a què d'altres (docents, família) actuïn.

Si es tracta de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge, caldrà que el professorat sigui sensible a revisar les seves pràctiques. Si es tracta d'un noi o una noia i de la seva família caldrà que aquesta es replantegi les seves actuacions per a proposar millores de la situació. És per això que creiem que els professionals de l'EAP són els que mostren més necessitats de col·laboració amb els altres.

La col·laboració es construeix

La col·laboració, tal com l'hem definit aquí, la podem entendre com un procés en què les relacions es van construint. Un procés amb anades i vingudes, creant vincles, establint uns paràmetres de treball, revisant les tasques, les actuacions, els continguts, redefinint les relacions.

En aquest procés ens caldrà aprendre a:

- Compartir objectius tot diferenciant les intervencions i funcions.
- Avançar en el treball complementari.
- Afavorir i explicar experiències exitoses.
- Dotar-nos d'estratègies de treball funcionals.
- Reconèixer la mútua competència.
- Acceptar les limitacions de la pròpia disciplina.

La comunicació com element clau del nostre treball

Tota col·laboració s'instal·la sobre un adequat sistema de relacions i comunicacions entre les persones que hi participen i, per tant, el treball en xarxa seria el paradigma.

Considerem que la cura de la comunicació és essencial en la nostra intervenció. El nostre propòsit hauria de ser preservar-la i poder mostrar a l'altre la importància que per a nosaltres té. Això comportaria reservar uns espais físics i un temps concret per poder-la desenvolupar. Quan fem això, li donem rellevància, estem

transmetent que estem disposats a compartir, a saber de l'altre i dotar una significació més important als missatges a emetre.

Podem afirmar per altra part que **som més gestadors de relacions que de continguts específics**.

Més enllà de les dades, de les informacions rellevants, ens interessa preservar el circuit comunicatiu perquè és el possibilitador de l'emissió de missatges i continguts. La nostra actuació està plena de missatges no verbals que donen la possibilitat d'establir comunicacions fluides, obertes, dialogants i complexes.

Durant les coordinacions podem fer saber a l'altre que ell és important per a nosaltres, i fins i tot, podem arribar a expressar que el necessitem, que ens és fonamental per entendre la situació, per poder definir un camí a fer plegats o redefinir línies ja endegades.

És en aquests moments de la definició de la relació en què podem mostrar una posició dependent de l'altre (posició down) per a possibilitar que aquest altre professional sigui receptiu a la nostra intervenció i s'opongui en el mateix sentit.

El reconeixement de l'altre, com estratègia relacional

Un dels eixos que permet construir un camí dialogant és fer explícit el reconeixement vers l'altre. Reconeixement per mostrar la nostra predisposició a la relació, per valorar les capacitats de l'altre, per expressar les expectatives positives en relació al seu treball i a la possible col·laboració. El fet d'enviar missatges reconeixadors a l'altre per tal de que s'adoni del que pensem ens permet avançar en el procés de construcció de la relació amb la finalitat de la col·laboració.

Tots hem de sentir que sortim guanyant

El procés de construcció de la relació ens porta a qüestionar-nos què és el que en treu l'altre de la col·laboració amb nosaltres? Es a dir quin "benefici" en treu de la proposta de treball conjunt? Aquest plantejament ens torna a posar en una situació d'estreta dependència, ja que si l'altra persona no troba algun sentit important a la col·laboració o bé no li veu una finalitat a tot el que es va traçant, difícilment voldrà seguir aquest procés. Quan parlem de "beneficis" entenem tot allò que pot enriquir, i això poden ser visions, informacions o continguts concrets o poden ser elements de reconeixement que incideixen en l'autoestima de l'altre..

No podem oblidar però que en tot procés de construcció hi ha diferents fases, diferents moments i situacions que permeten avançar d'una manera o una altra. Per això és important poder-nos plantejar conèixer:

- En quin moment es troba la construcció del treball col·laboratiu.
- Definir quines dificultats es donen.
- Que depèn de nosaltres i que depèn dels altres professionals
- Quins elements són més afavoridors
- Quins cal, pel contrari, revisar.
- Amb quins professionals es pot iniciar.
- En quins s'ha de tenir en compte altres premisses prèvies.

Tots aquests elements d'anàlisi ens permeten conèixer l'escenari en el que ens movem i les possibilitats reals de treball .

Cal dir però, que no tota relació es configura finalment com treball col·laboratiu en xarxa. Ens trobem amb situacions en què després d'utilitzar tota classe d'estratègies, la col·laboració pot

no donar-se. En aquests casos l'EAP ha de replantejar-se objectius i rebaixar expectatives per evitar un sentiment continuat de frustració.

L'EAP ha de ser capaç de preservar espais de col·laboració, d'altres de coordinació i alguns de simple relació amb els altres Serveis. El pensar el contrari ens confegiria un sentiment d'omnipotència i manca de realisme que en absolut està al nostre abast.

Per aquest motiu s'ha de prioritzar aquells Serveis i professionals que puguin convergir en els plantejaments citats, i intentar potenciar-los en els altres casos, limitant-se però a establir objectius menors si no s'aconsegueix. En tot cas, cal que aquest canvi de finalitats pugui ser explícit a l'altre, per a redefinir clarament la relació.

Finalment volem concloure que si bé és important tot allò que es construeix des de la col·laboració amb els demés, hem de pensar, com estratègia, que nosaltres tenim un paper important en aquest procés i per tant que la possibilitat efectiva de la col·laboració amb els altres recau fonamentalment, encara que no única, amb nosaltres mateixos.

Sols cal afegir que hem de poder viure amb aquests reptes de present i futur perquè representen motors per continuar creant nous camins que ens portin a seguir millorant en la nostra intervenció assessora.

Notes

[1] El grup de treball va estar format per: Bassedas, E; Huguet, T.; Marrodan, M; Molina, M.J.de; Planas, M; Seguer, M; Sullà, T; i Vilella, M. Va elaborar la memòria del treball al voltant de "La coordinació de l'EAP amb d'altres serveis: Estratègies d'intervenció sistèmica aplicades a la gestió del treball en xarxa". Departament d'Ensenyament, 2001

[2] Com per exemple el document "Projecte Interxarxes" (Projecte de treball en xarxa al Districte d'Horta Guinardó).

[3] Extret de l'article "L'Assessorament psicopedagògic un treball en col·laboració", de la revista nº3 d'Àmbits de Psicopedagogia i Educació, octubre de 2001

Referències bibliogràfiques

CASTILLO, F. (1997): El profesional en las organizaciones de servicios, a COLETTI, M.; LINARES, J.L. *La intervención sistèmica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática*. Paidós Terapia Familiar.

VEGA, S.: Instrumentos de trabajo, a COLETTI, M.; LINARES, J.L. (op.cit.)

CORNELLA, A.: Gestión del conocimiento que funciona, o reinventar Rousseau.

III Jornades de l'ACPEAP: Taula rodona sobre el treball en xarxa

I Jornada sobre "La infància al districte Horta-Guinardó". Treball amb famílies i treball en xarxa (materials)

BASSEDAS, E. i altres: La coordinació de l'EAP amb d'altres serveis: Estratègies d'intervenció sistèmica aplicades a la gestió del treball en xarxa. Memòria del grup de treball any 2001.

HUGUET, T. i altres: L'assessorament psicopedagògic un treball en col·laboració. Conclusions de les terceres jornades de l'ACPEAP, gener 2001. Publicat a Revista Àmbits de Psicopedagogia i Educació, nº 3 octubre de 2001

"Projecte Interxarxes" Projecte de treball en xarxa al Districte d'Horta Guinardó. Barcelona. Iniciat a l'any 1999. Pròxima publicació en pàgina web.

EL TREBALL DE SECTOR A L'EAP: "FER XARXA" EN SECTORS AMB CONDICIONS DE RISC

Rosa Casellas Codina / Maribel Ministral Morillo

Psicopedagogues de l'EAP Gironès Oest

RESUMEN

"El trabajo de sector en el EAP: trabajar en red en sectores con factores de riesgo"

¿Por qué consideramos relevante plantear el trabajo de sector en relación al trabajo del psicopedagogo en la escuela? Desde la perspectiva ecológica, partimos de la base que existe una relación entre el niño y sus padres que no puede ser comprendida sin tener en cuenta cómo le afectan las condiciones del entorno social y escolar.

Si hay un lugar en el que el trabajo en red se convierte en verdaderamente importante, es en aquellos sectores en los que encontramos condiciones de riesgo. A modo de ejemplo, presentamos dos experiencias de trabajo de sector, fruto de necesidades diversas.

Con respecto al papel del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP), podemos extraer algunas conclusiones que nos ayuden a tejer propuestas de trabajo en sectores donde resulta indispensable el hecho de crear una red. En este sentido se nos plantean algunas cuestiones: ¿cuáles deben ser nuestros objetivos cuando trabajamos en red?, ¿de qué manera nos constituimos en red?, ¿cómo actuamos desde un punto de vista metodológico?, ¿cómo gestionamos los recursos?, ¿cuáles son los aspectos que dificultan el trabajo en red?

Creemos que el trabajo en red, y especialmente en sectores donde existen condiciones de riesgo, posibilita que el trabajo de los profesionales pueda producir cambios positivos en los microsistemas, y quizá también en los macrosistemas, a medio y largo plazo.

ABSTRACT

"Sector's work at EAP: network in sectors with risk conditions"

Why do we consider relevant to expound sector's work in relation to psycho pedagogue's work at school? From a global perspective, we assume that the relationship between a child and his parents cannot be understood without considering social and schooling conditions.

Network is particularly important in sectors with risk conditions. To exemplify it, we present two sector's work experiences which are the result of different necessities.

In reference to the role of the Psycho pedagogical Advising Group (EAP), we can come to some conclusions which help us to build work proposals where network is essential. In this sense, we state some questions: which should our aims when we do network be?, how is the net constituted?, which ought to our methods be?, how do we manage the resources?, which are the difficulties created by the network?

We believe that network makes possible that professionals' work can produce positive changes in the medium and the long term in the micro systems and maybe also in the macro systems.

¿Per què considerem rellevant plantejar el treball de sector en relació a la tasca del psicopedagog de l'EAP a l'escola? Seguint la perspectiva ecològica, partim de la base que hi ha una relació entre el nen i els seus pares que no es pot comprendre sense tenir en compte com afecten les condicions ambientals a la interacció entre ells. Existeix una xarxa de sistemes interrelacionats. Quan apareix una problemàtica d'un alumne és possible que ens quedem atrapats en un primer nivell, és a dir, que considerem els símptomes com a causa de tots els problemes i no com a una conseqüència del que li passa al nen. En l'era de la globalització, percebem més que mai que els esdeveniments "macro" polítics, socials, econòmics..., influeixen en la vida quotidiana de l'individu i la seva família. No tenir feina o treballar els diumenges fa que els pares no tinguin gaires estones per estar amb els seus fills. I a la inversa: milions de decisions individuals poden generar canvis globals.

La perspectiva ecològica defineix els diferents sistemes interactuants. El nivell més proper al nen, que anomena "microsistema", és allò que experimenta de forma més propera, les primeres relacions dins la llar, amb la mare i posteriorment amb altres figures d'afecte. El "mesosistema" es refereix a les relacions que es donen entre diferents sistemes, com per exemple, entre casa i escola. En funció de la qualitat i de la profunditat del vincle entre aquests dos sistemes, l'alumne evolucionarà amb més o

menys riscos. D'aquí la importància que família i escola treballin plegats, aspecte que afavorirà la competència i l'èxit escolar. Els "exosistemes" són aquells en què el nen no participa directament, però que també l'influeixen (el lloc de treball dels pares, els centres de decisió educatius, econòmics o urbanístics...). Si un ajuntament decideix suprimir els serveis extraescolars d'un barri ja molt empobrit, està clar que augmentaran les condicions de risc. En aquest nivell no podem deixar de banda la gran influència de les decisions polítiques sobre determinats sectors socials. Finalment, els "macrosistemes" que inclouen els meso i els exosistemes fan referència als esquemes ideològics d'una cultura o subcultura, als sabers compartits en una comunitat, com fer les coses, el sistema de creences, de valors... El perill dels macrosistemes és que poden afeblir els altres sistemes que hem explicat si parteixen d'una determinada perspectiva ideològica o econòmica i acaben afectant en un últim terme al microsistema. Per exemple, en la mesura que augmenta la visió xenòfoba contra determinades cultures es degraden les relacions, es distorsionen les perspectives dels adults-pares i s'eleva la tensió en les relacions dels seus fills amb altres companys. Determinats fenòmens socials disminueixen la capacitat dels adults per educar els seus fills i a la vegada dels fills per aprendre dels models paternals.

Seguint la perspectiva sistèmica, la comprensió de l'escola i de la família com a sistemes, ens permet tenir present la posició del nen que ha d'adaptar-se a dues realitats diferents que interactuen. És a dir, que les diferents parts del sistema queden afectades mútuament, per tant les causes i efectes d'un problema no s'han de veure de forma lineal, com per exemple "dir que la Mariona és molt nerviosa i no es porta bé", sinó des d'una perspectiva més àmplia, "circular": la mestra pot pensar que li deu passar a la Mariona que estigui tan inquieta, o bé coincideix que la mestra està passant un moment difícil amb un altre alumne que li impedeix centrar-se en aquesta nena o bé que el pare de la Mariona fa tres anys que està a l'atur i té una depressió. Es tracta de mirar com a través d'un calidoscopi, és a dir, considerant tots els punts de vista possibles sense etiquetar d'entrada la situació. Aquest enfocament no busca culpables i en lloc d'intervenir "sobre l'alumne" s'actua sobre la situació, les interaccions, les relacions. Pel que fa als professionals que treballem "amb" l'escola, ajudar a canviar la percepció que hi ha sobre un nen o una família és tan important com canviar la conducta d'aquest alumne.

A partir d'aquestes bases ens plantejem el treball de sector a l'EAP. Quan parlem de **sector**, el definim com el conjunt de centres educatius que escolaritzen alumnes atesos també pels mateixos serveis sanitaris, socials, educatius, psicològics... i que coincideix amb una mateixa zona geogràfica. És amb aquests centres i serveis amb qui hem d'anar establint les condicions per treballar en xarxa.

Però pensem que si hi ha un lloc on és especialment rellevant el treball en xarxa, és **en sectors amb condicions de risc**. En aquest sentit definim com a sectors d'alt risc, seguint a Gabardino i Eckenrode, aquells en què :

L'economia és una condició determinant i significativa però no exclusiva dels trets característics d'un barri.

L'exclusió social per motius econòmics és una situació que provoca "guetos" familiars amb molts pocs recursos però alhora amb moltes necessitats.

Els efectes de l'empobriment social comporten:

- L'existència de "moltes necessitats bàsiques" que inhibeix la capacitat de compartir.
- La manca de models positius que reforça els comportaments poc adaptats socialment.
- La disminució de les expectatives d'èxit i progrés socials i que es reproduïxen els esquemes (biografies) familiars.
- La manca de relacions de confiança i proximitat entre família i institucions que inhibeix la possibilitat d'ajuda i d'intercanvis (*feed back*) positius.

L'afebliment de l'**autoestima com a comunitat** accentua i posa més tensió sobre les actituds, valors i recursos que la família disposa per educar els fills.

Si partim de la hipòtesi que el treball en xarxa afavoreix la qualitat de l'atenció a alumnes i famílies en relació a les seves escoles i barris, en el pla de treball de l'EAP caldrà prioritzar en la mesura del possible la "sectorització" de l'atenció dels professionals. Un professional pot atendre els centres de primària i secundària d'una mateixa zona i alhora coordinar-se amb els professionals externs que treballen en el mateix barri.

Quan el volum d'alumnes i escoles d'un sector impedeix que un sol professional intervingui, es pot plantejar una figura de coordinació dins del propi EAP que canalitzi i reculli en primera

instància el flux de demandes i propostes de treball que es genera al voltant del sector. Aquest fet permet que els diferents professionals de l'EAP implicats en el sector treballin plegats i construeixin conjuntament la seva intervenció.

Partint del concepte de "provenció", plantejem la necessitat de crear el clima i les condicions necessàries per tal que els sistemes familiar i escolar i altres del sector puguin treballar en un context de col·laboració. Per aconseguir aquest objectiu cal iniciar un treball de coneixement entre els professionals que faciliti la intervenció conjunta evitant el risc de "cremar-se". Com diu Barudy, el professional que treballa sol és el que més pateix i el repte és com treballar amb les famílies però alhora tenir cura de la "salut" dels propis professionals.

Ara farem referència a uns sectors que recullen totes o la majoria de característiques que hem anat esmentant i des dels quals s'ha partit per aconseguir treballar en xarxa.

Una experiència de treball de sector és la que s'està portant a terme al conjunt de barris situats en l'extrem est de la ciutat (Girona), separats del casc urbà. Es caracteritzen per una població diversa: famílies gitanes, famílies procedents dels diferents períodes migratoris establerts a Catalunya, famílies procedents de la nova immigració en dos sentits: de la mobilitat interior i de procedència forània (marroquins, gambians...). Comparteixen diversos serveis com escoles de primària, serveis educatius, socials, sanitaris, esportius, de lleure...

A partir de l'existència d'un Pla d'Acció Comunitària en el sector, estructurat en diversos àmbits (escolar, famílies, comunitari), les escoles veuen la necessitat que les accions adreçades específicament a l'àmbit escolar siguin coordinades per un professional de l'EAP. En aquest sector hi ha molts professionals que des de fa anys han treballat en diferents projectes relacionats amb la infància i l'adolescència. Es va posar de relleu la voluntat de treballar en una mateixa línia, cadascú des de les seves atribucions.

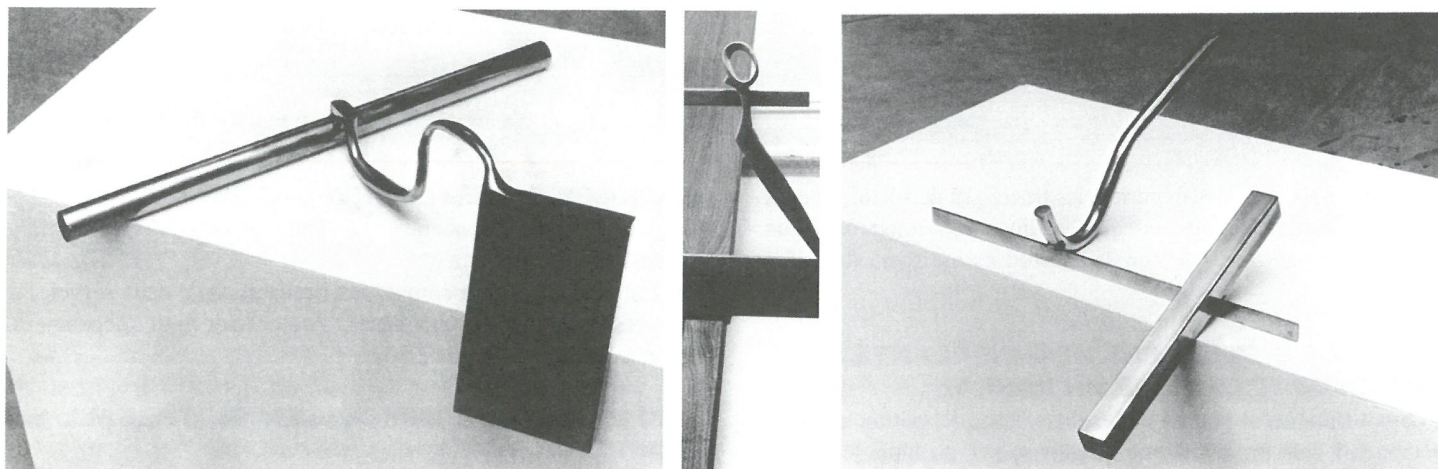
Dos objectius de treball es van considerar prioritaris:

- la prevenció i la reducció de l'absentisme escolar, molt especialment a la secundària.
- la protecció dels infants en risc i l'acompanyament a les seves famílies.

El primer objectiu va donar lloc al **Projecte d'acompanyament a l'escolaritat** que s'ha portat a terme a la secundària i que actualment es projecta ampliar a la primària.

Estan treballant conjuntament les escoles de primària, els IES referents de la zona, els serveis socials, les educadores del projecte i els professionals que desenvolupen activitats educatives extraescolars amb aquests mateixos alumnes.

Esmentem com a exemple, aquelles activitats en què l'EAP ens hem sentit més implicats i que són les relacionades amb el pas dels alumnes de primària a secundària (l'orientació individualitzada de les famílies, l'estimació dels recursos i ajuts necessaris per a cada alumne, l'organització de trobades de les famílies amb persones que són "referents culturals" i que han viscut experiències d'èxit en la promoció social a través dels estudis, les festes de "graduació" dels alumnes d'ESO, la coordinació entre instituts i serveis del sector...). Sabem que són funcions pròpies de l'EAP, però volem destacar que, realitzades en "xarxa" juntament amb altres professionals, tenen una especial rellevància i un major rendiment.



El segon objectiu adreçat als infants i famílies en risc s'ha dut a terme a través de la **Comissió d'infància en risc**, inclosa en l'àmbit de treball amb famílies del Pla d'AC. Funciona com un sistema de cercles concèntrics: el nucli de la comissió està format per professionals dels serveis socials, dels serveis sanitaris i de l'EAP. En els altres cercles i en funció del cas a treballar, es reuneixen professionals de les escoles, dels serveis extraescolars (centre obert, reforç escolar...), el psicopedagog i el treballador social de l'EAP, dels serveis sanitaris i psicològics, dels EAIA... En el cercle més ampliat, s'incorporen representants de les institucions implicades en la protecció de la infància (Infància, Justícia, Mossos...)

Vist amb la perspectiva de tres cursos, podem dir que la implicació dels professionals de l'EAP que treballem en el sector és molt més alta i el que és més important, més eficaç: malgrat les dificultats de fer xarxa entre tants professionals, hi ha indicis clars que anem cap al bon camí.

Un altra experiència de treball de sector és la que es va generar, a partir de l'interès manifestat a l'EAP pels centres escolars, d'aprofundir en temes de **prevenció, detecció i intervenció en situacions de risc social** en un sector culturalment i socioeconòmicament molt divers. En concret preocupava tenir eines per saber abordar millor les situacions de maltractament.

Es va treballar de forma general amb tots els centres (escolabressol, primària concertada i pública i secundària) amb l'objectiu de crear un grup de treball interdisciplinari. El grup es va constituir alhora amb professionals de serveis socials del sector, EAIA municipal i EAP, amb un alt nivell de participació i implicació per part de tots.

El grup de treball va tenir com a objectius:

- Clarificar i conèixer el funcionament de les diferents institucions.
- Unificar el llenguatge dels professionals implicats.
- Crear un espai per poder compartir les experiències, dificultats, dubtes, estratègies a l'aula i amb les famílies, des d'un treball interdisciplinari.
- Ampliar la informació sobre el tema de la detecció i intervenció en situacions de risc, i en concret la definició de «maltracta» i veure com s'aborden a la pràctica aquests temes.
- Elaborar propostes d'actuació: per una banda, clarificant estratègies d'intervenció en situacions de risc en relació als alumnes i les seves famílies, i per altra banda, estratègies des de la prevenció, tant en l'àmbit educatiu com en el sociocomunitari.

Els temes que s'han tractat queden recollits en la web: <http://www.xtec.es/crp-girones/> (experiències/sectoreducatiu/**Prevenció i intervenció en l'àmbit educatiu, familiar i comunitari.**)

En acabar el projecte inicial, que va durar dos anys, una de les propostes que es va plantejar des del CEIP va ser la de treballar **la provenció**, és a dir, la creació d'un clima de relacions escola-pares-entorn que propiciï situacions positives dins de la comunitat educativa.

La zona, tot i ser petita, té una realitat social que integra persones d'origens diversos: autòctones, originàries d'altres indrets del país, així com immigrants procedents del Magreb, de l'Àfrica subsahariana i algunes famílies de l'Europa de l'Est i llatinoamericanes.

Inicialment es va plantejar fer un pla d'acollida per a les persones immigrants d'altres països, però posteriorment es va modificar fins arribar a la proposta d'afavorir, no només el coneixement d'altres realitats i cultures, sinó també l'**intercanvi intercultural** en el marc de l'escola.

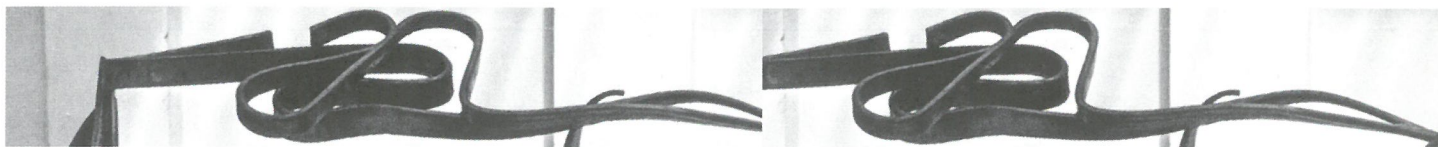
Aquest projecte es continua portant a terme dins el marc de la Setmana Cultural. Cal destacar com alumnes, pares i professionals de dins i fora de l'escola "viuen", participen, s'impliquen i valoren aquest espai d'experiència compartida.

Les activitats es realitzen en diferents entorns, dins i fora de l'aula, i s'han intentat integrar dins del currículum ordinari. El claustre escull les activitats a realitzar i s'elabora un calendari planificant les activitats.

Els objectius plantejats i que s'han anat ampliant al llarg del temps, són:

- Afavorir de forma progressiva la interacció cultural entre els alumnes autòctons i de diversa procedència.
- Aprendre a conèixer i compartir la cultura i alguns costums.
- Facilitar la comprensió de la dinàmica del centre per part de les noves famílies, aclarint els seus dubtes i alhora, conèixer aspectes dels usos i costums escolars d'origen per afavorir la comprensió de les realitats viscudes i actuar de forma ajustada, tant per part de l'escola com de les famílies.
- Aprendre a valorar aspectes d'altres cultures i afavorir que persones nouvingudes coneguin millor la cultura adoptiva.

Per conèixer el projecte complet que s'ha portat a terme enguany, podeu consultar la web: <http://www.xtec.es/crp-girones/> (experiències/sector educatiu/**Coneixem-nos millor**)



A partir d'aquestes experiències de treball de sector, podem extreure algunes conclusions que ajudin a “co-construir” una forma de treball de l'EAP en sectors on és indispensable “fer xarxa”.

QUINS OBJECTIUS ENS HEM DE PLANTEJAR A L'HORA DE TREBALLAR EN XARXA?

- Organitzar-nos al voltant de les dificultats, del patiment de les persones i dels projectes que sorgeixen per millorar les seves condicions.
- Oferir recolzament a les persones que viuen en sectors de risc i alhora recolzament interprofessional, és a dir, als professionals que treballen amb les famílies.
- Compartir coneixements respecte els alumnes, el grup-classe, la relació amb els professors, la relació amb els pares...
- Ampliar conjuntament la “fotografia” de la situació, la capacitat de comprendre-la i d'establir estratègies d'actuació.
- Restablir la confiança de les famílies vers l'escola i les institucions i viceversa, iniciant un context de col·laboració que **inclogui la família en la xarxa**.
- Viure els èxits i fracassos de forma compartida.

QUAN ENS CONSTRUÏM EN XARXA?

- Si existeix la voluntat explícita d'un grup de professionals o institucions de voler treballar junts.
- Si tenim uns objectius o projectes compartits.
- Si els diferents professionals, per tal de vincular-se, tenen interès en :
- Donar-se temps per aconseguir aquest coneixement més personal i vèncer recels inicials;
- Conèixer els àmbits d'intervenció de cadascun, les funcions i les formes de coordinació dels serveis (periodicitat, lloc, horari);
- Saber de la “cultura”, les formes d'organització, l'estructura... de les institucions.

METODOLÒGICAMENT, COM ACTUEM?

- Utilitzant una visió circular del problema, aspecte que ajuda a incloure “totes” les visions.
- Posant l'èmfasi i analitzant els processos de comunicació, tant vers l'alumne i la família com entre els mateixos professionals (mals entesos, comunicacions incorrectes...).
- Donant la possibilitat als professionals de poder expressar les pors, els dubtes, que ens provoquen les situacions d'alt risc.
- Definint com s'apliquen les mesures o propostes.
- Decidint qui és l'interlocutor o interlocutors si s'escau.
- Adquirint nocions suficients sobre la normativa vigent, especialment en temes de maltractaments, violència domèstica, separacions dels pares, tutela dels fills...
- Coneixent les “lleis explícites o implícites” que organitzen el sector: quines relacions s'estableixen tradicionalment entre pares, escoles, professionals i serveis de l'entorn, quines expectatives tenen els pares respectes al que es fa a l'escola o al que fan els professionals, quines expectatives tenen els professionals respecte a les famílies o al barri... tenint en compte els prejudicis, profecies que sovint envolten el treball amb les famílies.

COM GESTIONEM ELS RECURSOS?

- Cal ser molt conscients que determinades famílies sempre necessitaran recolzament.
- Cal també tenir en compte les limitacions de cada servei, les nostres possibilitats són finites. “Poc pot ser molt” depenen de com es gestionin els recursos.

ASPECTES QUE DIFICULTEN EL TREBALL EN XARXA

- Els canvis continuats de professionals quan ja s'ha invertit molt d'esforç a tenir una cultura de treball en comú.
- Els canvis socials que generen canvis en les funcions del serveis i del professionals. Canvien les prioritzacions dels serveis.
- No conèixer clarament les expectatives dels altres professionals o bé el que estan disposats a fer.
- La manca d'espais compartits de reflexió per generar “bones pràctiques professionals” que ens dotin de recursos per situacions semblants.

Volem afegir una petita reflexió sobre la posició del professional de l'EAP en el treball de sector. L'EAP, amb la seva posició tan característica “dins-fora” dels centres educatius, constitueix un recurs més dins la xarxa, però alhora possibilita poder acompanyar els professionals de l'escola, els alumnes i les seves famílies en situacions que generen un alt nivell de preocupació, aportant també una visió externa.

Per acabar, volem afegir que estem segures que el treball en xarxa i molt especialment en els sectors amb condicions de risc, possibilita que les aportacions, els granets de sorra, de cada professional puguin produir a mig/llarg termini canvis positius en els microsistemes i potser també en els macrosistemes.

Bibliografia i webs d'interès

- BARUDY, J (1998): *El dolor invisible de la infancia*. Barcelona. Paidós
- BRUNER, J.S. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata
- CYRULNIK, B.(2002): *Los patitos feos*. Barcelona. Gedisa
- GABARDINO, J & ECKENRODE, J. (1999): *Por qué las familias abusan de sus hijos*. Barcelona. Granica
- PRIMER CONGRÉS DE SALUT MENTAL DEL NEN I L'ADOLESCENT, *A la recerca d'una òptima col·laboració entre les xarxes i els serveis sanitaris, d'educació, de benestar social, de justícia i de treball que intervien en la salut mental de l nen i l'adolescent i la seva família*. (2002): Barcelona
- SANTOS GUERRA, Miguel Angel (1994): “El estado de la cuestión” Cuadernos de pedagogia, 224 Barcelona, Fontalba
- <http://www.xtec.es/crp-girones/> (experiències/sector educatiu)

Correspondència amb les autores: Rosa Casellas Codina, Maribel Ministrall Morillo. Psicopedagogues de l'EAP Gironès Oest. C/ Andreu Tuyet Santamaria 35, 17003 Girona. E-mail: rcasell2@pie.xtec.es; mminist1@pie.xtec.es.

IMPLANTACIÓN DE UN PROYECTO SOCIAL: NAPPp - Núcleo de Apoio e Pesquisa Psicopedagógica

Ana Lúcia Mandacaru Lobo / Elda Cantisani Di Francesco
Leda Maria Mendes de Oliveira Pinto / Maria Irene de Matos Maluf
GEPPE - Grupo de Estudos y Pesquisas em Psicoanálisis e Educação (Sao Paulo, Brasil)

RESUMEN

“Implantación de un proyecto social: NAPPp - Núcleo de Apoio e Pesquisa Psicopedagógica”

El primer objetivo de nuestro proyecto – NAPPp – Núcleo de Apoio e Pesquisa Psicopedagógica (Núcleo de Apoio e Pesquisa Psicopedagógica) – es proporcionar asistencia psicopedagógica a niños y jóvenes – estudiantes de la red pública de ensino o de otras instituciones direccionadas a la educación y a la formación – que presenten dificultades de aprendizaje oriundas de comprometimientos neurológicos, pedagógicos o de comportamiento, produciendo un déficit en su rendimiento escolar.

También tenemos por finalidad promover actividades sociales con vistas a instruir y esclarecer la población asistida acerca de la relevancia de las relaciones afectivas y de la salud para el mejor desarrollo global de los niños y los jóvenes. Se ofrece el atendimento a niños y jóvenes con edades entre 04 y 17 años cuya renta familiar sea comprobadamente insuficiente para su formación y asistencia.

Las innovaciones presentes en el proyecto son: el programa de evaluación interventiva a través del cual se elabora el diagnóstico individual por medio de a partir de dinámicas grupales; el atendimento ofrecido a los niños y sus madres, simultáneamente, y la posibilidad de formar a profesionales a partir de la experiencia de co-terapia y de los grupos de estudio.

Palabras clave: asistencia social, educación, psicopedagogia, aprendizaje.

ABSTRACT

“The Implantation of a Social Project: NAPPp - Center of Attendance and Psychopedagogical Research”

The aim of the Social Project named – NAPPp - Center of Attendance and Psychopedagogical Research - is to give psychopedagogical assistance to children and teenagers with difficulties in the learning process which studies in the public school or other institutions of educational programs (neurological diseases, pedagogic and/or behavior deviation that improves an scholar deficit) as well promote social activities with the purpose to instruct and clear up the parents about children and teenagers development and health. The attendance is offered to children and teenagers from 04 to 17 years old, whose family net income is insufficient for their necessities.

The innovations presented in this project are: the interventive evaluation program within we draw up an individual diagnostic starting from group activities; the attendance to children, teenagers and them respective mothers, concurrently, and the possibility to form specialists in this area from the co-therapist experience and the studies-groups of research.

Key-words: social attendance; educational program, psychopedagogy, learning process.

INTRODUCCIÓN

El Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise e Educação (Grupo de Estudos y Pesquisas em Psicoanálisis y Educación) – GEPPE – se compone de un equipo de psicólogas y educadoras que desarrollan el trabajo de estudio e investigación de las relaciones existentes entre la teoría psicoanalítica y los procesos sociales, cognoscitivos, intelectuales, psíquicos y emocionales que cercan el aprendizaje. Coordinado por Ana Lúcia Mandacaru Lobo, el GEPPE existe hacen tres años, período en el que se elaboró este proyecto, cuyas propuestas son fruto de la experiencia de aplicación del trabajo psicopedagógico y educacional en el ámbito socio-grupal de cada uno de los profesionales que componen el grupo de investigación. Se ha presentado hace poco este proyecto, en abril del año presente, en la 7ª *Biennale de Éducation et de Formation*, en Lyon, en la categoría “proyectos de innovación” y se encuentra actualmente en fase de implantación en Brasil.

Motivación: a pesar de la gran inversión que se hace en Brasil, más específicamente en São Paulo, en el área de la educación, existen, todavía, grandes problemas relacionados con el atendimento de niños que presentan dificultades de aprendizaje dentro del aula. La Escuela pública brasileña no se encuentra preparada para absorber ese tipo de deficiencia, sea por falta de

preparación del profesor, sea por el elevado número de alumnos por clase. Las dificultades presentadas son muy distintas en su origen y parten de comprometimientos emocionales y comportamentales, pasan por dificultades de alfabetización, que paulatinamente se acentúan por su no resolución, y llegan hasta los desórdenes de carácter neurológico. Sabemos que esa población es en gran orden numérico y que hay, sino la ausencia, pocos núcleos o centros destinados a su atendimento.

Objetivos:

1- Permitir, a través del trabajo psicopedagógico desarrollado –que implica procedimientos y técnicas específicas de estimulación de los recursos y potencialidades intelectuales, psíquico-emocionales y neuropsicológicas– la inserción ou reinserción del alumno en el contexto educacional, de manera dinámica y adecuada a sus posibilidades.

2- Promover actividades sociales con vistas a instruir y esclarecer la población asistida acerca de la relevancia de las relaciones afectivas y de la salud para el mejor desarrollo global de los niños y jóvenes.

3- Enfatizar el trabajo grupal y aprovechar mejor el tiempo destinado al atendimento: se efectuará el trabajo de orientación a las madres simultáneamente al atendimento a los hijos.

4- Perfeccionar de manera dinámica el proceso de evaluación diagnóstica: por medio de actividades grupales, alcanzar el diagnóstico individual dinámico.

5- Proporcionar, con un número relativamente pequeño de profesionales especializados en el área de educación, psicología y psicopedagogía, el atendimento y la asistencia a un número significativo de alumnos con dificultades de aprendizaje y a sus respectivos padres.

6- Ofrecer atendimento a niños y jóvenes con edades entre 04 y 17 años cuya renta familiar sea comprobablemente insuficiente para su formación y asistencia: a) los niños portadores de desórdenes neurológicos ya diagnosticados deben estar en tratamiento y cuidados por un médico; b) no se atenderán casos de deficiencias de percepción y físicas promotoras de incapacidad de autonomía locomotora o que necesiten de aparatos específicos para comunicación; c) podrán aceptarse los casos de deficiencia mental débil o límite - Síndrome de Down - solamente después de una evaluación específica; d) los innumerables y variados síndromes existentes asistidos por el NAPPp serán aquellos cuyo comprometimiento se refleje en el área de aprendizaje.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR EL NAPPp

I – ESTIMULACIÓN GLOBAL Y REORGANIZACIÓN PERCEPTIVO-MOTORA:

Pueden trabajarse debidamente las deficiencias que se encuentren en esa categoría, de modo a promover la disminución o el control de la deficiencia en sí misma y la mejoría de la comunicación del sujeto con el mundo que lo rodea, ya que, en la mayoría de los casos, ese tipo de deficiencia conduce a un visible retraimiento emocional. Esa área de atendimento se destina a:

1. Desórdenes de la percepción: problemas de discriminación de fonemas, de memoria y de conceptualización del lenguaje que impliquen los aspectos auditivos, fonéticos y visuales.

2. Trastorno del déficit de atención e hiperactividad: desorden bio-psico-social habitualmente de larga duración, caracterizado especialmente por dificultad de atención y concentración; problemas en el aprendizaje; desorden en el comportamiento; inestabilidad y, por veces, hiperactividad; desórdenes motores; retrasos del habla y impulsividad.

3. Deficiencias motoras: trastornos de génesis múltiple, que perjudican a una unidad indisoluble formada por la inteligencia, por la afectividad y por la motricidad. Su tratamiento enfoca el trabajo corporal con énfasis en el estímulo a la organización grafo-perceptivo-motora. Entre ellos pueden encontrarse el desorden de la lateralización, la disgrafía, debilidad motora y las dispraxias.

4. Trastornos de aprendizaje: dificultades presentadas por el niño en las áreas de lectura, matemática o expresión escrita substancialmente abajo de lo esperado para su edad y su nivel de escolaridad y de inteligencia. En general, a esos se asocian otros trastornos, como la desmoralización, la baja autoestima y un cierto déficit en las habilidades sociales. Entre los trastornos de aprendizaje, encontramos: trastornos de lectura, de la Matemática, de la Expresión Escrita y Trastorno de la Aprendizaje sin otra especificación.

II – INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y REEDUCACIÓN:

Interceder psicopedagógicamente con el objetivo de ejercer influencia sobre el desarrollo del sujeto y rehabilitar, a través de la educación, sus potencialidades de aprendizaje.

1. Déficit escolar sin patologías: seguimiento del sujeto para la creación de un método y un sistema de estudio peculiar a su modo de organización del tiempo y del espacio; apropiación y fijación de conceptos y operaciones matemáticas, interpretación de texto, ortografía, reglas gramaticales y estímulo del discurso.

2. Niños en edad preescolar: a) trabajar la prontitud para la alfabetización por medio del estímulo y de la organización global con niños que presenten indicios de dificultad motora y orientación espacial; b) atendimento a niños que no posean los prerrequisitos básicos para el inicio de la escolaridad, presentando inmadurez, falta de control motor o del esfínter, temor excesivo al universo escolar.

3. Desórdenes de comportamiento: presencia sobresaliente de factores internos que imposibilitan el aprendizaje y interfieren en la dinámica grupal escolar, tales como agitación, agresividad y aislamiento.

III - ASISTENCIA A LA FAMILIA Y A LA SOCIEDAD:

a) Reuniones periódicas con los padres de los niños asistidos: todo el grupo en atendimento propiciará dos reuniones por semestre con los padres, para discusión, esclarecimiento y orientación tanto del trabajo desarrollado como de las dudas por ellos presentadas.

b) Conferencias abiertas a la población: conferencias sobre temas direccionados a la familia y al aprendizaje, con el objetivo de orientar las familias en el proceso de educación de sus hijos.

c) Asistencia y orientación a madres y mujeres embarazadas: grupos de orientación a jóvenes madres acerca de como cuidar al bebé; nociones de desarrollo psico-físico-emocional; grupos de orientación a jóvenes embarazadas: asistencia familiar.

d) Grupo de apoyo psicopedagógico: orientación a las madres de los niños asistidos a través del empleo del tiempo de espera por el atendimento del hijo: esclarecimiento del tipo de comprometimiento presentado por el hijo, orientación de como tratar al hijo en casa y auxiliarlo en los estudios, actividades de terapia ocupacional.

IV – ASESORÍA:

a) Grupos de Orientación a los profesores de la red pública de enseñanza o de otras instituciones con el mismo propósito: 1) Orientación: auxiliar y capacitar al profesor a percibir la existencia de deficiencias de aprendizaje en el aula; los tipos de encaminamiento que pueden hacerse, posibilidades de reinserción del alumno en el aula y como actuar frente a las propuestas de inclusión. 2) Supervisión: seguimiento mensual del desarrollo del trabajo del profesor con los alumnos; dinámica y técnicas que pueden utilizarse en el aula.

b) Grupos de Investigación: 1) Con la población asistida, puede ampliarse el conocimiento acerca de las dificultades de aprendizaje y sus desdoblamientos a través del análisis comparativo y/o cualitativo de los cuadros presentados; 2) La observación de reincidencias y asociaciones entre dos o más factores observados permite elaborar no sólo nuevas conclusiones con respecto a la estructura y a la dinámica de la deficiencia estudiada sino nuevos métodos de tratamiento.

c) Grupos de Estudio: estudiar profunda y sistemáticamente las áreas que se trabajan en el NAPPP, tales como Patologías neurológicas de aprendizaje, Patologías del comportamiento, Desarrollo psicomotor y emocional.

PROPUESTAS DE ASISTENCIA Y ATENDIMIENTO A LA POBLACIÓN:

1 – SELECCIÓN: proceso para la selección de los niños y los jóvenes con perfil adecuado a la propuesta de trabajo. Ese proceso abarca dos etapas, a saber:

a. Pre-selección: Se hará la preselección a través de la presentación de ciertos documentos que permitan coger datos objetivos (nombre, edad, dirección etc.), solicitud de atendimento, carta de encaminhamento padronizada escrita por la escuela, en la que se detalle el tipo de deficiencia observada por el(los) profesor(es), carta de encaminhamento médico o del centro de salud (cuando sea el caso), composición de una anamnesis breve y inicial hecha por la asistente y fijación de fecha para retorno, a fin de que se haga la evaluación diagnóstica o la orientación del encaminhamento del caso. A partir de los datos presentados en la preselección se verificará la pertinencia o no del atendimento solicitado.

b. Selección: El proceso de selección y evaluación ocurrirá en dos encuentros grupales de 1 hora y media de duración cada uno, con la participación no sólo del niño sino de sus responsables. Se efectuarán los encuentros de selección con grupos de 8 niños, elegidos según la edad y la disponibilidad de tiempo. El tipo de deficiencia detallado en la carta de encaminhamento de la escuela o en la anamnesis no será un criterio de selección para la composición del grupo, en vista de que los grupos de atendimento serán, por principio, heterogéneos con respecto a la dificultad presentada, para que puedan percibirse positivamente las diferencias entre uno y otro. Durante la evaluación del grupo se atenderán también grupalmente las respectivas madres, padres o responsables por los niños, a fin de que, a través de dinámicas de grupo, puedan obtenerse informaciones sobre cada niño así como sobre los valores, las referencias y la dinámica de cada una de las familias.

b.1 – Programa de evaluación interventiva del proceso de selección: *a) Hora libre:* observación de la dinámica del grupo frente al ambiente en el que se insiere, a los objetos dispuestos por la sala (juegos, material de trabajo corporal, material plástico, material didáctico, libros y revistas). *b) Recorte:* es una propuesta de trabajo grupal que permite saber la cualidad y el nivel de control motor de cada elemento del grupo y, de modo más subjetivo, los intereses generales del grupo y la forma como cada elemento actúa con esos objetos de interés. El hecho de que es una actividad proyectiva permite plantear hipótesis sobre los aspectos emocionales que siguen las deficiencias presentadas. *c) Entrelazamiento:* es una propuesta de trabajo grupal, hecho con hilos, pegamento y cartulina, que permite percibir el nivel y la

disponibilidad interna de cada elemento del grupo para las relaciones interpersonales. *d) Actividades de Lectura y Escritura:* actividades distintas cuyo estímulo es grupal y la ejecución es individual. Esas actividades permiten percibir la naturaleza de la deficiencia presentada y plantear hipótesis acerca de su pronóstico. *e) Actividades de Raciocinio lógico-matemático:* juegos y ejercicios matemáticos hechos en grupo y individualmente, cuyo objetivo es examinar el nivel de aprendizaje en el área, que permiten organizar el tipo de trabajo que se desarrollará en el futuro. *f) Dibujo del par educativo:* es una actividad individual que permite plantear hipótesis acerca de la manera como el sujeto vive la experiencia del aprendizaje escolar.

b.2 – Dinámicas psicopedagógicas con los grupos de padres: las dinámicas de trabajo con grupos de padres serán siempre elaboradas de acuerdo con la configuración de cada grupo y sus objetivos son de proporcionar seguridad a los padres y llevarnos a conocer la dinámica familiar con la que estaremos tratando: valores, principios, necesidades y preocupaciones, rutina etc. Un factor inherente a las dinámicas grupales es el de que, a partir de los relatos de cada uno, los componentes del grupo perciben que son varias las personas que tienen dificultades con sus hijos y hijos con dificultades. El cambio de experiencias es fundamental para desarrollar y infundir en los padres la creencia en la salud de sus hijos.

2 – ATENDIMIENTO:

a. Individual: Se atenderán individualmente los que presenten extrema dificultad en las relaciones sociales o extremo comprometimiento de las habilidades que se desarrollarán, de forma a impedir que el trabajo grupal tenga éxito.

b. Grupal: Se atenderán en grupos de 5 componentes los niños y los adolescentes que presenten disponibilidad interna para la convivencia social. El atendimento grupal es potencialmente eficaz por algunas razones: las diferencias existentes entre uno y otro componente del grupo se vuelven factores favorables al buen desarrollo de cada uno de ellos, ya que, cuando se perciben las diferencias, queda posible percibir no sólo las dificultades que uno y otro tienen sino las cualidades; pueden transmitirse más fácilmente valores morales y éticos en una dinámica grupal, en la que las relaciones interpersonales no pueden prescindir de nociones como respeto al otro, límite de las acciones, necesidad de reflexión y análisis crítico de situaciones sociales, compañerismo, diálogo, entre tantas otras; frente a la creciente necesidad de atendimento y asistencia en el área de dificultad de aprendizaje, el atendimento grupal se vuelve de gran utilidad, puesto que permite el desarrollo del trabajo con un mayor número de niños.

Correspondència amb les autores: GEPPE – Grupo de Estudios y Pesquisas en Psicoanálisis e Educação. Ana Lúcia Mandacaru Lobo, Psicóloga, ABPp Consejera 2002-2004, Coordinadora do GEPPE. Rua Gabriel de Brito 410 – CEP 05411-010 – São Paulo – Brasil. E-mail: analobo@uol.com.br. Maria Silvia Alves, Psicóloga y Psicopedagoga. Rua Leão Coroado 202 apto. 51 – CEP 05445-050 – São Paulo – Brasil. E-mail: msilvalves@hotmail.com. Maria Irene de Matos Maluf, Pedagoga, Psicopedagoga, Vice-Presidente de la ABPp 2002-2004. Rua Itacolomi 601, cj. 66 – CEP 01239-020 – São Paulo – Brasil. E-mail: irenemaluf@uol.com.br. Leda Mendes de Oliveira Pinto, Pedagoga y Psicopedagoga. Rua Angelim, nº 198 – CEP 05469 – 050 – São Paulo – Brasil. E-mail: ledamendespinto@terra.com.br. Elda Cantisani Di Francesco, Pedagoga y Psicopedagoga. Alameda Lorena, 484 ap. 21 – CEP01425-001 – São Paulo – Brasil. E-mail: eldadif@attglobal.net.

DIFICULTADES DEL LENGUAJE E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA. Los retos del trabajo colaborativo entre profesionales

Víctor M. Acosta Rodríguez

Universidad de La Laguna

RESUMEN

“Dificultades del lenguaje e intervención psicopedagógica. Los retos del trabajo colaborativo entre profesionales”

El presente artículo tiene por objetivo analizar los retos planteados desde un modelo de trabajo inclusivo para abordar las dificultades del lenguaje en contextos educativos. Se revisa brevemente la organización de la escuela tradicional y su respuesta a las necesidades educativas especiales, para dar a continuación pautas claras de acción sustentadas en tres pilares básicos: la colaboración educativa como modelo organizativo y de relación profesional, la evaluación educativa de corte naturalista, cualitativa y dinámica, y la intervención en contextos naturales y enclavada en el currículo.

ABSTRACT

“Language impairment and psychopedagogical intervention. Challenges in collaboration between professionals”

This paper aims to analyse the challenges of a perspective in an inclusive school to deal with the language impairment from educational settings. The traditional view in school organizing is reviewed, as well as its answer to special education needs. Actions based on three main ideas are also proposed, that is to say: the collaborative education, naturalistic, qualitative and dynamic assessment and curriculum based intervention.

INTRODUCCIÓN

A pesar de su aparente sencillez, la adquisición del lenguaje por los seres humanos es una actividad ardua que se apoya en dos grandes soportes. En primer lugar es necesario disponer de unas estructuras innatas (Dispositivo de Adquisición Lingüística, Chomsky); en segundo lugar, se exige una organización óptima de los diversos escenarios sociales (hogar y escuela), como marcos facilitadores de los procesos de interacción de los adultos con los niños y de éstos con sus pares (Sistema de Apoyo a la Adquisición del Lenguaje, Bruner, 1984). No obstante, resulta muy habitual, el descuido de esta última circunstancia, lo que ayudaría a explicar la existencia de una enorme heterogeneidad en el ritmo del desarrollo lingüístico en los niños y la gran prevalencia en las escuelas de problemas lingüísticos. Esta realidad tiene unas consecuencias devastadoras para la construcción de la subjetividad de los escolares, pues no se debe olvidar que las dificultades del lenguaje generan además de los problemas comunicativos, un sinfín de restricciones que afectan al aprendizaje, a la autoestima y al desarrollo social, es decir, al desarrollo integral de las personas.

Los profesionales de la educación (psicopedagogos, profesores y logopedas) deberían prestar una atención prioritaria a cada una de estas variables contextuales. Sin embargo, es particularmente importante la transición que se produce del hogar a la escuela, momento crítico en el que aparecen toda una serie de incidencias que afectan al aprendizaje, y al desarrollo emocional y social del alumnado. De entre ellas, y en relación con el lenguaje, cabría señalar dos. La primera, el cambio sustancial que supone el uso de un lenguaje utilizado como herramienta social a otro de naturaleza más abstracta y descontextualizada, esto es, el lenguaje académico. La segunda, las enormes dificultades de comprensión que experimentan un gran número de alumnos y que

se concretan en los siguientes problemas: (a) las habilidades de escucha y control de la atención; (b) la búsqueda del significado preciso de las palabras y de la comprensión de las relaciones entre palabras que puede afectar al entendimiento de oraciones gramaticalmente complejas; y (c) encontrar la palabra adecuada. Todo ello fomenta la presencia en las aulas de alumnos invisibles sin aparentes problemas graves de lenguaje pero con una gran pasividad para la comunicación (Acosta y Moreno, 2003; Acosta, 2004).

La reflexión anterior nos describe una situación frecuente de diversidad lingüística en las aulas, que no se traduce luego en unas prácticas profesionales pertinentes. Muy al contrario, lo usual es dirigir la atención sobre aquellos sujetos con déficit más graves y, sobre todo, hacia los problemas en la producción del habla, tanto de naturaleza articulatoria como fonológica (Acosta, León y Ramos, 1998; Acosta y Ramos, 1998; Acosta, 2000). Dicha posición se entroncaría claramente con los planteamientos que se han venido defendiendo desde la escuela tradicional, donde los modelos de corte positivista y clínico han sido claramente dominantes.

Así, el reto de una propuesta más inclusiva estaría en entender la comunicación como un *proceso social*, hecho que obligaría a un análisis más exhaustivo de la motivación, el conocimiento situacional, la atención, el estatus emocional, o los registros a utilizar por *todos* los niños en las aulas. Junto a ello, también sería necesario preguntarse si el lenguaje del profesor en sus explicaciones unido al lenguaje de los contenidos curriculares es comprendido por todo el alumnado.

Los alumnos que llegan a la escuela con alguna dificultad del lenguaje van a encontrar muchos problemas para poder ajustarse convenientemente a la vida de los centros. Entre otras razones, el lenguaje hablado es el recurso didáctico más utilizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero además su uso

en el aula es cada vez más abstracto y descontextualizado, especialmente a medida que avanza la escolaridad. Esta situación produce un doble efecto sobre los niños: a) las dificultades para la comunicación social en situaciones informales; b) los problemas para la comprensión y expresión de un lenguaje académico que necesita tener un conocimiento más preciso de la gramática y del significado de las palabras al mismo tiempo que son utilizadas.

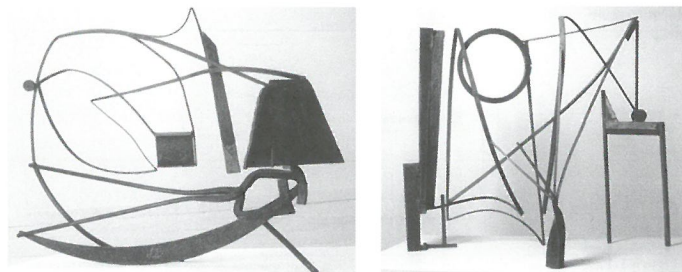
El lenguaje pues se nos presenta como una herramienta fundamental para el desarrollo escolar y por tanto, emocional y social de los sujetos que acuden a los centros educativos. Los niños con dificultades del lenguaje van a presentar, por ende, una desventaja muy clara en términos de poder seguir el currículo escolar si no se les apoya adecuadamente. Por ello, resulta imprescindible tener una visión educativa de los problemas lingüísticos que se traduce en llevar a cabo un apoyo y una adaptación adecuados en situaciones naturales. El fundamento de la planificación y desarrollo de una propuesta educativa está en una labor estrecha entre profesores, logopedas y psicopedagogos, quienes procuran un modelo colaborativo. Como se ha formulado en trabajos anteriores las bases de dicha propuesta habría que buscarla en los planteamientos que se defienden desde las escuelas inclusivas (Acosta y Moreno, 2003a; Acosta y Moreno, 2003b; Acosta, 2004).

ESCUELA INCLUSIVA Y COLABORACIÓN EDUCATIVA

Lógicamente es necesario cierto grado de coherencia entre la forma de entender cómo se adquiere la comunicación y el lenguaje en los seres humanos y el esquema acerca de cómo organizar su enseñanza en el contexto de las interacciones que ocurren en las actividades y rutinas diarias, tanto de la escuela como del hogar. Los modelos explicativos próximos a las tesis sociointeraccionistas tendrán que escenificarse en situaciones educativas lo más naturales e interactivas posibles, hecho que nos conduce hacia las escuelas inclusivas. Éstas se caracterizan porque en ellas *todos* los alumnos tienen las oportunidades de aprendizaje necesarias y los apoyos educativos para sus necesidades individuales, al mismo tiempo que promocionan las interacciones en el aula, la creación de grupos sociales y las estructuras de aprendizaje cooperativas (García Pastor, 1993; Stamback y Stamback, 1999; Parrilla, 2000; Ainscow, 2001). Justamente lo opuesto a los planteamientos que se han venido defendiendo desde las escuelas tradicionales en las que se han mantenido ambientes homogéneos y trabajo fuera del aula, y en las que los servicios de apoyo sólo inciden sobre aquellos alumnos clasificados bajo la etiqueta de necesidades educativas especiales.

Por lo tanto, un modelo de trabajo inclusivo supone un cambio esencial en la manera de entender y de organizar las escuelas, sus currícula y apoyos, y la forma de concebir las relaciones entre los profesionales. Trasladando estos principios a las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje, el desafío se situaría en el desarrollo de los siguientes preceptos:

- a) Llevar a cabo una evaluación naturalista, cualitativa y dinámica que sustituya a los procedimientos exclusivamente cuantitativos y estandarizados;
- b) Focalizar la intervención en las interacciones profesor-alumno y en las adaptaciones del currículum que supla aquellas otras actuaciones bajo la iniciativa exclusiva del adulto y de carácter segregador.



c) Pasar de las situaciones individuales a las colectivas en las que se recurra a estrategias como las siguientes: una organización exhaustiva de los contextos de enseñanza-aprendizaje, técnicas de modelado interactivo, andamiaje, uso de sistemas de facilitación indirectos y directos, la incorporación de objetivos de intervención en el lenguaje en rutinas y *scripts*, la enseñanza incidental del lenguaje, entre otros muchos recursos de corte naturalista.

d) Cambiar el aula de logopedia con agrupamientos homogéneos al aula regular y a otros ambientes de la escuela y de la comunidad

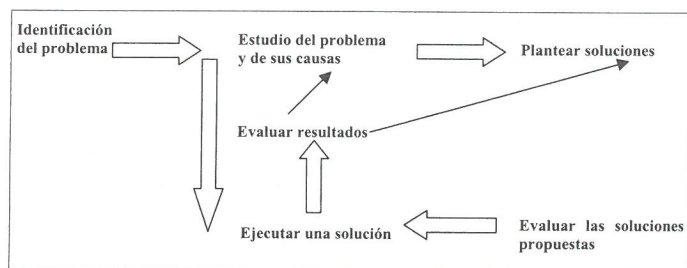
e) La colaboración educativa como marco de las relaciones profesionales y, por tanto, de la asunción de responsabilidades como alternativa a la autonomía de cada cual a la hora de tomar decisiones

Estas dimensiones se pueden abordar a partir del análisis de tres procesos básicos: la colaboración educativa, la evaluación y la intervención.

LA COLABORACIÓN EDUCATIVA ENTRE PROFESIONALES

Una de las claves organizativas de la escuela tradicional ha sido la excesiva fragmentación y especialización del trabajo entre los distintos profesionales. Los planteamientos de las escuelas inclusivas se orientan, en cambio, hacia modelos de organización *ad hoc* –las escuelas como instituciones que aprenden–, en los que se fomenten las prácticas colaborativas y el desarrollo profesional –el currículo como *praxis*. Por consiguiente, se intenta que la inclusión tenga consecuencias positivas tanto para los profesores como para los especialistas (psicopedagogos, logopedas, etc.).

La *colaboración en equipo* es definida por la interacción entre profesionales, en la que éstos han de asumir nuevos papeles, y por ende el aprendizaje de nuevas habilidades interpersonales y profesionales. Efectivamente, todos los miembros del equipo hablan, discuten y buscan soluciones a los problemas. La información circula ahora en muchas direcciones, desde un miembro a los otros, al tiempo que la dirección y los papeles van cambiando en función de las necesidades de cada situación (a diferencia de lo que ocurre en el asesoramiento experto). De la misma manera, los miembros de un equipo interactivo son los dueños de sus intenciones y resoluciones como resultado de sus esfuerzos colaborativos, utilizando la solución de problemas como la herramienta básica de su trabajo (ver figura 1, Acosta, 2004). Los psicopedagogos, logopedas y profesores en escuelas inclusivas también funcionan de manera diferente, pues ofrecen apoyo directo y enseñanza en equipo (team-teaching), participando igualmente en la toma de decisiones del equipo así como en la planificación, la coordinación, y la evaluación de la intervención en el lenguaje (Acosta, 2004).



(Figura 1. Pasos que se deben seguir para la resolución de problemas, según Acosta (2004: 152))

Del mismo modo, la *colaboración* supone un paso desde la individualidad hacia la colegialidad, facilitando a los profesionales la puesta en práctica de un verdadero proceso de resolución de problemas y de conflictos de manera constructiva. Esta interdependencia y reciprocidad profesional estimula un ambiente de aprendizaje rico para todos los alumnos.

Finalmente, el cambio hacia la colaboración debe plantearse como un proceso progresivo y complejo, especialmente si no se quiere que esta forma de innovación educativa tropiece con los *habitus* y las prácticas fuertemente arraigadas en los centros escolares. En efecto, se trataría de ir subiendo escalonadamente a través de las distintas etapas y niveles de colaboración (para una revisión ver Acosta y Moreno, 1999; Acosta, 2004).

LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA

El panorama de la evaluación de las dificultades de la comunicación y del lenguaje ha estado dominado por tres grandes perspectivas: la médica, la lingüística y la psicolingüística. Sin embargo, se hace necesario ir construyendo los pilares que cimientan un enfoque más educativo, caracterizado por su naturaleza más comprensiva, etnográfica, dinámica y cualitativa. Para ello son imprescindibles las contribuciones hechas por los logopedas, los profesores y los psicopedagogos, cada uno recabando y ofreciendo información desde diferentes perspectivas y modelos teóricos. Esta configuración multidisciplinar da como resultado una rica descripción cualitativa la cual puede proporcionar mucha información acerca de la planificación de la enseñanza y la intervención logopédica para el alumno con dificultades del habla y/o lenguaje.

En efecto, los educadores deben optar por una modalidad de evaluación que tenga en cuenta los factores emocionales, personales y sociales que son cruciales para un funcionamiento efectivo del ser humano, la cual, por otra parte, aporta mucha información para la intervención y los procesos de enseñanza. Los profesores, psicopedagogos y logopedas necesitan conocer además del nivel de ejecución actual, los procesos de aprendizaje naturales, las deficiencias funcionales específicas que dificultan el aprendizaje, y las estrategias mediacionales que lo facilitan. Los procedimientos de evaluación interactivos ponen el acento en el análisis del potencial de aprendizaje y también ofrecen hipótesis de trabajo y orientaciones de la dirección a tomar para muchos profesionales de la práctica educativa. Estos procedimientos sirven como un modelo en miniatura para la intervención y ofrecen más recomendaciones a los educadores porque ellos sugieren guías para la práctica y una propuesta integrada de los procesos de evaluación e intervención. Se trata de evaluar las competencias del niño en lugares naturales, basada en el concepto de *Zona del Desarrollo Próximo (ZDP)* de Vigotsky, que evalúa el potencial de aprendizaje del niño en colaboración con otros, más que el uso de instrumentos en situaciones

artificiales (Acosta, 2004).

En resumen, el desafío en relación con la evaluación del lenguaje se situaría en una doble dimensión. En primer lugar, en cómo llevar a cabo la observación (responsabilidad del profesor) y en la obtención, transcripción, análisis e interpretación de muestras de lenguaje derivadas del contexto del aula y en el hogar, con la participación de distintas personas, y en actividades de naturaleza social donde la cooperación y la comunicación sean requisitos de la propia acción (responsabilidad del logopeda). Y, en segundo lugar, en cómo aprovechar las situaciones de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula para poder llevar a cabo una evaluación más dinámica que permita analizar la distancia entre la *Zona de Desarrollo Actual (ZDA)* y la *Zona del Desarrollo Próximo (ZDP)*, ofreciendo indicaciones claras de cómo implementar los apoyos en una intervención ajustada a las necesidades de cada sujeto (responsabilidad del psicopedagogo). Estas dos dimensiones son complementarias y se llevarán a cabo a partir de un trabajo colaborativo entre profesores, logopedas y psicopedagogos (Acosta, 2004)

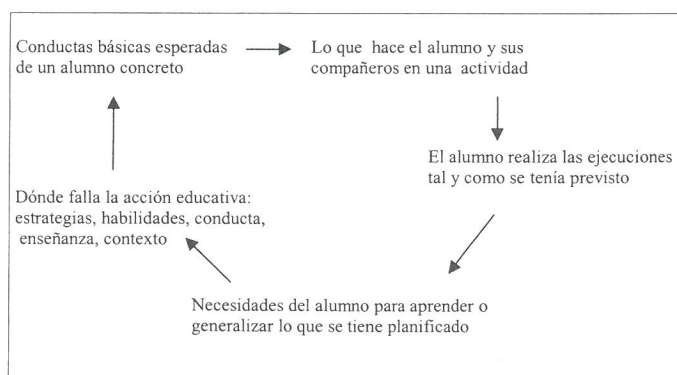
Al tratarse de profesionales diversos con puntos de vista muy singulares sobre lo que es el lenguaje, adquiridos a través de una formación variada, la discusión de las diferencias les llevará a determinar las fortalezas y las debilidades del lenguaje de cada sujeto.

Las principales características de esta perspectiva educativa quedan recogidas en la tabla 1.

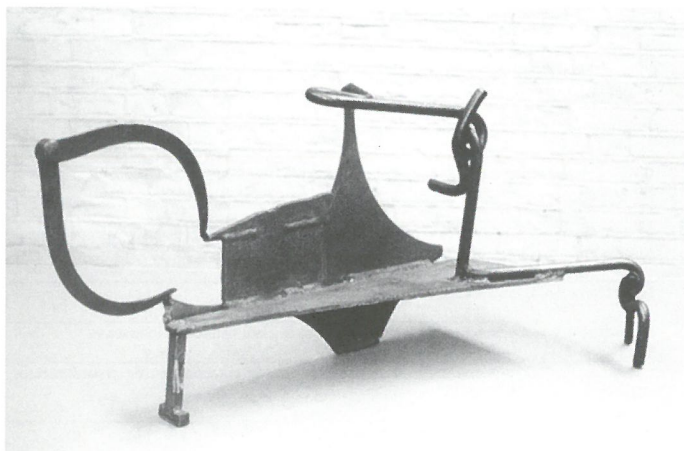
Analizar las ejecuciones del alumno y su relación con las demandas y expectativas de las actividades en los contextos de su vida diaria (<i>evaluación cualitativa</i>)
Uso de la observación en las rutinas y actividades diarias, por lo tanto en lugares naturales (<i>evaluación naturalista</i>)
Uso de la entrevista con las personas que conocen bien al alumno.
La evaluación es un trabajo en equipo, en las que se deben incorporar tanto los distintos profesionales como los padres y compañeros del alumno (<i>evaluación democrática</i>)
La evaluación debe estar conectada con los procesos de enseñanza –aprendizaje, y proporcionará datos claros para la elaboración de objetivos de intervención y la planificación de la enseñanza en alumnos con dificultades en su comunicación y lenguaje (<i>evaluación dinámica</i>).

(Tabla 1. La perspectiva educativa en la evaluación del lenguaje.)

Esta concepción de la evaluación nos suministrará información acerca del lenguaje de los alumnos pero también lo hará sobre determinados aspectos sociales, educativos y funcionales, imprescindibles para generar prácticas inclusivas en nuestros centros escolares. El fin último de esta modalidad evaluadora será establecer un análisis de la discrepancia, de tal forma que se pueda dar respuesta a una serie de preguntas básicas para la planificación de la acción educativa. En la figura 2 se representan algunas de estas cuestiones.



(Figura 2. Cuestiones exploratorias para el análisis de la discrepancia)



Esta forma de actuar proveerá información clave para determinar el tipo de apoyo, las adaptaciones curriculares –que incorporan también aspectos organizativos– y los métodos de enseñanza a implementar en las aulas inclusivas.

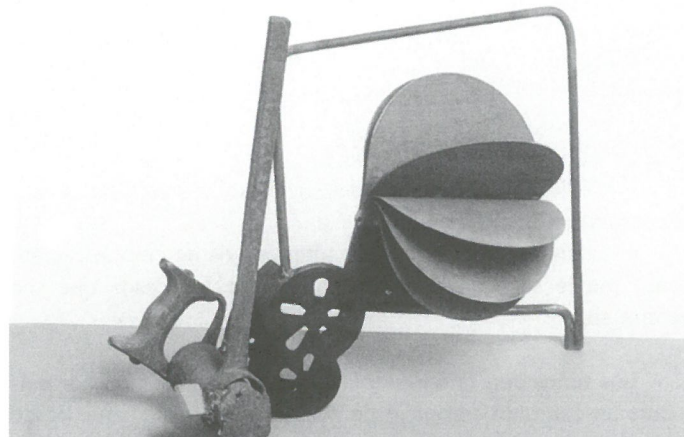
El trabajo colaborativo en la evaluación del lenguaje en el aula hará posible que los distintos profesionales (psicopedagogo, logopeda, profesor) y los padres puedan tener la oportunidad de clarificar la naturaleza de los problemas del lenguaje, analizar sus vinculaciones con el aprendizaje, valorar la clase como un contexto de aprendizaje para el niño con dificultades del lenguaje así como ver las implicaciones de éstas con el currículo, e identificar las derivaciones emocionales, sociales y conductuales que ocasiona una dificultad lingüística.

La evaluación dinámica tiene, al igual que el uso de muestras de lenguaje obtenidas en situaciones naturales, un valor descriptivo y no administrativo –no se intenta una comparación del sujeto con otros, o tomar decisiones sobre si necesita una atención especial. Permite, además, a los profesores, logopedas y psicopedagogos trabajar colaborativamente en tareas de evaluación, descubriendo cómo las variables contextuales y de contenido impactan en las habilidades comunicativas y lingüísticas de los niños y niñas.

Hasta ahora los logopedas han venido llevando a cabo una evaluación basada en tests estandarizados que ha tenido fundamentalmente un propósito administrativo. La evaluación dinámica es bien distinta a la tradicional, aunque ambas podrían utilizarse dentro de un planteamiento colaborativo de trabajo.

Al contrario de lo que ocurre con el empleo de tests, en los que se subraya el déficit de los alumnos –aproximación centrada en el déficit más acorde con las escuelas especiales– la evaluación dinámica intenta identificar las potencialidades del aprendiz, tal y como planteó Feuerstein (1979), e identificar las estrategias que puedan facilitar la producción y comprensión del lenguaje del niño en el aula.

Los datos obtenidos mediante esta modalidad de evaluación permiten conocer el lenguaje de los niños en relación con las demandas comunicativas del aula, y, como consecuencia, iluminar cuáles son las necesidades de los sujetos con dificultades del lenguaje. Además, la evaluación dinámica está estrechamente unida a la intervención, pues todo el repertorio de indicaciones, ayudas, o apoyos utilizados durante su implementación servirá para la planificación colaborativa de la intervención logopédica en el aula. Es decir, cuando se haya obtenido información acerca de las ejecuciones del niño en situaciones interactivas con y sin apoyos, entonces el profesor,



el psicopedagogo y el logopeda pueden intercambiar opiniones acerca de los hallazgos alcanzados. La triangulación de los datos permitirá otorgar un mayor grado de fiabilidad a las observaciones realizadas y su discusión dará lugar también a la generación de objetivos para un plan de acción en el lenguaje dentro del aula.

Como hemos venido recordando insistentemente, en todo este proceso de evaluación es vital la labor complementaria de todos los profesionales. Los profesores llevando a cabo registros de observación en el aula; los logopedas analizando las dificultades del lenguaje mediante el uso de procedimientos estandarizados y no estandarizados; y, por último, los psicopedagogos realizando las siguientes funciones:

- ✓ comprobar que se dispone de información adecuada en relación con los siguientes aspectos:
 - historia médica y educativa,
 - reacción emocional del sujeto a sus dificultades de lenguaje y cómo afectan a sus relaciones sociales,
 - ambiente de aprendizaje del niño, incluyendo el tipo de apoyo que se le dispensa,
 - la respuesta del niño en el ambiente de aprendizaje como indicador del grado de progreso;
- ✓ observación del niño en distintos lugares: en la casa, en el aula, en el patio del recreo;
- ✓ evaluación de otras áreas como pudieran ser:
 - las habilidades no verbales
 - las habilidades psicomotoras
 - las habilidades en lectoescritura
 - el desarrollo social y emocional

Además, el psicopedagogo, dentro de un planteamiento inclusivo debe ser capaz

de asesorar y colaborar con el logopeda en cuestiones esenciales que se derivan de esta manera de llevar a cabo la evaluación. Entre ellas citaremos las siguientes:

- la preparación y la adaptación de un programa de lenguaje a contextos educativos,
- la obtención de un equilibrio entre el trabajo individual y el trabajo en grupo dentro de un programa de lenguaje,
- el logro de un equilibrio entre la enseñanza estructurada del lenguaje (organización del ambiente del niño e instrucción sistemática) y el aprendizaje de éste en el contexto del aula y del

hogar dentro del programa de lenguaje considerado en su conjunto,

- las modificaciones que han de hacerse en cuanto a la presentación de la información al niño en el aula,
- las estrategias para mitigar las dificultades asociadas con el desarrollo de habilidades en lectoescritura,
- el desarrollo de habilidades sociales y de habilidades para la comunicación interpersonal,
- la disposición de medios alternativos de comunicación, como puede ser la lengua de signos, en los casos que sea aconsejable.

Los niños con dificultades del lenguaje presentan normalmente un conjunto complejo de necesidades y solamente desde un trabajo de todo un equipo de personas, desde una visión multidisciplinar y colaborativa, se podrá llevar a cabo una adecuada identificación de esas necesidades. Es muy importante determinar si el problema que tiene un niño para comunicarse dentro de un grupo es consecuencia de una dificultad primaria, es decir, de un trastorno específico de lenguaje, o las dificultades de lenguaje son secundarias a otros problemas. Por todo ello, los psicopedagogos y los logopedas, y especialmente, los profesores y los padres que observan al niño en un amplio número de situaciones, son agentes importantes que contribuyen a una evaluación multidisciplinar y colaborativa.

LA INTERVENCIÓN EN EL LENGUAJE

Tal como se señaló al comienzo de este artículo, una propuesta de trabajo sobre las dificultades del lenguaje ha de estar sustentada en una serie de principios básicos que parten del entendimiento de que el lenguaje es una cuestión esencial en la construcción de los seres humanos como sujetos, y por lo tanto su adquisición y desarrollo en condiciones óptimas es central para que se alcance un adecuado desarrollo emocional, educativo y social.

Junto a ello se acepta una explicación de la adquisición del lenguaje desde posicionamientos sociointeraccionistas, según los cuales tanto los adultos como los niños tienen un papel activo en la construcción del lenguaje, y en la que los conceptos de colaboración y andamiaje se asumen como herramientas conceptuales prioritarias que guían la acción educativa. Además, se parte de una noción integral del lenguaje, lo que conlleva una correspondencia entre la activación del lenguaje oral, el aprendizaje de la lectoescritura y el acceso a la cultura (alfabetización). Consiguientemente, se trata de una propuesta inclusiva, en la que las dificultades del lenguaje se abordan de manera holística desde-la-acción.

Las dimensiones que abarcaría una intervención en el lenguaje desde un planteamiento inclusivo quedan representadas en la tabla 2.

El foco de la intervención sería doble. Primero, mejorar las condiciones en las que se produce la interacción adulto-niño y niño-niño; segundo, llevar a cabo las necesarias adaptaciones curriculares
La intervención tiene lugar en los sistemas sociales habituales del sujeto
El respeto por la diversidad cultural y lingüística
El trabajo del lenguaje de una manera integral, especialmente vinculándolo con el currículum y la lectoescritura
El fomento de unas relaciones profesionales entre profesores, logopedas y psicopedagogos basadas en la colaboración educativa
La intervención se lleva a cabo en contextos naturales
Los métodos y procedimientos de intervención son de clara naturaleza interactiva
La evaluación de la intervención se realiza mediante la combinación de procedimientos cuantitativos y cualitativos

(Tabla 2. Dimensiones de la intervención en el lenguaje desde la inclusión educativa.)

Se comentarán seguidamente estas dimensiones de la acción educativa ante las dificultades del lenguaje.

Focalizar la intervención en las interacciones y en el currículum

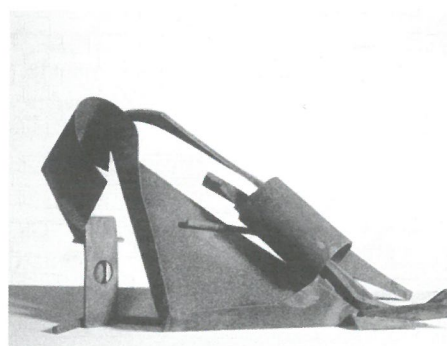
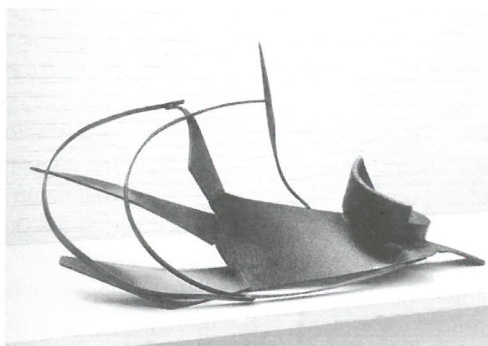
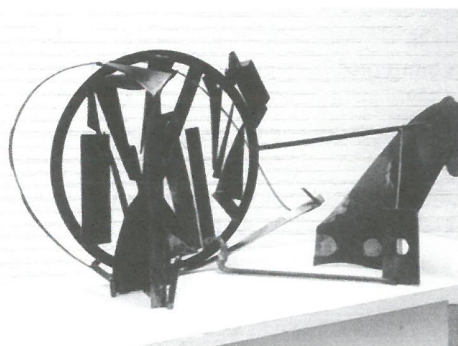
Los planteamientos tradicionales de naturaleza más clínica focalizaban la intervención en la modificación de la conducta lingüística del alumno, al que consideraba como una realidad física aislada. Ahora, se trata de valorar primordialmente las interacciones que se producen a diario en las rutinas de la vida de los centros educativos, junto a las modificaciones que se pueden establecer en el currículum.

En primer lugar, a muchos alumnos habrá que enseñarles los patrones de interacción que tienen que implementar tanto con los profesores como con sus compañeros de aula.

En segundo lugar, el currículum debe ser el mismo para todos los alumnos, al que conviene incorporar los objetivos de la intervención en el lenguaje, así como orientar en la búsqueda de las actividades y en la selección de los materiales adecuados. Las adaptaciones curriculares para niños con dificultades del lenguaje suponen cambios en aspectos tan importantes como los siguientes: (a) los recursos (p.e., los modos de presentar o subrayar determinadas ideas); (b) la metodología (p.e. las estructuras de aprendizaje cooperativas); (c) los apoyos de naturaleza más visual que suplanten los déficit en la comprensión originados por problemas de procesamiento auditivo; (d) la adaptación del material escrito; (e) los cambios organizativos del aula para ayudar en la movilidad y la interacción entre distintos alumnos; (f) los recursos pictóricos o signados.

La intervención sobre los sistemas sociales

Hay que hacer un esfuerzo en diseñar objetivos de intervención en el lenguaje para que sean trabajados dentro de las rutinas diarias, tanto del hogar como de la escuela. Por lo



tanto, acción educativa e interacción son conceptos fundamentales para llevar a cabo prácticas inclusivas (para una revisión de estas cuestiones ver Acosta, 2001; Acosta, 2004).

El respeto por la diversidad cultural y lingüística

Cultura y lenguaje son dos aspectos cruciales que van muy unidos a la noción de diversidad. De hecho, como nos recuerda Stenhouse (1984: 34), la cultura es el medio a través del cual interactúan las mentes humanas en comunicación. Las personas interactúan a partir del consenso de significado que se hace patente en el uso lingüístico, y que también está vinculado a un consenso más profundo de valores y entendimientos. En efecto, la comunicación hace posible la construcción del pensamiento; la cultura, por su parte, favorece el acceso del sujeto a un lenguaje que utilizará más tarde como instrumento de pensamiento. Para Stenhouse (1984) el lenguaje tiene una función social, nos sirve para comunicarnos con los demás, pero además actúa como instrumento que el individuo introduce en su intimidad y lo utiliza para pensar y planificar sus acciones. Por otra parte, el lenguaje, está muy vinculado a la noción de cultura, ya que ésta es transmitida, aprendida y compartida a través del mismo.

Las reflexiones anteriores nos sitúan en una escuela que debe respetar la diversidad cultural y lingüística, y no utilizar dichas nociones como arma arrojadiza para promover la exclusión escolar y social. Planteamientos educativos como, por ejemplo, el Bilingüismo-Biculturalismo en el caso de las personas sordas han estado durante muchos años rechazados y vituperados, en aras de una *normalización* mal entendida que ha intentado rehabilitar pero no educar a los sordos (Acosta, 2003).

Focalizar la intervención sobre el lenguaje integral, resaltando el currículo y la lectoescritura

La colaboración educativa entre psicopedagogos, logopedas y profesores alcanza en este punto una de sus bases más sólidas. Durante muchos años la intervención en el lenguaje ha estado escorada hacia los problemas del lenguaje hablado. Sin embargo, se ha descuidado el papel que éste tiene en relación con el aprendizaje de la lectoescritura y con las demás áreas curriculares.

En efecto, aspectos del aprendizaje de la aritmética, de la historia o de la geografía, están muy influenciados por el desarrollo lingüístico de los escolares. Este ha sido un ámbito poco explorado durante estos años, pero que requiere sin duda nuestra atención. Un principio básico de actuación sería aquel sustentado por Cumming (1986) según el cual no se puede pasar de situaciones de comunicación interpersonal perfectamente contextualizadas a otras actividades de enseñanza-aprendizaje en las que existan altas demandas cognitivas y poco apoyo contextual. Bien al contrario se exige un paso paulatino y progresivo, que garantice, al principio, el desarrollo de actividades escolares con escasas demandas cognitivas y mucho apoyo contextual. Junto a ello es preciso que los profesores consideren la complejidad gramatical de sus instrucciones y explicaciones.

En relación con la lectoescritura, se hace necesario incorporar una buena parte de las estrategias en las actividades de grupo que forman parte del tiempo dedicado a la lectura, por el hecho de que muchos niños que no han sido identificados con problemas en el habla y el lenguaje puedan también verse beneficiados. En este sentido habría dos grandes observaciones a tener en cuenta. En primer lugar, la importancia del trabajo sobre la conciencia fonológica; en segundo lugar, la consideración de la lectura como una actividad cognitiva y social.

La intervención metafonológica –uso de rimas y la toma de conciencia de que el lenguaje hablado puede descomponerse en partes más pequeñas o segmentos y que éstos pueden también ser manipulados– contribuye, entre otras cosas, a un éxito posterior en el desarrollo de la lectura (Bradley y Bryant, 1983,1985; Goswami, 1996; Blackman, 1991). Las actividades que podrían desarrollarse habría que clasificarlas dependiendo del nivel lingüístico que se quiera trabajar y de los requisitos cognitivos exigibles a los niños. El nivel lingüístico más sencillo y de menor exigencia cognitiva es la *rima*, seguido del nivel *silábico*, y por último del nivel *fonológico*, que sería el de mayor complejidad. En función de estos criterios generales la secuencia de tareas organizadas desde las más fáciles a más complejas, sería: rima, identificación, adición y omisión (Domínguez y Clemente, 1993). Las tareas que se proponen podrían ser las siguientes (ver p.e., Defior, 1996; Domínguez, 1996; Domínguez y Clemente, 1993; Gimeno et al., 1994; Acosta, León y Ramos, 1998):

- | | |
|--|--|
| - Reconocer o producir rimas. | - Sintetizar o mezclar sílabas para formar palabras. |
| - Contar el número de palabras que tiene una frase. | - Invertir el orden de las sílabas en una palabra. |
| - Juzgar la duración acústica de las palabras. | - Contar el número de fonemas en una sílaba o palabra |
| - Contar el número de sílabas que tiene una palabra. | - Reconocer o identificar fonemas dentro de sílabas o palabras. |
| - Descomponer una palabra en sus sílabas. | - Añadir, suprimir, aislar o sustituir fonemas para formar sílabas o palabras. |
| - Identificación de sílabas. | - Mezclar fonemas para formar sílabas o palabras. |
| - Reconocer y producir sílabas en palabras distintas. | - Clasificar palabras por fonemas. |
| - Añadir, suprimir, aislar o sustituir sílabas para formar palabras. | - Invertir el orden de fonemas en sílabas y palabras. |
| - Clasificar palabras por sus sílabas. | - Trabajar con pares de palabras (pares mínimos, pares máximos). |

Es importante que las sílabas dentro de las palabras se trabajen en posición inicial, media y final, y que durante el trabajo con aquellas se tengan en cuenta sus distintos componentes (ataque, núcleo y coda) así como el tipo de sílaba (átona y tónica). Como ya se dijo anteriormente, el orden que se establece para realizar estos juegos es el de las palabras, las sílabas y, por último, los fonemas.

Además de lo anterior, la lectoescritura se entiende como un proceso cognitivo y social, donde los grupos compuestos por niños y adultos son usuarios de los acontecimientos que ocurren en la lectura (la lectura como práctica social, Cole, 1999). Conjuntamente, la lectura, como el lenguaje, es una compleja actividad cognitiva que engloba una complicada organización de procesos mentales superiores, entre los que habría que subrayar diferentes tipos de pensamiento, evaluación, enjuiciamiento, imaginación, razonamiento y solución de problemas. Consecuentemente, no se trata tanto de enfatizar en los métodos de lectura –tal y como se ha venido haciendo en los últimos años– como de focalizar el trabajo en las interacciones entre niños y adultos alrededor de los acontecimientos que tienen lugar cuando se usan los materiales y las experiencias de lectura. De esta manera se pone en evidencia una interrelación clara entre el lenguaje y la lectura, tal y como se ha venido defendiendo desde *el lenguaje integral* (Norris y Hoffman, 1993: 3)

De las reflexiones hechas en este apartado se deriva la estrecha relación existente entre el aprendizaje del lenguaje, el lenguaje utilizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje (lenguaje académico) y el currículum; reconocimiento que nos obliga a tener visiones más holísticas que eviten una asignación fragmentada de los distintos usos del lenguaje a diferentes agentes educativos, esto es, el lenguaje oral a los logopedas, y el lenguaje académico y la lectoescritura a los profesores, y en el mejor de los casos a los psicopedagogos. Y como consecuencia de todo ello, llega el momento de establecer una estrecha interdependencia entre lenguaje oral, lectoescritura y cultura, dimensiones fundamentales para contribuir al éxito o fracaso escolar, y por lo tanto emocional y social.

La intervención se lleva a cabo en contextos naturales

El reto está en pasar de una intervención exclusivamente clínica (*pull-out*) a otra de carácter más naturalista, enclavada en los contextos donde ocurren las rutinas de la vida diaria de los sujetos, es decir, el aula y el hogar, preferentemente.

En una investigación llevada a cabo por Dockrell y Lindsay (2000) se encontró que un gran porcentaje de los niños y niñas con dificultades lingüísticas que estaban en contextos de integración escolar no recibían el apoyo adecuado a sus necesidades. Esta situación refleja que mientras que algunos niños en situaciones de integración mejoran en su lenguaje, otros no lo hacen y algunos ni siquiera son atendidos. Muchos niños se identifican tempranamente como que presentan dificultades del lenguaje y se les ofrece intervención; sin embargo cada vez es más evidente que los problemas continúan a lo largo de su desarrollo. También, muchos de estos niños tendrán otro tipo de dificultades más complejas entre las que se incluyen la interacción social y la lectoescritura, además de y en interacción con las dificultades del lenguaje. Hay, pues, un peligro real de que estos niños pierdan una gran parte de sus experiencias educativas en el aula ordinaria.

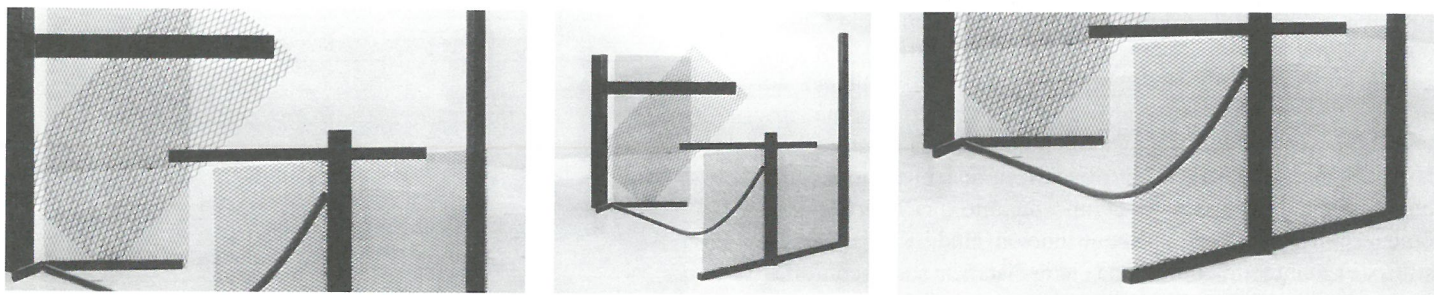
El trabajo de los autores mencionados señala también que los niños con dificultades del lenguaje no sólo deben ser atendidos por sus problemas lingüísticos, sino que también habrá que abordar otros aspectos relacionados con su comportamiento y educación. Estos asuntos más amplios han sido descritos como una mezcla de situaciones favorables, que implicarían no sólo los aspectos lingüísticos y cognitivos, sino también los factores emocionales, de autoestima o de motivación. Además, la educación inclusiva para los niños con dificultades del lenguaje requiere poner en marcha estrategias de facilitación, las cuales deben estar planificadas y desarrolladas por una combinación de profesionales, entre los que se incluyen los logopedas, en particular, así como profesores de educación ordinaria, profesores de apoyo y psicopedagogos. Para que funcione la educación inclusiva, es necesario que estos profesionales sean conscientes de las necesidades educativas más amplias de estos niños y no se restrinjan a modelos estrechos de atención educativa excesivamente especializados y fragmentados.

En efecto, aunque los modelos de trabajo tradicionales hayan demostrado su eficacia en la consecución de determinados objetivos relacionados con la adquisición de vocabulario o con el aprendizaje de estructuras morfosintácticas, sus limitaciones han sido evidentes cuando se ha tratado de generalizar lo aprendido en la sala de terapia a contextos reales de comunicación. Para resolver este importante problema y, al mismo tiempo, mejorar tanto los aspectos formales como los de uso lingüístico, se propone situar la intervención en ambientes que sean significativos para el niño, o lo que es lo mismo, trasladarla al aula y al hogar. Este cambio supone, además de un trabajo colaborativo entre el logopeda, el profesor y la familia, una conexión con las actividades diarias que se llevan a cabo en el aula al objeto de desarrollar los diferentes contenidos de las distintas áreas curriculares. Se trataría de ser coherente, como hemos señalado en Acosta (2001) y en Acosta y Moreno (2001), con: a) la idea de ambiente poco restrictivo; b) el respeto a la iniciativa del niño; c) el uso del lenguaje en situaciones sociales; d) el aprovechamiento del aula como un espacio ideal que brinda numerosas oportunidades para poner en práctica los objetivos de la intervención; e) los conceptos de mantenimiento y generalización.

Aspectos metodológicos y procedimientos en la intervención en el lenguaje

El trabajo del lenguaje en el aula y otros lugares de la escuela se realiza *para* y *con* todos los alumnos, aunque determinados apoyos y adaptaciones se formulen pensando en aquellos que presentan dificultades más o menos graves. Esta concepción promueve el uso del lenguaje en contextos sociales y/o académicos, ofreciendo numerosas oportunidades para practicar los objetivos de la intervención. Por otro lado, como se señaló anteriormente, se evitan las típicas situaciones de exclusión al no trasladar continuamente a los niños a las salas de terapia.

La tecnicidad que los profesionales requieren para llevar a cabo este trabajo en ambientes inclusivos estaría vinculada al dominio de determinados métodos y procedimientos de intervención. Entre ellos destacaríamos los siguientes: *milieu teaching*, los *scripts*, el modelado interactivo, el uso del lenguaje en distintos contextos, y las *estructuras de aprendizaje cooperativas*. A partir de ahora se describirán pormenorizadamente.



a) Se entiende por *milieu teaching* (intervención en sus contextos de producción), una metodología de trabajo cuyo principal objetivo es la enseñanza de habilidades funcionales de lenguaje. Kaiser, Yoder y Keetz (1992: 9) señalan entre sus principios más relevantes, los siguientes: la enseñanza ocurre secundando la iniciativa e intereses del niño; tanto para la enseñanza de formas simples como complejas se partirá de múltiples ejemplos; se introducen ayudas y apoyos explícitos desde que se inicia la producción lingüística; las respuestas del niño deben estar asociadas a formas lingüísticas específicas que tendrán que ver con el contexto donde la enseñanza tiene lugar; la enseñanza está vinculada a las interacciones que suceden entre el profesor y el alumno. Este enfoque tiene sus raíces en planteamientos conductistas, aunque con algunos matices, ya que se centra más en el interés del niño que en el propósito del profesor, que considera que las respuestas deben ser funcionales para los aprendices, al mismo tiempo que utiliza un estilo interactivo en las situaciones de conversación.

b) El uso de *scripts*, constituye un procedimiento ideal para la intervención porque ofrece oportunidades para la comunicación verbal dentro de un contexto significativo. Un *script* es la representación de un evento, con una secuencia ordenada de acciones organizadas alrededor de un objetivo e incluye actores, acciones y apoyos (Nelson, 1986). Por ejemplo, la mayor parte de la gente conoce el *script* de «comer en un restaurante», que incluye la secuencia de eventos de pedir, comer y pagar. Muchas de las actividades de juego dramático usadas en la escuela, envuelven el uso de *scripts* para cosas como los sucesos diarios (levantarse, asearse, vestirse, desayunar, lavarse los dientes, e ir al colegio), sucesos especiales (irse de vacaciones o de pesca) y ocupaciones (médico, veterinario, electricista, mecánico). Las siguientes situaciones pueden ser susceptibles de reproducirse mediante *scripts*: «prepararse para ir al colegio», «la espera del autobús para ir al colegio», «ir a pescar», «ir de compras al supermercado», «el viaje en avión», «la visita al doctor» o «llevar el coche al mecánico» (Acosta y Moreno, 1999)

El logopeda puede ir incorporando variantes en el desarrollo de las secuencias anteriores con el fin de promover la intencionalidad comunicativa y el desarrollo de la conversación. Por ejemplo, el *script* de «prepararse para ir al colegio» puede modificarse poco a poco, introduciendo pequeños problemas como que «el niño no encuentra sus zapatos», «los cereales se han acabado» o «el gatito negro se ha escapado».

c) El *modelado interactivo*, mediante el cual los alumnos son expuestos a múltiples ejemplos de objetivos lingüísticos formales en contextos donde la forma es semántica y pragmáticamente apropiada. Es suficientemente conocido el uso de la *modificación y el ajuste del habla*, la *contingencia*

semántica (expansiones y extensiones), las *buenas preguntas*, los *gestos*, *pistas o señales no verbales*, entre muchos otros sistemas de facilitación.

d) Mediante el uso del lenguaje en distintos contextos se intenta ofrecer apoyo para que los niños con dificultades de lenguaje puedan ser reconocidos como parte de los grupos sociales que se organizan en las aulas, y con ello se garantice su inclusión educativa. La cobertura de este apoyo abarca las múltiples dimensiones contextuales, es decir, los contextos social, emocional, funcional, físico, evento y discurso.

Para lo anterior, se consideran tan importantes los aspectos no-verbales como los verbales. En este sentido, cabe recordar que la ausencia de un feedback no-verbal en los demás tiende a hacer nuestros sentimientos mucho menos confortables por lo que muchas veces rompemos o nos salimos de la conversación y evitamos a esa persona en el futuro.

Los niños que tienen buenas habilidades de comunicación social consiguen una buena reputación dentro del grupo, lo cual tiene consecuencias importantes en su autoestima. Para los niños con pocas habilidades comunicativas el efecto es el contrario, por lo que se hace necesario que los profesionales modelen sus propias conductas de forma oportuna, como por ejemplo, dando al alumno el tiempo necesario para preparar una respuesta, a la vez que se le ofrece apoyo mediante pistas, señales o sugerencias, o se le brindan oportunidades para que demuestre sus habilidades y competencias en determinadas áreas del currículo, dentro del grupo de la clase.

El desarrollo de las habilidades sociales está también mediado por el uso del lenguaje. Los efectos de empezar a mostrarse como menos capaces para usar habilidades de comunicación verbal y no-verbal puede tener un efecto inmediato en cuanto a la popularidad ante el resto de los compañeros, con consecuencias claras de rechazo o exclusión temprana. Es importante, en este sentido, favorecer el apoyo de los compañeros a estos niños con estrategias como los *Círculos de Amigos*.

e) *La estructuras de aprendizaje cooperativas*

La promoción de aulas inclusivas está muy unida al impulso metodológico de las estructuras de aprendizaje cooperativas. Sin embargo, la cooperación exige de algún apoyo directo del adulto modelando el lenguaje y la conducta apropiada. El aprendizaje cooperativo en grupo es una experiencia difícil para muchos niños con dificultades de habla y lenguaje.

Las habilidades que envuelven el trabajo cooperativo son las siguientes: (a) escuchar las contribuciones de los otros; (b) esperar por un turno para hablar; (c) pensar acerca de lo que otras personas han dicho y evitar saltarse el tópico; (d) clarificar y exponer sus propias ideas; (e) hacer reparaciones en la conversación, si ello fuera necesario; (f) negociar si hubiera algún

problema o una diferencia de opiniones; y (g) aceptar la crítica constructiva y la modificación de sus ideas por otros.

Sin embargo, sabemos que los niños con dificultades de lenguaje tienen serios obstáculos con los aspectos pragmáticos de su lenguaje, por lo que a menudo tienen graves inconvenientes para saber iniciar una contribución, tomar el turno en una conversación, administrar el tiempo durante una intervención, cómo terminar o finalizar una contribución, eludir violaciones de estilo, y el mantenimiento de una cierta distancia social confortable para los otros miembros del grupo.

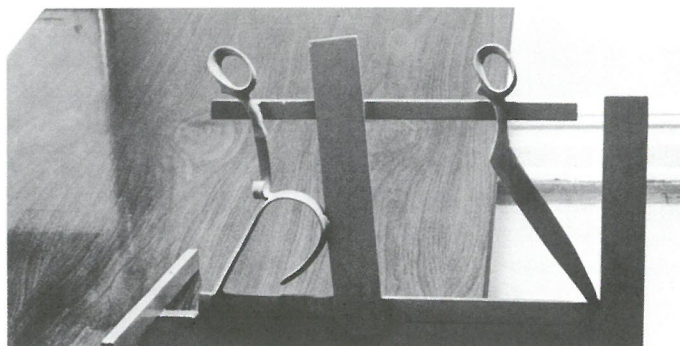
El reparto de papeles y tareas dentro de los grupos de aprendizaje cooperativo puede mejorar sus condiciones de funcionamiento.

La evaluación de la intervención

La propuesta que se hace para una evaluación de todo el proceso de intervención exige la combinación de procedimientos cuantitativos y cualitativos. Por un lado, los servicios de apoyo a la escuela necesitan datos cuantitativos, con el propósito de analizar si sus objetivos han sido conseguidos; por otro se hace imprescindible una evaluación del proceso que identifique las fortalezas y las debilidades de la intervención, y las oportunidades y amenazas del entorno para ir construyendo aulas y escuelas más inclusivas (entre los procedimientos cualitativos que más se utilizan cabe citar las observaciones, las entrevistas, los cuestionarios, los registros y los diarios). Se trataría de obtener una "foto fija" de lo que está ocurriendo. Nos interesa especialmente conocer si la intervención implementada supone un cambio educativo y social significativo en los niños con dificultades en su comunicación y lenguaje, y, por lo tanto, se habla de cambio en la vida de los sujetos.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA, V. (2000). Naturaleza, evaluación e intervención en las dificultades fonológicas desde el enfoque de las reglas fonológicas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 2, 96-108.
- ACOSTA, V. (2001). Un acercamiento a la intervención en lenguaje desde el currículo. *Revista Galega do Ensino*, 32, 273-293.
- ACOSTA, V. (2003). La construcción social de la sordera: visiones externas vs visiones internas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23,4, 178-194.
- ACOSTA, V. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: Ars Médica-STM.
- ACOSTA, V., LEÓN, S. y RAMOS, V. (1998). *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- ACOSTA, V. y MORENO, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- ACOSTA, V. y MORENO, A. (2001). Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con el lenguaje oral. En F. Salvador (dir.), *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, vol. 2 (pp.387-405). Archidona, Málaga: Aljibe.
- ACOSTA, V. y MORENO, A. (dirs.) (2003a). *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores*. Barcelona: Ars Medica, STM.
- ACOSTA, V. y MORENO, (2003b). Dificultades del lenguaje: una perspectiva educativa. *Bordón*, 55, 1, 51-61.
- ACOSTA, V. y RAMOS, V. (1998). Estudio de los desórdenes del habla infantil desde la perspectiva de los procesos fonológicos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 3,124-142.



- AINSCOW, M. (2001a). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- BLACKMAN, B. (1991). *Early intervention for children's reading problems: clinical applications of the research in phonological awareness*. Nueva York: Wiley.
- BRADLEY, L. y BRYANT, P. (1983). Categorising sounds and learning to read - a causal connections. *Nature*, 301, 409-521.
- BRADLEY, L. y BRYANT, P. (1985). *Children's reading problems*. Oxford: Blackwell.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- CUMMINS, J. (1986). *Empowering minority students: a framework for intervention*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- DEFIOR, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
- DOCKRELL, J.E. y LINDSAY, G. (2000). Meeting the needs of children with specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 24-41.
- DOMÍNGUEZ, A. (1996). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 69-81
- DOMÍNGUEZ, A. y CLEMENTE, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico?. *Comunicación, lenguaje y educación*, 19-20, 171-181.
- FEUERSTEIN, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers*. Austin, TX: Pro-Ed.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993). *Una escuela común par niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- GIMENO, A., CLEMENTE, A., LÓPEZ, T., y CASTRO, A. (1994). ¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela?. Descripción y análisis de un programa de intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 87-95.
- GOSWAMI, V. (1996). Rhyme and reading. *Child Education*, April, 16-17.
- KAISER, A.P., YODER, P. y KEETZ, A. (1992). Evaluating Milieu Teaching. En S.F. Warren y J. Reichle, *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 9-48). Baltimore: Paul H. Brookes.
- NELSON, K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale-Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- NORRIS, J. y HOFFMAN, P. (1993). *Whole language intervention for school-age children*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- PARRILA, A. (2000). *Proyecto Docente e Investigador de Didáctica y Organización Escolar*. Universidad de Sevilla. Documento inédito.
- STAIMBACK, S. y STAIMBACK, W.(1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Correspondència amb l'autor: Víctor M. Acosta Rodríguez. Área de Didáctica y Organización Escolar (Educación Especial y Logopedia). Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Universidad de La Laguna. E-mail: vacosta@ull.es.

DE LA "VELLA" A LA "NOVA" ESCOLA RURAL: Potencialitats desconegudes d'una petita gran escola

Jordi Feu i Gelis

Sociòleg i professor de Política Educativa a la Facultat d'Educació i Psicologia
de la Universitat de Girona

RESUMEN

De la "vieja" a la "nueva" escuela rural: Potencialidades desconocidas de una pequeña gran escuela

La escuela rural en el Estado Español ha experimentado una mejora substancial y progresiva en los últimos 25 años: La escuela rural de hoy día, la que nosotros llamamos la "nueva" escuela rural poco tienen que ver con la de antaño, con la que nosotros convenimos en llamar la "vieja" escuela rural.

Este cambio no ha sido de ninguna manera casual: la situación política de los años 80 más el esfuerzo de distintos agentes que en su momento demostraron gran capacidad de trabajo y presión fueron decisivos para promover una transformación acelerada y visible.

A pesar de todo, el proceso de mejora no lo podemos considerar terminado del todo con lo cual, aún queda trabajo por hacer. Una parte de este trabajo consiste, desde mi punto de vista, en explicar de forma pedagógica a la comunidad educativa y a la sociedad en general las potencialidades de este tipo de centro.

Este artículo, estructurado en cuatro partes, aborda buena parte de lo que hasta aquí hemos comentado: en la primera parte se explican las características de la "vieja" escuela rural, en la segunda parte se presentan los rasgos distintivos de la "nueva" escuela rural así como los factores que la hicieron posible. En la tercera parte se explican las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la escuela que aquí nos ocupa y se termina con una breve reflexión donde se relaciona el discurso educativo progresista con las posibilidades de los centros rurales.

ABSTRACT

From the old rural school to new rural school: Unknown potential of a small great school

Rural schools in Spain have improved substantially within the last 25 years. Today's rural schools, known as *new rural school*, do not have much in common with the *old rural school*.

This change is a result of the political situation of the 80s and the pressure and the increased productivity of various agents of the teaching community. These were decisive facts to promote a visible and accelerated transformation of the rural school.

However, this transformation is not over yet, there is still more to be done. It is my belief that among other things, the educational community and the general public need to be pedagogically informed of the potential of the rural school.

This article, organized in three sections, discusses what has: 1. The first part presents the main characteristics of the *old rural school*. 2. The second part presents the main characteristics of the *new rural school* and the facts that contributed to this change. 3. The last part explains the pedagogical, relational and humane potentials of the rural school. This part concludes with an analysis of the new current of progressive educational theories and the possibilities that schools have in implementing them.

INTRODUCCIÓ

L'Escola rural a l'Estat Espanyol ha experimentat, per sort, una millora progressiva en els darrers 25 anys: l'escola rural d'avui, el que nosaltres anomenem la "nova escola rural" ben poca cosa té a veure amb el que es coneix com la "vella escola rural".

Aquest procés de transformació –acelerat i portat a terme a moltes parts de l'Estat– no ha estat de cap manera casual: ho ha fet possible una determinada conjuntura política i social, així com l'esforç de diversos agents que, en el seu moment, van demostrar un gran compromís per a l'educació.

Malauradament, però, aquest procés no està acabat i això significa que encara hi ha molt camí per recórrer. Una de les accions a fer és, segons la meua opinió, explicar –tant en l'àmbit rural com en l'urbà– les potencialitats pedagògiques, humanes i relacionals d'aquest tipus de centres.

L'article que teniu a les mans aborda bona part dels aspectes que s'acaben de plantejar: en primer lloc s'expliquen les característiques bàsiques de la "vella escola rural", en segon lloc es presenta de forma succinta els trets distintius de la "nova escola rural" i s'analitza amb un cert deteniment els factors que la fan possible (incidint d'una forma especial en el paper que hi juguen els diferents agents). Segueix una explicació de les potencialitats pedagògiques de l'escola que aquí ens ocupa, i s'acaba amb una breu reflexió on es relaciona el discurs educatiu progressista amb les possibilitats de l'escola rural.

Per acabar aquesta introducció només em resta dir que bona part d'aquest article s'ha escrit en el marc del 110è aniversari d'una petita escola rural situada al nord-est de Catalunya, l'escola rural de Riudaura, després de fer una conferència en el mateix centre, i tenint en compte els comentaris que es van produir un cop es va iniciar el debat entre el públic que va assistir.

1- L'ESCOLA RURAL D'AHIR: LA "VELLA" ESCOLA RURAL

Quan parlem de l'escola rural "d'ahir" ens referim a les escoles de començament del segle XIX fins pràcticament a mitjà dels anys 70 del segle XX escampades pels pobles petits de tot l'Estat Espanyol.

Estem parlant d'escoles que, en termes generals –no cal oblidar que hi ha excepcions importants–, són més aviat pobres, mal dotades, desmantellades i ben poc interessants des de tots els punts de vista. I són així, per la manera com l'administració les qualifica i les tracta, per les característiques de bona part del personal que hi treballa, per l'ensenyament que s'hi fa, etc.

A l'Estat Espanyol, l'escola rural anterior a la dècada dels 70 és comprensible que fos poc interessant i poc atractiva perquè l'administració educativa la classificava com "escuelas de cuarta categoría, escuelas de aldeas o diseminado". Aquesta nomenclatura no tindria massa transcendència si no fos perquè al darrere hi anaven associats tot un seguit de despropòsits i greuges

comparatius: les escoles rurals, quan se les comparava amb les urbanes, tenien menys recursos, impartien un currículum més reduït, no donaven tot els nivells, i, el que és més important, estaven a la cua de les necessitats educatives del país.

L'escola rural del passat fou una escola marginal a causa, en part, de l'emplaçament i a les característiques de molts edificis. No podem passar per alt que molts d'aquests centres, foren emplaçats en els llocs més inversemblants: en el pòrtic d'una església, en els baixos d'un ajuntament, en la sala d'una masia abandonada i, en el pitjor dels casos, en una quadra més o menys reconvertida que, malgrat tots els esforços, continuava essent poc adequada per a la principal tasca que se suposa que s'havia de fer. A més, moltes d'aquestes escoles –fins i tot les que es construïren de nou– tenien poca llum, les finestres i la porta eren, moltes vegades, purament decoratives.

Gairebé totes les escoles rurals del passat es caracteritzaren, a més, per tenir molts alumnes –50, 60, 70 i 90 alumnes d'edats i nivells diferents en una sola aula i sota la responsabilitat d'un únic mestre –a vegades ajudat per un familiar que, evidentment, hi treballava com a voluntari.

El personal fou, en termes generals, bastant gris: molts no tenien el títol de mestre i els que el tenien, l'honoraven ben poc –hi havia mestres que efectuaven llargues absències per motius injustificats, n'hi havia que començaven el curs més tard d'allò habitual i d'altres que l'acabaven de forma precipitada, i fins i tot n'hi havia que abandonaven el centre perquè l'ajuntament no els pagava el sou que els pertocava.

L'ensenyament que s'hi feia, a més, era ben poc estimulador: ensenyament enciclopèdic, sense respectar la llengua específica de les comunitats històriques amb llengua pròpia i allunyat de la realitat dels alumnes. També sabem que el mestre, en tant que portador de la cultura "oficial" i "legítima", tendia a ridiculitzar el món rural, a menysprear la cultura i les tradicions rurals i tot allò que l'envoltava.

Les excepcions

Per sort, no totes les escoles rurals de l'Estat Espanyol foren –des del segle XIX fins al 1970– tal com acabo explicar. En el transcurs del període esmentat, trobem algunes excepcions –això sí, poques– que val la pena tenir-les en compte.

Tenim testimonis d'escoles rurals no només emplaçades en llocs adequats sinó que, a més, es distingiren per tenir edificis dignes. A Catalunya, per exemple, la Mancomunitat es va preocupar per construir escoles rurals que encara avui dia són autèntiques joies arquitectòniques –Agullana, Palau-saverdera, Sant Gregori, les Planes. Durant la II República (1931-1939), el govern autònom de Catalunya també en va construir algunes que encara es presten a ser mirades.

D'altra banda, arreu de l'Estat Espanyol trobem mestres rurals que amb molts pocs recursos van fer de l'escola i el medi un veritable centre d'aprenentatge. A Galícia trobem mestres Freinetistes[1]; a Catalunya podem parlar dels mestres renovadors que van participar en les *Converses Pedagògiques* iniciades a principi de segle XX[2]; al País Basc també trobem exemples de mestres rurals vinculats a la renovació pedagògica, etc.

Amb tot, però, no podem magnificar aquesta realitat perquè constitueix una petita part del complex escenari educatiu de l'Espanya del segle XIX i bona part del segle XX. La realitat majoritària de l'escola rural de l'Estat Espanyol fou, fins ben entrada la dècada dels 60, més aviat miserable i absolutament desencisadora.

2- L'ESCOLA RURAL D'AVUI: LA "NOVA" ESCOLA RURAL

Quan semblava que tot estava perdut o, més ben dit, que faltava molt poc per acabar de perdre's, l'escola rural de l'Estat Espanyol inicià un procés de recuperació i de millora. Aquest procés, iniciat a final de la dècada dels 70 i principi de la dècada dels 80 i que ha continuat fins avui, no es deu de cap manera a la casualitat.

El canvi fou possible perquè al darrere hi hagué l'esforç de molta gent; perquè coincidí en un moment polític d'especial efervescència –la transició política de la dictadura franquista a la democràcia i, a Catalunya, la instauració de la Generalitat– tot primer provisional i després definitiu, etc.; i també hi féu, en el cas de Catalunya, la il·lusió generalitzada per aconseguir una escola pública, de qualitat i que ensenyés amb la llengua del país, el català.

Donat que l'impuls renovador de l'escola rural a l'Estat Espanyol es va fer gràcies, sobretot, a l'esforç de la comunitat educativa i que aquesta transformació es va fer sentir d'una forma especial a Catalunya. A continuació explico el paper que hi jugaren els diversos agents educatius centrant-me en el cas de Catalunya.

El paper dels agents en el procés de transformació de l'escola rural

Qui fa possible la recuperació de l'escola rural? Qui pren la iniciativa en la millora de l'escola rural? La resposta no es pot cenyir a un únic agent. Cal parlar de mestres rurals, de pares i mares, d'alguns alcaldes i regidors, dels sindicats i alguns partits polítics, dels Moviments de Renovació Pedagògica, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i més recentment, també de les universitats catalanes.

Bona part dels mestres rurals ajudaren a donar un tomb a l'escola rural perquè, entre altres coses, mostraren la voluntat de fer una escola més activa, és a dir, una escola més oberta, més participativa, més democràtica, més vivencial. A més –i això és molt important– volien sortir de l'aïllament al qual havien estat subsumits fins aleshores i per això crearen unes supraestructures escolars –les Zones Escolars Rurals (ZER)– que més tard foren oficialitzades pel Departament d'Ensenyament. D'altra banda, eren mestres que tenien ganes d'autoformar-se i d'intercanviar experiències. De fet, fou amb aquesta finalitat que es crearen, a final de la dècada dels 70, les Primeres Jornades d'Escola Rural de Catalunya[3], una experiència quasi única a tot l'Estat Espanyol.

Els pares també hi posaren el seu gra de sorra a través de diverses accions: pressionant a l'administració perquè aboqués més recursos a l'escola rural; organitzant Associacions de Mares i Pares (AMPES); ajudant a organitzar activitats per a tots els nens i nenes de l'escola; comprant material per a l'escola; fent obres i restaurant l'escola; i, alguns pares de ciutat, portant els seus fills a l'escola del poble.

L'acció d'alguns ajuntaments, concretament alguns alcaldes i regidors, també ha permès donar un tomb a la vella escola rural. La seva aportació s'ha objectivat en la millora de l'estat físic de l'escola, estant atents a les peticions dels mestres i pares, obrint l'ajuntament a l'escola, establint un canal de diàleg permanent, tenint en compte l'escola a l'hora d'organitzar actes pel poble, pagant alguna sortida dels alumnes. Mimant l'escola, en definitiva.

Els Moviments de Renovació Pedagògica i el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya també han estat veritables puntals en la millora de l'Escola Rural. Ambdues organitzacions l'han

dignificat mitjançant l'organització de jornades, constituint grups de treball específics, fent de pont entre els mestres "rurals" i l'administració, creant espais de debat i de reflexió, elaborant materials útils per als mestres, essent present en organitzacions espanyoles i europees on es debaten qüestions relacionades amb l'escola rural, etc.

Els partits polítics i els sindicats també han contribuït –tot i que d'una forma interrompuda– en la millora de l'escola que aquí ens ocupa. Els partits polítics ho han fet incorporant la problemàtica de "l'escola rural" en alguns dels debats congressuals i, els més sensibilitzats, en els programes electorals. També n'hi ha hagut que han demostrat la seva preocupació per l'escola que aquí ens ocupa presentant mocions i propostes al Parlament de Catalunya; acostant-se als mestres i a les escoles rurals, etc.

Pel que fa als sindicats, han afavorit l'escola petita assistint a les Jornades d'Escola Rural, organitzant cursos de formació i, sobretot, negociant aspectes que afecten específicament als mestres i a les escoles "incompletes".

El Departament d'Ensenyament, des del 1981 –moment en què va començar a rebre competències en matèria educativa– ha demostrat certa sensibilitat amb l'escola petita mitjançant l'oposició envers les concentracions escolars; mostrant-se predisposat a reobrir escoles clausurades durant els anys 60 i 70; obrint escoles petites en llogarrets on mai no n'hi havia hagut; reformant els edificis escolars més malmesos; millorant les vies d'accés al centre i acceptant algunes demandes proposades pels sindicats.

Altres fets, que denoten certa preocupació per part del Departament envers aquesta escola, són: la voluntat a dialogar amb mestres d'escoles rurals i amb els representants del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya; l'organització puntual de cursos de Formació Permanent adreçats exclusivament als mestres "rurals"; la creació de serveis educatius (fonamentalment Equips d'Assessorament Pedagògic i Centre de Recursos Pedagògics); l'elaboració de plans de suport específics per a les l'escoles unitàries i cíclicues, etc. Decisions institucionals més recents proclives a l'escola "rural" són la legalització d'estructures supraescolar que ajuden a trencar l'aïllament dels mestres rurals, la generalització dels itinerants (mestres especialistes de música, educació física i llengua estrangera que ensenyen en tres o quatre escoles d'una mateixa zona), i l'acord de plantilles signat el juny de 1997 que regula el nombre de mestres de cada escola considerant el nombre d'alumnes matriculats segons edat i nivell.

Si bé, a grans trets, la política educativa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ha fet possible una revitalització de l'escola rural a moltes comarques, cal dir que no sempre ha estat igualment intensa. I és que des del 1981 fins el 2004, el govern autonòmic no sempre hi ha dedicat la mateixa atenció. És més, fins i tot hi ha moments en què pràcticament no li ha interessat gens.

Molt recentment l'escola rural també s'ha vist recolzada pel treball discret del Grup Interuniversitari d'Escola Rural (GIER)[4]. Aquest grup, constituït per diversos representants de les universitats catalanes –Universitat de Barcelona, Girona, Lleida, Vic, Rovira i Virgili, Ramon Llull i Autònoma de Barcelona– va començar a funcionar el 1995 amb l'objectiu de "contribuir a millorar la qualitat de l'educació en el context rural, impulsar l'escola rural des de la Universitat, sensibilitzar i formar els futurs professionals sobre el coneixement d'aquesta tipologia d'institucions educatives, implicar els mestres i les mestres de l'escola rural en

aquest impuls, etc."

Des d'aleshores fins avui ha organitzat set jornades d'escola rural per a estudiants de magisteri; ha col·laborat en diverses recerques i ha elaborat una proposta perquè l'escola rural es contempli en diferents assignatures impartides en la diplomatura de mestre. D'altra banda, els membres del GIER realitzen una trobada mensual i alguns d'ells estan en contacte permanent amb el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya així com d'altres organitzacions que vetllen per l'escola rural.

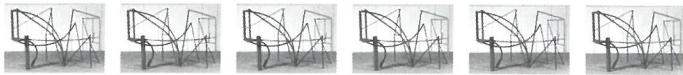
El cas és que, a partir de la dècada dels 80 i més clarament a partir dels 90, l'escola rural de Catalunya així com la de la resta de l'Estat Espanyol ha experimentat una notable millora. Ara bé, fóra absolutament insensat si no diguéssim que aquest procés no està acabat i, d'altra banda, que no totes les escoles rurals estan al mateix nivell. I no hi estan perquè a pesar de totes les excel·lències que hem explicat: 1) no tots els mestres rurals estan preparats per ensenyar en aquestes escoles, 2) perquè no tots els ajuntaments s'hi ha abocat d'una forma decidida 3) perquè no tots els pares i les mares pressionen prou per millorar-la, 4) perquè encara hi ha qui pensa que es tracta d'una escola de segona, tercera o quarta categoria, i 5) perquè encara no reconeixem les potencialitats d'aquesta escola. Aquesta darrera qüestió em sembla gravíssima perquè vol dir que, d'alguna manera, encara hi ha qui ignora les potencialitats objectives de l'escola que aquí ens ocupa.

3- LES POTENCIALITATS PEDAGÒGIQUES, RELACIONALS I HUMANES DE L'ESCOLA RURAL: DE QUÈ POT PRESUMIR L'ESCOLA RURAL D'AVUI?

És obvi que l'escola rural d'avui, tant la de Catalunya com la de la resta de l'Estat Espanyol, no pot presumir de tenir les instal·lacions més completes ni de tenir les millors. Tampoc pot presumir de ser una escola amb molts alumnes i molts mestres ni de ser una escola amb una aula per a cadascun dels nivells. Des d'una perspectiva crítica, però, ens podem qüestionar si val la pena presumir del que acabem de dir i, independentment de quina sigui la resposta, també ens podem plantejar si l'escola que aquí ens ocupa pot presumir d'altres qüestions.

El que explicaré tot seguit és fruit de les visites que vaig fer a gairebé 200 escoles rurals del país per tal de realitzar la tesi doctoral[5]. Quan visitava aquestes escoles demanava als mestres: "Em podrieu dir quines són, des del vostre punt de vista, les potencialitats de les escoles petites? Quins són els avantatges de les escoles rurals? Quins són els punts forts o els aspectes a destacar de forma positiva? De què podeu presumir?" La veritat és que vaig recollir un munt de respostes ben interessants, algunes de les quals establien gran sintonia amb els discursos educatius actuals elaborats per prestigiosos teòrics i pensadors.

A grosso modo, els mestres, presumien de ser una escola petita, de ser una escola que afavoreix l'experimentació educativa, que facilita el desenvolupament d'una pedagogia activa, de ser una escola amb mestres "integrals" i polivalents, de ser una escola amb alumnes heterogenis, de ser una escola on el mestre es pot dedicar a cada alumne, de tenir un sistema d'ensenyament particular, de tenir un currículum –però també un horari i un calendari– molt flexibles, de tenir poc espai però el poc que tenen és fàcilment reconvertible, de ser una escola oberta (en el sentit més ampli del terme), d'aplicar un sistema de control "tu" i respectuós, d'utilitzar un sistema d'avaluació integral i de vincular l'alumne al medi. Veiem de forma més explicada algunes de les qüestions apuntades.



L'escola rural és una escola petita

Efectivament, l'escola rural d'avui, a diferència de la d'ahir, es caracteritza per tenir pocs alumnes, per ser una escola "esponjada" i, en conseqüència, permet fer-hi una educació "artesanal" preparada per atendre l'especificitat de cada nen/a. Una escola d'aquestes característiques, a més, fa que tots els alumnes – independentment de quina sigui la seva edat – es coneguin bé. Les dimensions del centre, la pràctica educativa i les interaccions que es produeixen entre els alumnes, així com les que es donen entre aquests i els mestres, afavoreixen l'afiorament de diversos valors i pràctiques que van molt en sintonia amb el que actualment s'està demanant: generalització del treball col·laboratiu, reforçament dels llaços de solidaritat, promoció de les relacions entre iguals i d'ajuda mútua, generalització de la camaraderia entre els alumnes, apropament dels mestres als infants i viceversa respectant els rols de cadascú. Tot plegat facilita el que algun mestre anomenava la gènesi d'una "família" educativa singular amb un gran potencial.

Les escoles rurals de l'Estat Espanyol, a més de tenir pocs alumnes, tenen pocs mestres i això permet, tal m'explicava un professional que porta anys en aquest tipus d'escoles, "...que ens sigui més fàcil entendre'ns entre nosaltres, que ens posem d'acord més ràpidament, que no hi hagi necessitat d'establir massa jerarquia.... Aquí tots fem de tot i, per tant, el director és un més entre el conjunt dels mestres". La difuminació de les estructures jeràrquiques i la "suavitització" de la divisió social del treball entre els professionals de l'ensenyament de les escoles petites és, indubtablement, una qüestió a tenir en compte perquè, tal com diuen els mestres, "fa el treball més humà i més engrescador".

L'escola rural afavoreix l'experimentació educativa

Si volem ser primmirats, potser és més correcte dir que rural obliga a l'experimentació educativa. Fins fa ben poc, la majoria dels mestres quan sortien de l'Escola de Mestres només estaven preparats per ensenyar en una escola graduada. Quan aterraven en una escola rural, ràpidament s'adonaven que allò que havien après durant la formació inicial, els servia per poca cosa –perquè no era aplicable a l'especificitat de l'escola rural. La primera pregunta que es feia el mestre, i de fet encara se la continuen fent avui dia, era: com s'ensenyava en una escola rural?

Davant d'aquesta situació, un mestre m'explicava: "...ens vèiem obligats a experimentar, a crear, a innovar per sortir-nos-en i per tirar endavant. I, en fer-ho, vèiem que funcionava, creixíem com a professionals, descobríem coses que no havíem pensat mai, etc. I un cop havíem provat l'experimentació a l'aula, molts de nosaltres decidírem continuar creant i innovant perquè això dóna vida. Això ha fet també que molts mestres rurals acabem considerant la nostra escola com un laboratori educatiu permanent".

És important destacar el procés pel qual molts mestres rurals han considerat la pràctica investigadora com una activitat normalitzada integrada dins de l'activitat docent. I, a diferència del que passa en d'altres casos, aquest procés no es fa per les recomanacions externes que hom hagi pogut donar, sinó per l'experimentació que el mestre fa in situ i, generalment, en una situació on ell, com a professional, es posa a prova.



L'escola rural afavoreix el desenvolupament d'una pedagogia activa

La majoria d'escoles rurals faciliten la implantació d'una educació que es basa en la participació activa de l'alumnat, en el contacte directe amb la realitat social i natural.

L'escola, en tant que és petita i hi ha pocs membres, afavoreix la participació directa i intensiva de tots els membres; i en ser un centre que està ubicat al bell mig d'un entorn natural (o, en el pitjor dels casos, a pocs metres de la foresta) fa que el contacte amb l'exterior sigui molt fàcil i, si es vol, un fet quotidià.

En aquest sentit, doncs, no és estrany trobar-nos amb escoles rurals on bona part de les activitats relacionades amb les ciències experimentals es fan al bosc, en prats relativament a la vora del centre, en rius o en estanys del propi municipi, etc. I en aquesta manera de fer, a banda de fer més atractiu i interessant el procés d'aprenentatge, és també una manera d'integrar dins de la cultura escolar espais i realitat que, en principi, són aliens al centre.

L'escola rural es dota de mestres "integrals"

Els mestres de les escoles rurals, en tant que són responsables de més d'un nivell educatiu –fins i tot hi ha escoles rurals amb un sol mestre per a tots els nivells– són mestres integrals perquè, generalment, tenen una visió més global de l'educació, del sistema educatiu i dels problemes de l'escola. Cal recordar que molts d'aquests mestres es proclamen, ben justificadament, "mestres d'escola".

D'altra banda, són integrals també perquè "els mestres de rural fem un xic de tot: de mestre en el sentit clàssic del terme, de pedagogs, de psicopedagogs, d'orientadors, etc." Aquesta manera de fer molesta, òbviament, els professionals que s'identifiquen amb un model de treball especialitzat i fragmentat però "...ho fa interessant als que pensem que l'ofici de mestre va més enllà del fet d'ensenyar continguts, valors i normes..."

L'escola rural es dota, a vegades, de mestres polivalents

En la visita d'algunes escoles rurals he vist com el mestre, a banda de fer el que suava acabo d'esmentar, també fa de dinamitzador cultural del municipi (ja bé sigui organitzant activitats en horari escolar obertes a tota la gent del poble o bé fent activitats durant el cap de setmana i festius); ocasionalment, també he vist mestres que fan de "secretari" ajudant a la gent del poble a resoldre la paperassa, els tràmits burocràtics i tot allò que habitualment se n'ocupen els gestors.

És veritat que tot aquest tipus d'activitats excedeixen les funcions estrictes del mestre i, per tant, no tenen perquè assumir-les. Amb tot, però, no em puc estar comentant que els mestres que desenvolupen volgudament i lliurement aquestes tasques en solen fer una lectura positiva per dues raons fonamentals: perquè ajuden a desacralitzar la figura del mestre (el mestre rural no només està a prop dels alumnes sinó també de la gent del poble en moment molt diferents) i d'altra banda, sobretot quan es converteix en un dinamitzador cultural, dóna legitimitat a la cultura popular, a la cultura del carrer, a la cultura del poble. I en fer això, redueix notablement la distància que tradicionalment s'ha donat entre la cultura escolar o "sàvia" i la cultura rural o popular.

L'escola rural té alumnes barrejats

Totes les escoles rurals del país tenen, com ja s'ha dit, alumnes de diferents edats i nivells en una mateixa aula. Ho podem considerar com un fet positiu? Des del meu punt de vista, crec que sí, perquè ajuda a esborrar les fronteres absolutament artificials que els adults hem establert –amb criteris científics– entre els diferents grups d'edat –entre grans i petits; entre alumnes de 4t i de 5è, etc. D'altra banda, un grup classe d'aquestes característiques, afavoreix formar grups de treball heterogenis, diversos, plurals; permet crear grups de treball flexible; els nens i nenes s'acostumen a treballar amb companys diferents, etc.

Respecte les diferents maneres d'organitzar el grup classe, un mestre m'explicava el següent: "...a l'escola rural podem agrupar els alumnes per edats, per nivells de la matèria que es treballa en aquell moment, per cicles, per activitats, per centres d'interès, per afinitats, etc. Ah!, i quan ens ajuntem amb les altres escoles de la ZER, les combinacions encara són més nombroses". En tot cas, i això em sembla molt important de destacar, és que els alumnes de les escoles rurals, de ben petits, s'acostumen a treballar amb grups diversos la qual cosa fa, entre d'altres, que s'adaptin bé als canvis.

Els mestres de les escoles rurals poden fer un ensenyament individualitat però només durant un temps limitat

El mestre de l'escola rural pot estar, i de fet està, per a cadascun dels alumnes però, compte, només durant un temps limitat. Aquesta limitació temporal no és, ni de ben tros, una limitació educativa perquè propicia dinàmiques que, segons el meu parer, són ben interessants.

En moltes escoles rurals, per tal que tots els alumnes estiguin atesos, els més grans fan, a estones (quan el mestre els ho diu), de mestres dels alumnes més petits. En fer això, als alumnes de més edat els creix l'autoestima, se senten responsables, exerciten la col·laboració i veuen que tenen un paper important a l'escola. Aquesta dinàmica fou considerada tan important per alguns dels responsables de la LOGSE que, inicialment, fins i tot es van plantejar la possibilitat de portar-la a terme a totes les escoles del país (escoles rurals i urbanes).

D'altra banda, el fet que el mestre no pugui estar per a tots al mateix temps, fa que es valgui d'estructures organitzatives originals com per exemple els plans de treball (també anomenat agenda de treball, contractes de treball, etc). Aquest sistema de treball consisteix en què l'alumne i el mestre planifiquen conjuntament les activitats que l'alumne haurà de desenvolupar de forma autònoma en el transcurs de 5, 7 o 10 dies (segons les edats). Aquesta manera d'organitzar el treball propicia, entre d'altres, l'autonomia de l'alumnat, l'adquisició del sentit del deure i l'aprenentatge en la domesticació i el control del temps.

L'escola rural: una escola amb un sistema d'ensenyament particular: l'ensenyament circular o concèntric

Els mestres de l'escola rural quan fan classe, generalment ho fan per als alumnes d'un determinat nivell educatiu. Però, en la mesura que a la mateixa aula hi ha alumnes de diferents edats, no priva que els alumnes dels altres nivells ho puguin escoltar. Això propicia que els alumnes més grans –sobretot els que van més

endarrerits– poden repassar el que ja se'ls havia explicat durant el curs anterior i els alumnes més petits –sobretot els més avantatjats– es poden avançar al que se'ls explicarà en els cursos posteriors[6].

Els cercles concèntrics de formació, més la distribució general de l'espai de l'escola rural també facilita la suavització del fracàs escolar o més ben dit, un tractament més acurat d'aquest perquè, com es pot deduir del que hem explicat anteriorment, quan un alumne ha de reforçar determinades matèries, rarament ha d'abandonar l'espai habitual ni ha de deixar el seu grup natural. En una escola rural ben organitzada els alumnes es desplacen contínuament dins de l'aula per rebre els ensenyaments pertinents al seu nivell.

L'escola rural és una escola molt flexible i lliure

L'escola rural no té massa traves burocràtiques –llevat d'aquelles imposades per l'administració– i això fa que tot plegat es pugui organitzar força a l'aire dels qui porten les regnes de l'escola. Els mestres poden capgirar la programació sense que passi massa res, es podem entretenir en aquelles activitats que els nens més s'hi engresquen; poden improvisar fàcilment sense necessitat de demanar massa permisos, etc. Les activitats, el calendari i l'horari es poden adequar, sortosament, a les circumstàncies del moment i a les necessitats dels alumnes comptant, és clar, amb el suport dels pares i de l'administració educativa. Un exemple clar del que estem explicant el trobem a l'escola de Cistella (Alt Empordà). En aquest centre l'horari escolar és de 9h a les 14h. de la tarda perquè les famílies i els mestres es van posar d'acord.

La flexibilitat fins i tot es fa palesa en l'àmbit espacial. Com que l'escola rural generalment té un espai limitat –dues o tres classes i com a molt un despatx per al director–, cada vegada que hom vol fer-hi alguna activitat especial es veu amb l'obligació de modificar-lo. I en aquesta pràctica, si voleu un xic forçada per les exigències del guió, generalment sempre se'n deriven conseqüències positives. Un mestre em deia: "...nosaltres no tenim teatre però sempre que hem volgut representar una obra de teatre ho hem fet. És clar que prèviament hem hagut de transformar l'aula en un escenari i una platea però ho hem fet i els alumnes, a part de passar-ho bé (això de capgirar la classe els hi encanta) han après que qualsevol espai per fix i immòbil que se'ns presenti es pot acomodar a les nostres necessitats". Dit en altres paraules: els alumnes ben aviat prenen consciència que l'espai no és una "cosa" donada per descomptat, no és una estructura feta i inamovible, sinó que és fruit de la construcció social, d'allò que els homes i les dones fan, decideixen, programen, dissenyen i, sobretot, reinventen.

A l'escola rural hi entren persones que no són mestres però que poden ensenyar coses i, de fet, n'ensenyen moltes

"En trobar-nos en un poble petit, tots ens coneixem i sabem molt bé els oficis de la gent, els coneixements que tenen, les històries que ens poden explicar, etc. Si estem alerta, tota aquesta gent pot venir a l'escola perquè ens expliqui coses que nosaltres, els mestres, segur que no coneixem amb tanta precisió". Tenim constància d'escoles rurals per on hi han passat avis, mares i pares, exalumnes, l'alcalde, etc. i ha donat molt bons resultats perquè, entre altres coses, ajuda a democratitzar l'activitat educativa.

L'escola rural és una escola amb un sistema de control "tu", respectuós i, per descomptat, molt més educatiu

A l'escola rural, d'entrada no cal vigilar massa: "...som pocs, hi ha bon clima i això fa que ràpidament tothom aprengui a vigilar-se a si mateix". D'altra banda, l'estructura horària de l'escola així com el ritme de les activitats "ens facilita organitzar assemblees en el moment que calgui per parlar de qualsevol problema per més complicat que sigui".

Algunes escoles, sobretot les que estan més acostumades a treballar assembleàriament, fins i tot es doten de la seva pròpia llei determinant entre tots els membres (alumnes i mestres) les normes que regeixen la vida del centre i els càstigs que calen aplicar quan es produeix alguna infracció. Aquesta dinàmica fa que tots els alumnes visquin d'una forma absolutament normalitzada diversos valors que sintonitzen molt bé amb la idea de participació i democràcia: "...a la nostra escola els nens i nenes s'acostumen a pensar, a debatre, a criticar i a proposar alternatives per millorar allò que no funciona....molt ràpidament aprenen a ser justos, crítics, honestos, conseqüents, participatius, col·laboratius, etc."

Altres avantatges de l'escola rural

No és pas exagerat afirmar que moltes de les escoles rurals d'aquest país, a banda de fer el que acabem de dir, han aconseguit altres objectius més immaterials i més difícils d'objectivar: han ajudat a vincular l'alumnat al medi, han contribuït al reforçament de la cultura local, han donat vida al poble, han donat esperances de continuïtat, etc. D'aquí ve que els alcaldes i els regidors sensibilitzats amb l'educació, lamentin profundament el tancament de l'escola del poble.

REFLEXIONS FINALS

Els grans teòrics de l'educació –d'entre els quals vull destacar d'una forma especial el pensador francès Edgar Morin[7]– ens diuen que l'educació, i per defecte l'escola, ha d'estar arrelada al medi, ha de ser flexible i viva, ha de ser motivadora i crítica, ha de ser impartida per gent plural, hi ha de tenir lloc la improvisació i la creació, ha de ser una tasca "artesanal", s'ha de nodrir –i ha de partir– de l'entorn més immediat per, en fases posteriors, poder-lo ampliar i superar, ha de fomentar la democràcia participativa –i d'altres valors com la justícia, l'honradesa, l'autoestima, la confiança, la responsabilitat, etc.–, ha d'enderrocar les barreres artificials i limitadores, s'ha de basar en la interdisciplinarietat i, sobretot, en la complexitat. Cal una escola que apropi la família i la pròpia institució escolar, que enderroqui els murs aparentment infranquejables entre escola i societat, cal una escola per a la vida i que, al mateix temps, sigui vida en sí mateixa; cal una escola que ensenyi a aprendre; cal una educació on cadascú sigui artífex del seu propi creixement, cal una educació que fomenti els valors de la democràcia, la crítica i la participació; cal una escola col·laborativa que ens compromet a tots.

Un cop dit això, em pregunto: és que potser la nova escola rural, l'escola rural d'avui no ho està fent? Jo crec, amb tota sinceritat, que moltes de les escoles rurals de l'Estat Espanyol que espremen el màxim les seves potencialitats, fan tot el que suara hem dit i possiblement molt més. Ara bé, ho fan amb gran discreció, amb la veu baixa, explicant-ho poc. I algunes, fins i tot ho fan de forma acomplexada perquè estan convençudes que van contracorrent.

Navegar contracorrent, avui –i possiblement sempre– és saludable. Però jo aconsellaria fer-ho sense complexos i, a poder ser, explicant-ho als quatre vents perquè l'escola rural és –quan se li reconeix la seva especificitat– una petita gran escola o el que és el mateix, una escola on s'hi amaga un gran tresor. La feina de tots és, doncs, descobrir-lo i ensenyar-lo. Aquest article, doncs, vol contribuir a aquesta tasca i a la vegada vol ser un petit homenatge a totes les escoles rurals dels pobles d'Espanya que han lluitat per fer d'aquesta escola un centre d'excel·lència educativa.

Notes:

[1] Mestres que van seguir els principis del pedagog Celestine Freinet vinculat al moviment d'escola activa crítica.

[2] Les Converses Pedagògiques eren unes trobades informals de mestres que es feien amb l'objectiu de compartir i debatre diverses qüestions relacionades amb l'educació i més concretament amb l'escola. Aquesta experiència, que neix de la pròpia base del magisteri, s'inicia a la província de Girona i, molt ràpidament s'estén a la resta de províncies catalanes (Lleida, Tarragona i Barcelona). Les Converses, en certa manera, es poden considerar el preàmbul de les Escoles d'Estiu.

[3] Les primeres jornades es van celebrar el 1979 a Sant Cugat del Vallès sota l'empara de la UAB. Per a més informació vegeu: FEU, J., (1997); "Les demandes i propostes dels mestres en el decurs de les nou jornades d'escola rural a Catalunya (1979-1996) dins AD. La formació inicial i permanent dels mestres. Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Eumo Editorial, Vic.

[4] Per a més informació vegeu: FEU, J., (2003); "La escuela rural: apuntes para un debate" dins Cuadernos de Pedagogía. Nº 327, septiembre de 2003. Págs. 90-94.

[5] Per a més informació vegeu: FEU, GELIS, J., (1999): Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica. Tesi doctoral dipositada al Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona.

[6] Aquesta idea ha estat treballada d'una manera especial per la Dra. Roser Boix. Par a més informació: BOIX, R., (1995); Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural. Barcelona, Graó.

[7] MORIN, E., (2001); Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paidós Studio. Barcelona, Buenos Aires, México.; MORIN, E., (2001); Introducción al conocimiento complejo. Gedisa editorial, Barcelona.

Referències bibliogràfiques

ARÀNEGAS, S. (1996): "Els contractes de treball o contractes didàctics a l'escola rural", dins Guix, n 230.

AD. (1996): "Una escuela para todos", dins Cuadernos de Pedagogía. n 47.

AD., (1996); "L'organització d'aula l'escola rural" dins Guix, n 230.

FEU, J. (1997): "Les demandes i propostes dels mestres en el decurs de les nou jornades d'escola rural a Catalunya (1979-1996)", dins AD. La formació inicial i permanent dels mestres. Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Eumo Editorial, Vic.

FEU, GELIS, J. (1999): Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica. Tesi doctoral dipositada al Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona.

FEU, J. (2003): "La escuela rural: apuntes para un debate", dins Cuadernos de Pedagogía, n 327, septiembre de 2003. Págs. 90-94.

FREINET, C. (1989): Per a una escola del poble. Eumo Editorial, Vic.
BOIX, R. (1995): Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural. Barcelona, Graó.

MORIN, E. (2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paidós Studio. Barcelona, Buenos Aires, México.

MORIN, E. (2001): Introducción al conocimiento complejo. Gedisa editorial, Barcelona.

TONUCCI.F. (1996): "Un modelo para el cambio", dins Cuadernos de Pedagogía, n 247.

Correspondència amb l'autor: Jordi Feu i Gelis, Sociòleg i professor de Política Educativa a la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona. Universitat de Girona, Plaça Sant Domènec, 9, 17071 Girona. E-mail: jordi.fe@udg.es

GRUPS REDUITS EN UN CENTRE ORDINARI: una fórmula d'escolarització d'alumnes amb NEE a l'etapa secundària

Carles Pinar García

Psicopedagog, IES Josep Mestres i Busquets

RESUMEN

"Grupos Reducidos en un centro ordinario"

- una fórmula de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en la etapa secundaria -"

El presente artículo expone una experiencia de escolarización de alumnos con discapacidad, en un centro ordinario de secundaria obligatoria, el instituto Josep Mestres i Busquets. El artículo está organizado en tres apartados que responden a los siguientes propósitos:

En primer lugar, comunicar una experiencia educativa estable y, por lo que sabemos, bastante particular en nuestro panorama educativo. A este propósito responde el apartado "LA EXPERIENCIA, UNA REALIDAD".

En segundo lugar, enmarcarla dentro del "Plan Director de la Educación Especial" del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, a fin de identificar cómo queda reflejada en él. El apartado correspondiente se titula "LA EXPERIENCIA Y EL PLAN DIRECTOR".

En tercer lugar, aportar algunas ideas que partiendo de una visión crítica, permitan definir las "bondades" y los "peligros" que hemos observado a lo largo de estos años, para que puedan tenerse en cuenta por parte de otros institutos, equipos psicopedagógicos, familias de alumnos o, por la propia Administración Educativa, al impulsar procesos o propuestas similares. Este último apartado se titula "REFLEXIONES Y PROPUESTAS".

ABSTRACT

"Small groups of students at an ordinary facility – a schooling formula for students with special needs at high school -"

This article showcases the educational experience of students with learning disabilities in a normal high school setting, the "IES Josep Mestres i Busquets". The article has been organized into three parts that address the following three objectives:

Convey a stable and, in our opinion, very unique educational experience within the educational backdrop. To this end, we have provided the section titled, "The Experience: A Reality."

Attempt to outline this experience for the Director of the Plan for Special Education, in order to ascertain how it can be applied. The corresponding section is titled, "The Experience and the Director of the Plan for Special Education."

Provide some ideas that, from a critical standpoint, allow for functional definitions of the "advantages or benefits" and "dangers" that we had been observing over these past years, in such a way that they can be considered by the "IES", the "EAP", the students' families, and/or the faculty. These should be assessed when instituting programs (processes) or similar propositions. This final section is titled, "Reflections and Propositions."

INTRODUCCIÓ

Des del moment que vaig entrar a l'IES Josep Mestres i Busquets i vaig conèixer, encara que superficialment, l'experiència, una frase em va ressonar al cap: "Aquí és a on tu vols treballar". La sort, i segurament les "ganes", van fer possible aquell desig, ara fa ja tres cursos. Penso que en aquests moments, el meu coneixement ja no és tan superficial i crec que després de força anys en un EAP, donar a conèixer i aportar l'opinió des de dins d'un centre escolar, pot resultar interessant per aquells companys i companyes amb qui, sovint des de fora, hem compartit la decepció i les dificultats quan arriba el moment de l'ESO per als alumnes amb NEE. Continuo estant satisfet de treballar-hi i ara estic segur que paga la pena fer-ho, pels nois i noies que aprenen i conviuen en una història possible i que funciona.

L'EXPERIÈNCIA, UNA REALITAT

L'experiència del nostre IES, situat en un barri treballador de Viladecans, és una realitat des de 1996, any en què el centre es va crear, ja que fins aleshores havia estat un centre de primària. Per tant, per al centre, els qui hi treballem i el mateix sector, no és pas una escolarització de tipus experimental, sinó que està plenament inserida en el dia a dia de l'Institut i és coneguda i utilitzada pels usuaris i serveis educatius de la zona que engloba Viladecans, Gavà, Castelldefels i Sant Climent. En aquests moments, i després

de 8 cursos mantenint l'estructura organitzativa que exposarem a continuació, aquest any en sortirà la 5a promoció.

Què fem, a quin lloc, d'on hem sorgit?

El que anomenem "Grups Reduïts" es pot descriure com una fórmula d'escolarització consistent en la presència d'un grup més per nivell, integrat per alumnes amb NEE, que conviu amb els grups "ordinaris" de l'Institut. Aquests Grups Reduïts estan formats per un màxim de 8 alumnes i no són una estructura paral·lela, sinó que és una fórmula normalitzada al nostre IES, que prioritza l'atenció específica que requereixen aquests alumnes. Per tant, tenir un Grup Reduït per nivell d'ESO, els seus alumnes, com tots els altres companys del centre, promocionen de nivell cada curs, si no és que es considera oportú allargar el cicle un curs més.

Des de l'Administració s'ubica aquests Grups Reduïts com a "Unitats d'EE en un centre ordinari". El passat 1 d'octubre de 2003 es van regularitzar mitjançant la resolució 3225/2003. De fet, els Grups Reduïts no es poden considerar del tot una línia més, ja que els alumnes amb NEE que l'integren, pertanyen a un grup "ordinari" i quan no estan al Grup Reduït, participen a les activitats adreçades a aquest grup ordinari que podem anomenar "de referència".

Si no es té en compte la singularitat que representa la presència d'aquests grups de més, som un centre "ben" ordinari

Pel que fa al currículum i la seva adaptació; en el seu moment es va fer una Adaptació Curricular dels Objectius d'Àrea, de la qual es parteix i que en aquests moments ens proposem revisar. Aquesta és la guia pel que fa a l'Aula Oberta i el Grup Reduït.

En els Grups Ordinaris cada professor decideix el tractament curricular, tot i que si ho demana, rep el suport d'algun dels psicopedagogs, coneixedor del grup concret.

A nivell metodològic cal dir que funcionem molt escolarment, és a dir, que mantenim l'estructura de les àrees i les normes i els hàbits de treball, que tot i ser flexibles, són bastant similars a allò que l'alumne es troba al grup ordinari. No disposem de programacions molt detallades. Funcionem amb materials que hem anat consensuant i que sovint poden ser personalitzats per a cada alumne. Fem també, amb més o menys fortuna, algun intent d'utilitzar llibres del cicle.

Com a tret diferencial pel que fa a metodologia podem dir que des de l'inici de l'experiència, es veia la necessitat de prioritzar la vessant manipulativa, en la qual els alumnes poguessin desenvolupar habilitats particulars o aplicar aprenentatges que es donen a les àrees. Per aquest motiu es va crear el TALLER de tecnologia, que intenta deixar de banda el "llapis i paper" de les altres àrees i fer unes classes centrades en "pensar i manipular amb el suport de les TIC", a partir de projectes de treball pràctics i funcionals pel centre.

Els alumnes dels Grups Reduïts tenen sempre dos grups i dos tutors de referència. Des del moment de la seva acollida pertanyen a un grup ordinari (per exemple, 1rA) en el qual ja hem dit que fan la tutoria grupal i, el més important, comparteixen totes les sortides i activitats escolars. Igualment saben que el petit grup que formen s'anomena Grup Reduït i s'identifica com a 1rD, mentre funciona com a tal i per a la confecció d'horaris. El tutor d'aquest grup, que és sempre un psicopedagog, és qui fa la tutoria individual i el seguiment amb la família i els serveis externs al centre.

Un comentari final de funcionament respecte a la promoció de l'alumnat. En primer lloc, insistir que igual que per a tots els alumnes, existeix la promoció de curs o nivell. Un noi o noia quan ingressa a 1r, té clar l'itinerari dels quatre cursos d'ESO; sap que canviarà de tutor, de professors i d'aula. En segon lloc, un comentari quant a la promoció individual d'alumnes entre els dos tipus d'escolarització dins el centre. Ja s'ha dit que els alumnes vénen amb un dictamen d'escolarització informat per l'EAP, que defineix la seva pertinença al grup reduït. Tot i que no és el més freqüent, en algun cas s'ha derivat cap als Grups Reduïts alumnes amb NEE del centre que anaven al grup ordinari. En aquesta direcció mai no hi ha hagut problemes. La dificultat ha estat en direcció contrària. De fet, en els darrers tres cursos, ho hem intentat amb un alumne i sembla que està sent prou positiu. La recança no és només del professorat dels grups ordinaris, sinó també dels que atenen els Grups Reduïts, perquè ens sembla que un fracàs suposaria un precedent negatiu per a posteriors propostes. Per al proper curs, tenim la intenció de millorar aquest tema amb acompanyaments de suport al grup ordinari.

Quins són els recursos i com els organitzem?

El centre, a més del psicopedagog i el professor de pedagogia terapèutica, disposa de 5 psicopedagogs més que fins ara hem estat en comissió de serveis i que no sabem si podrem tenir continuïtat ara que han estat creades les vacants.

D'altra banda, el curs passat va incorporar-se un noi amb paràlisi cerebral i se'ns va atorgar una educadora que aquest curs

s'ha duplicat per temes de dotació segons les ràtios d'EE.

També aquest curs, hem estat dotats de 6 ordinadors amb l'etiqueta de Diversitat.

Això és tot el que tenim de més respecte a un altre IES. Suficient fins al moment, per les necessitats que hem d'atendre.

És important assenyalar dues característiques de la distribució dels recursos, resultants de la pròpia organització pedagògica. D'una banda, l'existència de l'Aula Oberta és força ben rebuda pels professors de les àrees instrumentals, ja que els descarrega d'una franja d'adaptació dins els grups ordinaris. D'altra banda, tenir en compte que donat que tot l'alumnat dels Grups Reduïts cursen al voltant d'un terç del seu horari amb el grup ordinari, els psicopedagogs podem participar en un terç del nostre horari lectiu en les activitats adreçades al conjunt de l'alumnat del centre. Fem grups flexibles, crèdits variables, etc. De fet, és molt important el coneixement de l'alumnat que adquirim en aquestes classes, per atendre les demandes de valoració individual o grupal que sorgeixen en l'equip docent, ja que cada nivell té un psicopedagog referent a qui adreçar-se.

Fins aquí, aquest intent descriptiu de l'experiència que titula l'article. El que ve a continuació prova de ser una aportació personal; per tant, les opinions i reflexions que conté no han de comprometre el centre ni els altres professors que participen de l'experiència. Per aquest motiu utilitzaré, com he fet a la introducció, la primera persona en la redacció del text.

L'EXPERIÈNCIA I EL PLA DIRECTOR DE L'EE

Tenim un marc ?

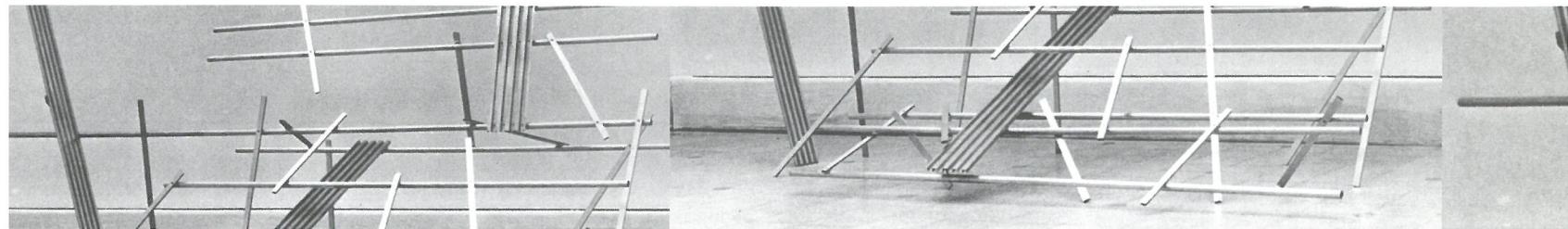
Després del canvi històric de govern que es va produir fa uns mesos, no es pot assegurar què passarà amb el Pla Director; si tindrà o no continuïtat i/o, com es desenvoluparà. Tot i així, és de suposar que serà el marc de partida pels qui regiran les polítiques educatives els propers quatre anys. Una anàlisi que situï els «Grups Reduïts», en el que diu l'esmentat Pla Director de l'EE, esdevé interessant per poder fer les reflexions i propostes del darrer bloc de l'article. Per fer-ho posaré de relleu els aspectes principals dels diferents apartats (que utilitzo entre cometes) tal com van apareixent i, el seu grau de consonància o dissonància amb les característiques de l'experiència que he explicat.

"Principis i objectius"

Quan introdueix el principi de normalització i diu, «...dissenyant l'organització i el funcionament de tot allò que és normal...de manera que hi pugui participar...». Penso que el terme "normal" s'entén com a sinònim d'estable i, en aquest sentit és ben segur que al nostre centre, els «Grups Reduïts» són una estructura normal i vertebrada dins l'organització general del centre.

Quan anomena la inclusió i diu «...tant com sigui possible en els centres ordinaris...i garantiment de la seva continuïtat», la nostra experiència demostra que tots els agents educatius (alumnes, professors, serveis i, pares), donem per feta aquesta continuïtat. I crec que això és possible precisament perquè té aquesta estructura vertebrada, clara i estable, sense variacions contínues que afectin a la resta del centre i el professorat.

Quan parla de criteris basats en el principi d'integració i diu «Revisió continuada de la participació de l'alumnat amb discapacitat de les activitats de les aules ordinàries, per a incrementar aquesta participació.», és fa palès que, tot i l'interès d'alguns professors, aquesta revisió no és una realitat



afirmada al nostre centre. Ja he dit, que la promoció **individual** cap als grups ordinaris, més enllà del que és fix i estable en l'organització pedagògica, és força difícil.

“Actuacions, fases i avaluació”

En parlar de les actuacions previstes, explica que farà *«Anàlisi i reelaboració, si cal, de la normativa de: Escolarització d'infants i de joves amb discapacitats...i, unitats d'educació especial en centres docents ordinaris ...»*. Que jo sàpiga, no s'ha publicat cap normativa encara. El fet és que hem anat trampejant sense aquesta normativa però, que hi ha alguns temes que la requereixen urgentment. Un d'ells, el de l'acreditació que podem atorgar als alumnes del «Grups Reduïts» però, que pot suposar una discriminació negativa per l'accés als PGS.

Quan parla de formació del professorat i del desenvolupament d'un pla de formació *«...particularment sobre: Comprensivitat de les pràctiques educatives, Inclusió i integració d'alumnat amb discapacitat en entorns generals ...»*. Aquest no ha estat, almenys el nostre cas. Ni sé que s'hagi ofertat al centre cap curs específic ni em consta que el professorat, s'hagi matriculat de forma individual a cursos de formació d'aquest tarannà.

“Escolarització de l'alumnat amb discapacitat”

Quan en el punt 5.2, defineix les situacions actuals de provisió de serveis específics, parla de dues situacions diferenciades, en una de les quals es descriuen *«Situacions singulars... en un determinat sector en el qual no es disposa de centres d'EE,...de centres ordinaris amb unitat/s d'educació especial...on s'escolaritzen i es proporcionen serveis educatius específics a l'alumnat amb discapacitat...que, en les situacions més generalitzades, podria estar escolaritzat en centres d'EE...»*. Aquesta definició no encaixa del tot en la nostra situació en la mesura que, tot i que a Viladecans, no existeix cap centre d'EE, sí que se'n disposa al sector, en concret a la població veïna (Gavà). Respecte a la segona part d'aquesta cita, és cert que l'alumnat dels «Grups Reduïts» podria estar perfectament a un centre d'EE. Per tant, donat que des de l'any 96 hem rebut alumnat de tot el sector, sempre hi ha hagut una doble opció específica per aquest alumnat, ja que els «Grups Reduïts» han conviscut amb un centre d'EE.

En l'apartat 5.3, planteja la *“Opció que es proposa sobre l'evolució dels serveis educatius específics en el conjunt de centres...”*, i manté la diferenciació en situacions més generalitzades i singulars, i torna a dir que aquestes es proposen per *«...quan no existeixin al sector centres d'EE»*. Per tant, els «Grups Reduïts» continuen sense encaixar en el futur ja que com hem exposat, estem en un sector on conviuen els dos tipus d'escolarització (centre d'EE i, unitats en centre ordinari).

Al punt 5.7, al definir les *“Dotacions de suports específics als centres ordinaris...”*, utilitza un criteri quantitatiu per

diferenciar-los: a més alumnes amb discapacitat, més recursos. Si n'hi ha molts el centre es classifica com de “dotació extraordinària”, que no és res més que la seva descripció. També en aquest punt s'apunta el criteri que *“...l'organització ha de permetre a l'alumne amb discapacitat participar en el major grau possible en les activitats generals del centre...”*. No es suggereix en cap moment que els recursos o la classificació dels centres, puguin estar en relació amb un projecte pedagògic. Des del meu punt de vista es fa difícil mantenir una diferenciació, basada sempre en variables descriptives de la freqüència (generals o singulars) o purament quantitatives (dotació ordinària o extraordinària).

Al punt 5.8, en parlar de l'escolarització de l'alumnat amb discapacitat diu que *«...s'efectuarà quan el servei d'avaluació consideri que l'atenció adequada...només pot ser garantida a través d'una provisió de suport educatiu específic en aquests emplaçaments específics»*. Al meu entendre és particularment rellevant la paraula “garantida” perquè expressa un indicador real de qualitat educativa, exigible encara més per l'alumnat amb discapacitat i, que penso que sí es dona al nostre centre en els «Grups Reduïts».

“Plans Educatius Individualitzats”

La definició argumentada i raonada dels PEI, que es fa al Pla Director, suposa com diu, una posta al dia dels elements de planificació educativa adreçada a un alumne. Res a dir quant a la conceptualització, només alguns aclariments per situar el què fem realment al respecte del que es diu al Pla. Les adaptacions que duem a terme, tant als «Grups Reduïts», com als grups ordinaris, rarament es detallen de manera individual; són programacions de grup basades en la modificació del DCB elaborada en el seu moment, amb l'assessorament d'un membre de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa.

El seguiment tutorial es prioritza per davant del curricular; penso que per un motiu ben senzill: als centres d'ESO (almenys al nostre) es fa difícil incorporar més espais de coordinació de l'equip docent per la multiplicitat d'horis del professorat i perquè, l'elaboració conjunta d'acords sobre els ajustaments curriculars de caire individual, requereixen una dedicació molt important. Penso que probablement, al centre duem a terme una important personalització de l'ensenyament adreçat als alumnes d'aquests grups, però que aquesta no queda reflectida en forma de “papers”, ni s'elabora de forma prou col·legiada.

“Itineraris escolars”

Quan en l'apartat 7.1, descriu situacions actuals que mostren avenços en relació amb la inclusió, és evident que la nostra experiència hi és reflectida. Però també ens hi trobem reflectits, quan explica dues conceptualitzacions que s'hi oposarien, *“...un alumne/a és integrable si segueix el mateix currículum que els altres...i...un alumne/a pot ser inclòs en un*

centre ordinari si pot aprofitar les activitats generals que es proporcionen a tot l'alumnat...". En el nostre cas, la presència continuada dels «Grups Reduïts» i dels professionals que s'hi han dedicat, no ha estat suficient per capgirar les formes de pensar i de fer, com a centre i com a professors, tradicionalment assentades en la cultura pedagògica de la Secundària. S'han produït modificacions en actituds envers l'alumnat amb discapacitat, però sense que això hagi esdevingut al·licient per processos d'innovació pedagògica a les aules del centre.

Al punt 7.2, aborda el tema clau dels itineraris, en esmentar la necessitat "*...seguretats en el trajecte...i els graus d'incertesa en les opcions, que són més grans, en les persones amb discapacitat*".. Al meu entendre, la necessitat de reduir aquest fenomen, torna a ser un argument, per defensar l'estabilitat de la manera de fer que duem a terme al centre. El relatiu tancament pedagògic d'aquest tipus de fórmules, es soluciona si tal com s'apunta s'estableixen «... itineraris escolars que prevegin més d'una opció per a cadascuna de les parts del trajecte.". Opcions significa la possibilitat d'optar al moment d'escolaritzar o, de canviar quan ja se n'hi està; per tant, es reafirma la necessitat que en un mateix sector convisquin quantes més opcions millor i, que aquestes, tinguin cadascuna una concreció en forma de projecte pedagògic públic i entenedor, per les famílies i el propi alumnat.

REFLEXIONS I PROPOSTES

Una mirada crítica...

El lector ja ha anat copsant entre línies, els punts crítics de com treballem a l'Institut amb aquests grups. Per tant seré molt sintètic i, tan sols recuperaré els aspectes positius i negatius, més rellevants al meu entendre.

Aspectes positius de l'experiència:

- Crec que el fet més important a tenir en compte, és que la continuïtat de l'experiència al llarg d'aquests 8 cursos, demostra la seva viabilitat.

- L'alt grau de satisfacció dels usuaris (alumnes i famílies), és un indicador fiable de la qualitat de la proposta pedagògica que se'ls adreça. L'avaluació externa realitzada el curs passat, així ho va corroborar.

- En general, l'alumnat dels «Grups Reduïts», rep encantat l'augment d'atenció específica i, sovint això contribueix a millorar la seva autoestima i la pròpia imatge davant els altres.

- Resulta essencial la promoció de curs, per aplicar el principi de "normalització". Pels nois i noies i, les seves famílies, la normalitat inclou anar passant de curs, com i, amb els altres.

- La situació d'aprenentatge de "Aula Oberta", crea un espai d'intercanvi més controlable (i enriquidor) pels alumnes dels «Grups Reduïts» i, contribueix a augmentar el grau de flexibilització curricular pels alumnes dels altres grups que hi participen. Uns disposen d'un model a imitar més proper; els altres, adopten un rol de competència positiva que rarament

poden desenvolupar a l'aula ordinària.

- L'acceptació per l'alumnat dels grups ordinaris, dels nois i noies dels «Grups Reduïts», és un fet normalitzat i, representa un factor educatiu difícilment substituïble, ja que "educa" uns valors, que depenen de l'experiència del contacte amb l'altre diferent. S'aprèn pel que es viu.

- L'àmbit ordinari rep beneficis molt clars, ja que al voltant d'un terç de la dedicació dels psicopedagogs reverteix en l'alumnat dels grups ordinaris.

Aspectes negatius de l'experiència:

- En algun alumne es produeix rebuig pel senyalament que suposa pertànyer a un «Grup Reduït».

- El noi o noia que ingressa a un "Grup Reduït", en general ho té difícil per promocionar a l'aula ordinària. L'etiquetatge continua existint i, és difícil de combatre.

- Entre les famílies i, de vegades els propis alumnes, es produeix la falsa creença que aprovar al "Grup Reduït", els equipara competencialment al nivell que cursen. Per aquest motiu, sovint es generen expectatives de formació post obligatòria i inserció laboral, poc realistes.

- Quan es fa l'orientació des de l'EAP, és complex preveure l'adaptació dels alumnes a una estructura pedagògica com la nostra, ja que alguns problemes es generen en la pròpia composició del "Grup Reduït" i/o, en la nova situació que significa per l'alumne, l'ingrés i estada a l'IES. Solucionar-ho també acostuma a ser força complex.

- Per part del professorat, hi ha modificació del grau d'acceptació dels alumnes amb NEE, però menys del que es podria preveure. És interessant veure que aquesta acceptació, depèn més del "tarannà" personal, que de l'experiència o formació de cada professor.

- El perfil del professorat, ve marcat per l'Administració per la dependència de l'especialitat de Psicopedagogia i, el compliment de la normativa i els requisits administratius. Totes dues coses limiten la cerca de professionals adequats per un projecte educatiu com el nostre.

Reflexions i propostes per l'etapa secundària

Dues reflexions que contradiuen l'arquetip sobre la capacitat innovadora i comprensiva de l'escola actual. Estic convençut que les famílies quan pensen en una escola pel seu fill, busquen "seguretats". Els pares "previsors", encara més els qui ho són d'un noi o noia amb discapacitat, volen saber quins centres poden atendre i com, al seu fill o filla. Aquesta legítima necessitat posa de relleu la primera contradicció: *no té sentit esperar a tenir matriculats uns alumnes per dotar d'uns recursos i sobretot, per generar un projecte pedagògic, perquè mentrestant molts pares s'hauran dirigit a llocs que sí que en disposen, o pitjor encara, s'hauran desesperat.* El Departament ja "ordena" de forma general, com cal organitzar-se per atendre la

diversitat, en els decrets i les normatives de funcionament de curs; però els centres escolars, sobretot els de Secundària, tenen quant al seu funcionament intern, un caràcter molt conservador en les maneres de fer i una gran inèrcia organitzativa, derivada sobretot de la complexitat horària. Aquest i altres trets, els fa difícil evolucionar en el sentit que exigeix un sistema educatiu comprensiu i, remarca la segona contradicció: *una cosa és el que se li diu al centre que s'hauria de fer i, l'altra, el que realment es fa.*

Penso que de vegades, l'escolarització o l'orientació escolar dels alumnes amb discapacitat, sembla més, una acció executiva, de caire bàsicament probabilístic (...podria ser..., ...si es fes això i allò..., ...que es pugues atendre..., però s'hauria de,perquè no pot ser que...), que un procés raonat basat en l'anàlisi de les necessitats de l'alumne i, de les ofertes escolars contingents a aquestes ja que no hi són o, no tenen l'entitat o estabilitat suficient. Si s'acompanyés als pares als centres on se'ls orienta, veuríem com agraeixen, poder sentir projectes concrets i no, declaracions d'intencions fetes per altri, que giren la vista un cop "emplaçat" l'alumne.

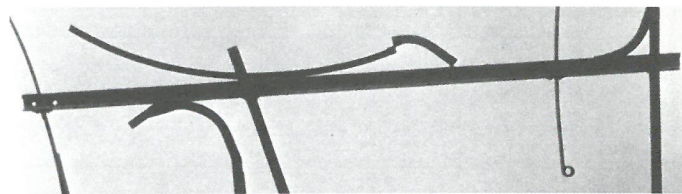
Proposta 1, PROJECTES CONCRETS I ESTABLES:

Fora bo preveure, ofertar i mantenir; fórmules elaborades amb una estructura pedagògica bàsica poc canviant, adequades a les necessitats d'un ventall d'alumnat (que, possiblement no seran tots); elaborades per uns equips implicats en el seu desenvolupament; que es puguin explicar als pares i als altres centres de forma entenedora i, que quedin especificades a nivell de l'horari del centre.

Cal parar atenció al fet que la millor escola, potser no és la mateixa per tothom i que, no tots els alumnes es troben a gust en un mateix entorn educatiu. Podem pensar que la més adequada, és aquella que atén dues necessitats bàsiques: sentir-se estimat i acceptat per l'entorn i, que aquest entorn, resulti estimulador i no pas estressant. L'estimulació ha d'incloure prou atenció específica que impedeixi "escalfar cadira"; per tant, el grau de participació a l'activitat ordinària, ha d'estar equilibrat amb el suport que es dona perquè sigui efectiva. Si el centre educatiu no compleix aquests dos mínims, li podem posar l'etiqueta d'escola "inclusiva" pel fet que tots entren per la mateixa porta, però cal començar a pensar que està fen fallida pel que fa al projecte educatiu de l'alumnat amb NEE.

Dir també, que altres vegades tinc la certesa que som els mateixos professionals, qui sotmesos a les pressions burocràtiques o de les famílies, a la moda del què es porta pedagògicament o, a la necessitat d'evitar enfrontaments, acabem prenent decisions sense gaires dosis, del que podem anomenar "sentit comú professional". Un sentit comú diferent del de les altres persones, perquè té en compte el màxim de factors en avaluar una situació de tipus educatiu; des dels normatius i burocràtics, fins els dels principis psicopedagògics més recents, però que no deixa mai de banda, que *el fi últim de tot això és el benestar educatiu d'una persona concreta i, la transcendència per la seva evolució, que tenen les decisions que altres prenem per ella.*

Fent ús d'aquest sentit comú professional, i potser sent una mica agosarat, diré quelcom que no sembla políticament correcte però que cau pel seu propi pes: ara i aquí, la major part de centres escolars de secundària, tot i els seus esforços, no tenen una capacitat il·limitada d'adaptació a la múltiples necessitats



educatives; tampoc, amb algunes excepcions, són sempre capaces de generar una organització pedagògica prou flexible. Cal progressar i és difícil fer-ho amb "calçador".

Proposta 2, FÓRMULES VARIADES I SECTORIALS: *Caldria impulsar i dotar en els centres ordinaris d'un un mateix sector (per poder ser prou estables), fórmules diferents entre elles, per la seva estructura organitzativa i curricular, que sense especialitzar-se en cap tipologia, es complementessin, cobrint veritablement el ventall de necessitats de tot l'alumnat. Fora raonable continuar comptant amb els centres específics d'EE, com una possibilitat més, per alumnat en situació extrema o que no s'adapta a l'estada en centre ordinari.*

Crec que hem de ser els professionals de l'ensenyament, els que posem una mica de seny quan es practica la imposició administrativa sense raó o, quan la defensa legítima d'un principi com la inclusió, passa a ser simple fonamentalisme. Tots dos fan pagar un preu a qui menys ho ha de fer: el propi alumnat amb discapacitat. Considero que al capdavall, s'acaba practicant una forma de "exclusió", perquè no es té prou en compte si l'entorn a on s'adreça l'alumne, compleix realment les condicions adequades. El veritable dret que suposa el principi d'inclusió, són aquestes condicions i no, un simple "emplaçament". Tot un repte.

Proposta 3, TREBALLAR PER UNA INCLUSIÓ POSSIBLE: *Precisament per respecte als alumnes amb discapacitat, cal tocar de peus a terra. Assumir com és la secundària pel que fa a organització i cultura del professorat, per plantejar seriosament les coses. Dir si creiem que cal una reconversió d'organització o professional i dir també el perquè, si no ens atrevim a fer-la. Si volem l'èxit dels alumnes, cal partir d'aquests reconeixements per promoure i tutelar els PROJECTES INCLUSIUS i cal formar, convèncer i incentivar al professorat per a fer-los possibles.*

Per acabar, vull explicitar la meua esperança que aquesta experiència, com ha passat amb d'altres relacionades amb l'atenció a la diversitat, no mori d'èxit. Crec convenient tornar a recordar que es porta terme en un centre "ordinari", amb professors i professores "ordinaris" que lluny de voler-nos menjar la "lluna pedagògica", només pretenem atendre el millor possible uns i unes alumnes ben "extraordinaris". Elles i ells s'ho mereixen com a persones i com a ciutadans d'una societat progressista com la que aspirem a ser.

Abril de 2004

Correspondència amb l'autor: Carles Pinar García, Psicopedagog i professor del Taller de Tecnologia a l'IES Josep Mestres i Busquets. Assessor psicopedagògic a diferents EAP (S. Adrià, Badalona i Sarrià), des de 1990 fins a 2001. Avinguda Diagonal 239, 7è 1a. 08013-Barcelona. E-mail: cpinar@pie.xtec.es / cpinar@menta.net

NORUEGA

CONeixEMENT GENERAL / ANTECEDENTS

Agraïxo l'oportunitat i repte d'escriure un article sobre els Serveis Psicopedagògics (PPT) noruecs [1]. La passada tardor vaig gaudir d'una llarga llicència de la meua feina com a psicòleg a la regió muntanyosa del sud de Noruega. Vaig viatjar a Escòcia i a Catalunya per veure com s'hi feia el meu tipus de feina. El fet de conèixer col·legues i altres professionals de l'àmbit educatiu va resultar molt inspirador. També em va permetre veure la meua feina i el sistema noruec amb «altres ulls». Vaig observar moltes diferències en els detalls, però no tantes quan es tractava dels valors i dels codis ètics. Vaig conèixer molts professionals, interessats i dedicats completament a la seva tasca i als nens.

Treballo com a psicòleg i «assessor pedagògic i psicològic» des de 1973. Sempre he treballat in petits municipis lluny dels serveis especialitzats. Les oficines en què he treballat es consideren força petites segons els models noruecs, amb dos o fins a tres professionals a plena dedicació i un administratiu a mitja jornada. La meua oficina està al servei de l'etapa obligatòria del sistema educatiu. La zona en què presto els meus serveis en aquests moments consisteix en dues valls i un total de trenta unitats pedagògiques (escoles, preescolars, unitats d'educació per a estrangers i d'adults). Algunes unitats són molt petites, exceptuant el primer cicle (nivells dels quatre anys que totalitzen de 10 a 16 alumnes). Les escoles compten amb bones plantilles amb mestres qualificats i parvulistes. No hi ha escoles especials en aquesta zona. Tots els nens són atesos en escoles normals, fins i tot els que tenen discapacitats múltiples.

L'Alt Valdres no és una comarca mot poblada. Té 7500 habitants i uns 90 alumnes a cada nivell segons l'edat. Les nostres unitats estan escampades per la comarca i hem de viatjar bastant per visitar-los. Faig deu mil kilòmetres de cotxe cada any en aquesta feina.

La comarca conté tres municipis diferents. No tenen una seu real. Són més o menys unes administracions comarcals amb consells o juntes municipals electes. A Noruega és el municipi local qui «mana» a la major part de les escoles d'ensenyament obligatori i als PPT. Les decisions sobre qui ha de rebre una educació especial i assumptes similars es prenen a nivell local. Conseqüentment, hem de col·laborar amb tres diferents administracions escolars, els serveis de salut escolar, i les unitats de seguretat social i de benestar de l'infant. A la feina diària això resulta important, ja que tot i que tenen la mateixa legislació, els tres municipis s'organitzen de manera diferent i no comparteixen exactament les mateixes rutines.

El meu districte es troba a mig camí entre les dues ciutats més grans de Noruega, Oslo i Bergen. Es tarda entre tres i quatre hores per arribar en cotxe a aquestes ciutats. També ens trobem força lluny (2-3 hores) dels hospitals i serveis especialitzats com ara les unitats d'habilitació i psiquiatria per a nens, centres de capacitació per educació especial, etc. Tenim un servei de psiquiatria itinerant, i és possible obtenir assessors de les unitats especials per a nens amb problemes sensorials per donar-los ajut en el seu lloc de residència. En el municipi veí hi ha una oficina d'assessorament familiar. Donat que l'assistència especialitzada no té una disponibilitat fàcil ni eficaç a nivell local, treballem amb nens amb molts diferents problemes.

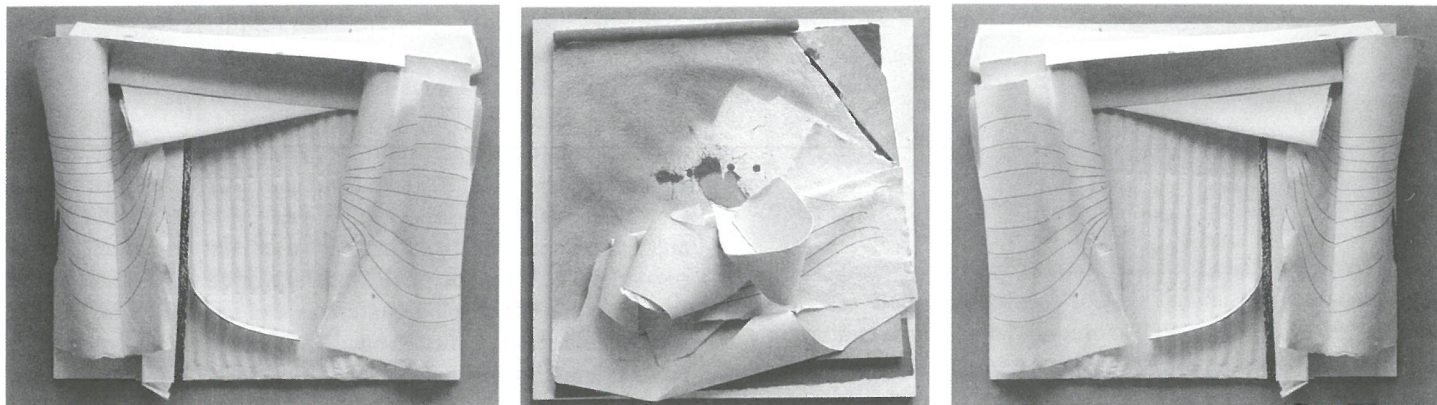
ELS SERVEIS PSICOPEDAGÒGICS A NORUEGA (PPT)

Noruega té 434 municipis i 19 comarques d'àmbit regional. Els municipis varien molt en extensió i població, des de les illes petites d'uns centenars d'habitants fins a la capital amb 450.000 habitants. En total Noruega té quatre milions i mig d'habitants. La població està més o menys dispersa al llarg del país. Les distàncies són enormes. Per aquest motiu, els serveis psicopedagògics (PPT) tenen diferents organitzacions, diferents dimensions, plantilles, mètodes de treball, etc.

Hi ha 295 oficines PPT a Noruega amb un nombre de professionals que el 2003 es calculava en 2113. Comparteixen 1850 llocs de treball a plena dedicació. És habitual disposar de personal administratiu. Les estadístiques oficials de l'any passat indiquen que el nombre d'administratius era de 186, però pels comentaris que fem entre nosaltres aquesta xifra és probablement errònia (penso que massa baixa). La mitjana de persones contractades per cada oficina és de 7,8 professionals. El que podria resultar rellevant és el nombre proporcional de professionals per atendre els nens. Aquest nombre varia molt. La regió de Finnmark (que té la població més baixa, les distàncies més llargues i la ràtio més alta de professionals per a nens), té 2,71 especialistes per cada mil nens. La capital Oslo, que en té la ràtio més baixa, 1,25 especialistes per cada mil nens.

El perfil dels professionals ha canviat els darrers cinquanta anys. Les oficines varen començar amb psicòlegs i assistents socials. Ara queden molt pocs assistents socials en servei. El nombre de psicòlegs s'ha incrementat una mica per sobre dels 300, almenys durant els darrers vint anys. El nombre d'especialistes en servei s'incrementa, per això la part relativa als psicòlegs disminueix i constitueix en aquests moments un 13%. El perfil més habitual és el del pedagog, bé com a mestre / parvulista amb diferent especialització en educació especial, o bé amb una formació universitària en estudis de pedagogia o educació especial com a matèria principal. La direcció a les escoles, parvularis i oficines PPT és per nomenament. És un càrrec que se sol·licita, i normalment no és una destinació per a un determinat nombre d'anys.





TASQUES

Quines són les tasques principals de les oficines PPT?

Un manual realitzat per als serveis PPT el 2001 ha repartit les tasques en tres.

1. Assessorament d'expert a les autoritats escolars. Per exemple, el dret a obtenir una educació especial quan es necessita, tant a l'escola com al parvulari; el dret a començar l'escola més tard o més aviat de l'edat reglamentària; el dret a utilitzar el llenguatge corporal de signes com la primera llengua (per als sords) a l'escola; un dret especial d'admissió a educació postobligatòria, etc.

2. Tasques relacionades amb el desenvolupament de les escoles. Fomentar les actituds i capacitats, desenvolupant l'organització i les rutines, etc. a fi d'ajudar les escoles a fer front a les necessitats de nens especials i d'altres en termes més generals.

3. Assessorament i ajut directe. Això vol dir aconsellar mestres, pares i d'altres com conèixer un nen de la millor manera possible. L'ajut directe pot incloure psicoteràpia a curt termini, ajudar els nens a reincorporar-se a l'escola si l'havien abandonat, ajudar els pares a superar les esperances perdudes de fer de pare d'un nen incapacitat, etc.

La col·laboració amb altres serveis és una feina que roba molt de temps. Això inclou la coordinació de diferents tasques per ajudar nens específics; derivar a proves posteriors etc. Aquesta col·laboració no es considera una tasca de les conferides amunt, sinó més aviat com un mètode de treball.

Una enquesta nacional realitzada el 1991 va concloure que el servei va tractar més d'un terç dels nens abans dels 16 anys (l'enquesta és vella, però no s'ha tornat a repetir. Les nostres estadístiques anuals locals encara mostren el mateix nombre). Atendre i derivar una tercera part de tots els nens significa que treballem tant amb problemes seriosos com amb els més corrents.

TASQUES A L'ALT VALDRES

Treballar en una àrea rural a distàncies llargues d'altres centres especialitzats significa que sovint haig d'afrontar problemes molt poc freqüents. Això no vol dir que afronto una síndrome específica poc habitual, sinó que les síndromes rares no són infreqüents de manera general. Per això és important fixar i afermar rutines i col·laboracions per fer front a problemes sobtats.

Per a mi és important el fet que no necessitem diagnòstics específics per posar en marxa l'ajut. El punt de partida és el que necessita el nen i no el nom específic, no si el nen és autista o té la síndrome d'Asperger, sinó els reptes que comporten aquests problemes.

Consell i assessorament

La tasca que consumeix més temps és la de comentar amb equips de mestres com tractaran nens específics. Això pot comportar estudiar el currículum junts, establir una prioritat, fer una planificació individual per al nen amb necessitats educatives especials, comentar un programa de recuperació o reforç de lectura, intentar entendre el que exigeix sortir-se amb un nen d'escolarització diferent, com poden administrar els mestres les normes de comportament a la classe, etc. Una altra tasca habitual és la trobada de pares i mestres per debatre i intentar acordar les millors maneres de conèixer el nen tant en els aspectes educatius com de comportament.

Educar nens amb idiomes i cultures diferents representa un repte. Per als PPT pot representar una feina complicada ajudar les escoles a conèixer aquests nens, per exemple esbrinar de quina mena de recursos mentals disposen si sorgeix la sospita que els problemes són de dificultats d'aprenentatge i no solament de llengua. Ens trobem amb moltes d'aquestes situacions.

Treballar al voltant de les dificultats d'aprenentatge sembla la feina més comú. Quan analitzem les nostres estadístiques observem que el nostre assumpte principal té més a veure amb els aspectes socials i emocionals dels problemes. Els problemes de conducta i personals de diferents tipus també són motius freqüents per derivar els alumnes.

Ajuda directa

Veiem molts de nens infeliços atrapats en un procés de pares que es divorcien. En el municipi proper disposem d'un centre d'assessorament familiar, però normalment només aconsellen als pares. La necessitat d'aquesta mena d'ajuda directa s'ha anat incrementant els darrers anys. Un altre tipus d'ajuda directa s'ofereix als germans de nens amb fortes dificultats, o als pares d'aquests nens, per ajudar-los a superar les esperances perdudes i les frustracions que puguin tenir.

Recomanacions d'experts

La legislació educativa de Noruega posa molt d'èmfasi en el consell professional o d'experts dels PPT i els informes escrits, per exemple quant al dret de tenir una educació especial. L'avaluació és encara important per poder redactar aquests informes. El temps que es requereix per aquestes feines formals - comparat amb el temps que seria desitjable per utilitzar enfocaments més directes - és un debat continu entre els professionals de l'àmbit del PPT. Dins de la meua àrea intentem reduir el temps destinat als informes convencionals. Intentem utilitzar com a informes i consell d'especialista les trobades de

rutina i els minuts establerts per a aquestes trobades. No resulta fàcil trobar l'«equilibri» adequat entre la feina formal i l'assessorament. Quan els nens no disposen de l'educació a la qual tenen dret, també cal posar l'èmfasi sobre els aspectes formals.

Trobades i coordinació

Cal una coordinació quan es tracta de nens amb necessitats combinades o greus problemes d'evolució o conductuals. Sovint trobem necessari encetar un pla de capacitació individual com a preparació per a futures necessitats i omplir les llacunes del sistema educatiu. Fem una trobada cada sis setmanes a cadascun dels tres municipis juntament amb els serveis d'assistència locals. Aquestes trobades juguen un paper important a les nostres rutines per assegurar l'ajut. Aquestes trobades de col·laboració són informals, no es prenen decisions i no es porta registre dels temes debatuts. Cada professional ha de confeccionar els seus propis registres de l'actuació que cal adoptar. La família en qüestió ha d'acceptar que es comenti en aquestes trobades la situació de la família o del nen.

COMENTARIS A TALL DE CONCLUSIÓ

Els serveis psicopedagògics noruecs tenen objectius comuns en la seva feina, però són organitzacions força diferents i tenen rutines diferents segons els sistemes d'ajut establerts localment: els recursos a les escoles per una banda, i la composició de les necessitats dels nens per l'altra. Històricament el servei va evolucionar a partir d'un servei destinat sobretot a aconsellar pares i fills cap a un servei que selecciona els nens que precisen una educació especial, i finalment ha esdevingut un servei que intenta ajudar els nens a l'escola a la que realment pertanyen. S'esmercen molts esforços intentant integrar-los.

El servei té molts de reptes en el futur. El ministeri d'educació ha presentat un informe al parlament noruec. L'informe sembla que vol anar més enllà del camí cap a la inclusió dels nens amb diferents necessitats dins l'escolarització ordinària. Ho trobo correcte. El problema és que l'informe està fet sense tenir en compte que molts nens tenen necessitats educatives especials, i haurien de tenir dret d'aconseguir una educació més especialitzada tot i que sigui a la seva pròpia escola. Posar més èmfasi en els temes teòrics no fa més fàcil la seva integració.

Tinc un repte de més. A Valdres, la meua oficina es fusionarà amb les altres dues més properes. El primer d'agost de 2004 seré el cap d'una oficina que estarà al servei de sis municipis amb 9,4 treballadors i encara (al mes de juny) no tenim a punt els despatxos.

La càrrega de treball sembla molt feixuga i sembla com si mai no aconseguíssim tenir sota control els problemes. L'ús d'assessorament més sistemàtic i amb més planificació prèvia, així com ajudar les escoles a crear la seva pròpia competència sembla una «obligació» per fer front a les exigències del futur. No hem d'oblidar-nos, però, de disposar de temps suficient per conèixer els nens de manera individual i també els seus pares. Sembla com si haguéssim de canviar les nostres rutines mentre encara les utilitzem. Intentarem aprofitar la situació aquesta tardor per mantenir el millor del sistema antic i desempallegar-nos d'algunes velles rutines.

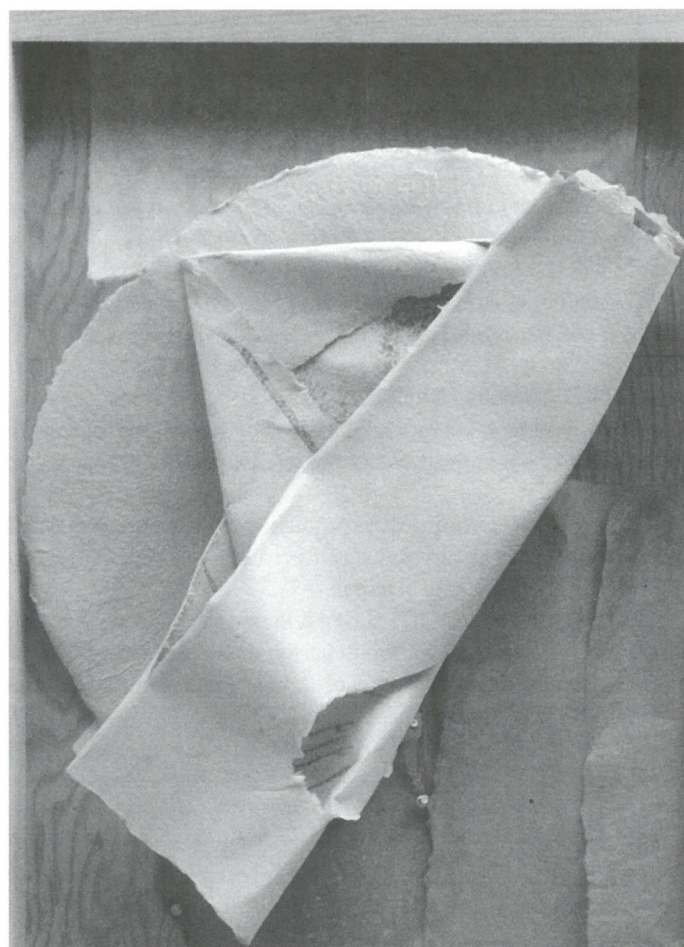
À Finn Hesselberg

Traducció: José Luís Bartolomé

ORIGINAL ESCRIT EN ANGLÈS

Notes del traductor:

[1] A Noruega pròpiament s'anomenen serveis pedagògico-psicològics.



A C E B
ASSOCIACIÓ CATALANA
D'EPIDERMÒLISI BULLOSA

Gran Via, pral. 2a
 08011 Barcelona

Tel. 93 4515550
 Fax. 93 4516904

EL TEMPS NO CURA TOTES LES FERIDES :

una malaltia molt seriosa

Les persones afectades per l'epidermòlisi bullosa (EB) pateixen la formació constant de butllofes, tant a la pell com a les membranes mucoses (boca, faringe, esòfag, intestins...). Aquestes butllofes sorgeixen a partir de qualsevol tipus de fricció, per petita que sigui, fins i tot sense motiu aparent i, quan són greus, semblen cremades serioses.

L'EB és una malaltia genètica que, malgrat els esforços mèdics, continua sent incurable. Com totes les malalties, té diversos graus que van des dels més lleus, que afecten peus i mans, fins als que acaben causant la mort.

No és una malaltia contagiosa ni infecciosa.

L'EB altera de manera molt profunda la situació emocional, econòmica i física, tant dels malalts com dels seus familiars.

Afortunadament, l'EB afecta molt poques persones; aproximadament, una de cada dues-centes mil.

La relativa poca quantitat de malalts es tradueix en la manca de mitjans específics per atendre'ls i avançar en la curació i prevenció de la malaltia.

Per això a tot el món, les persones que pateixen EB i les seves famílies s'han unit en associacions que coordinen les seves accions i defensen el seus interessos.

A Catalunya, l'ACEB (Associació Catalana d'Epidermòlisi Bullosa) és l'entitat que duu a terme aquesta funció.

L'EPIDERMÒLISI BULLOSA

S'han identificat 27 formes clíniques de la malaltia, cadascuna de les quals té símptomes característics. Es poden agrupar en tres tipus principals.

EB simplex: el trencament es produeix a la capa superficial de la pell. Les butllofes cicatritzen sense pèrdua de teixit i els afectats experimenten millora amb el temps.

EB juntural: les butllofes surten a la zona situada entre la capa externa i la interna. Els subtipus varien des d'una categoria letal fins a altres que milloren amb el temps. Existeixen pocs casos diagnosticats amb aquest tipus.

EB distròfica: les butllofes apareixen a l'estrat més profund de la pell, la dermis. Quan cicatritzen, les ferides originen retraccions a les articulacions dificultant seriosament el moviment. També apareixen butllofes a les membranes mucoses: boca, faringe, estómac, intestí, vies respiratòries i urinàries, interior de les parpelles i còrnia.

TRACTAMENT DE LA MALALTIA

Les persones amb EB tenen un risc més gran d'infecció, ja que les àrees de pell descoberta constitueixen una porta oberta per als gèrmens; per això és molt important mantenir una higiene màxima.

Diàriament cal realitzar una cura que té una durada de tres hores, aproximadament: punxant butllofes, buidant-les, netejar ferides, posar apòsits, benes, gases...

D'altra banda, les permanents cures, imprescindibles per a la supervivència, creen en el nen i en els seus pares elements d'ansietat i gran interdependència.

A causa de les constants butllofes, hi ha una pèrdua de proteïnes i ferro, que deriva en una anèmia ferropènica. Pot afectar a l'esòfag amb els consegüents problemes de deglució. També poden afectar a la mucosa anal; per això és molt important evitar el restrenyiment. La malnutrició és un problema molt seriós i de vegades requereix l'assessorament d'un especialista en nutrició per tal d'administrar suplementes vitamínics i aliments hipercalòrics. Molt sovint cal practicar una gastrostomia en aquests malalts per la impossibilitat que tenen d'empassar els aliments i per la seva malnutrició.

Per la reiterada aparició de ferides, els dits es fusionen i es corben arribant a formar un monyó. Cal, a les hores, fer una operació de mans.

IMPACTE EN LES FAMÍLIES

Ens trobem davant d'una malaltia que produeix un gran impacte emocional, tant en el nen com en els familiars.

Normalment les famílies passen per diferents fases: en un primer moment, hi ha una tendència a la negació. Després, apareix un segon període de dol, unit a un sentiment de culpabilitat; tot això pot desembocar en un procés d'allunyament del fill malalt, a causa de la impossibilitat d'assumir la malaltia i el que representa per a tota la família.

D'altra banda, pot aparèixer una tendència a la sobreprotecció, que pot interferir negativament en el seu procés de creixement i d'individualització.

IMPACTE EN ELS NENS

El nen és un ésser molt indefens i presenta un gran patiment quan ha d'assumir la seva malaltia. Passarà per diferents maneres de viure-la en funció de la seva edat. Les reaccions de tristesa són normals.

El metge i la resta de professionals tenen un paper molt important per al nen i els seus pares; una bona relació afavorirà enormement la feina de tots.

La informació rebuda pel nen és fonamental, igual que la comunicació amb els pares, la verbalització del seu patiment i de les seves ansietats.

EL NEN I L'ESCOLA

L'escolaritat marca l'inici d'una etapa de relativa independència. Aquests nens necessiten una escolarització molt tolerant i que respecti en tot moment les seves característiques especials.

A nivell intel·lectual no hi ha cap tipus d'afectació.

L'atenció que necessita el nen a l'escola s'aprèn ràpidament.; això sí, els pares han de facilitar una farmaciola amb els estris especials que requereix aquest tractament (benes, gases...).



Cal tenir molta cura dels contactes entre el nen afectat i els seus companys, tant a l'aula com a la zona d'esbarjo, la qual cosa reflecteix la necessitat que aquests companys estiguin ben assabentats de la situació.

Cal evitar, en la mesura que sigui possible, una protecció excessiva i massa evident vers al nen malalt, per tal d'evitar la sensació de ser diferent. Ja s'ha dit que l'única diferència entre aquests nens i la resta és la pell.

És important una comunicació oberta família-escola davant de qualsevol situació, tant a nivell d'evolució escolar com a nivell d'evolució personal.

És positiu que, a mesura que el nen vagi creixent, se l'ajudi a conèixer la seva malaltia i les seves limitacions.

Físicament, els nens afectats poden tenir gran sensació de cansament. Activitats com caminar, escriure, menjar, poden ser lentes a causa de l'esforç, les contraccions de la pell o el dolor.

Una altra complicació freqüent són les butllofes als ulls; quan aquestes apareixen, no hi ha més remei que mantenir els ulls tancats.

OBJECTIUS DE L'ASSOCIACIÓ

L'ACEB té tres objectius fonamentals:

- Acollir, orientar i donar suport a les persones afectades i a les seves famílies perquè superin el millor possible les seqüeles de la malaltia.
- Organitzar la celebració de trobades mèdiques i científiques i estimular la investigació per avançar en la prevenció, cura i eradicació de l'EB.
- Informar per sensibilitzar la societat i els estaments públics sobre la malaltia, les necessitats i els objectius dels associats.

IL·LUSTRACIONS n.11

ANTHONY CARO

Continuador de la tradició escultòrica d'Henry Moore, la seva activitat artística està delimitada pel *collage* postcubista i el *minimal art*.



UN MESTRE D'EDUCACIÓ ESPECIAL

Mariví Martínez López

Pedagoga terapeuta i mestra de primària

UNA EXPERIÈNCIA A L'AULA D'EDUCACIÓ ESPECIAL

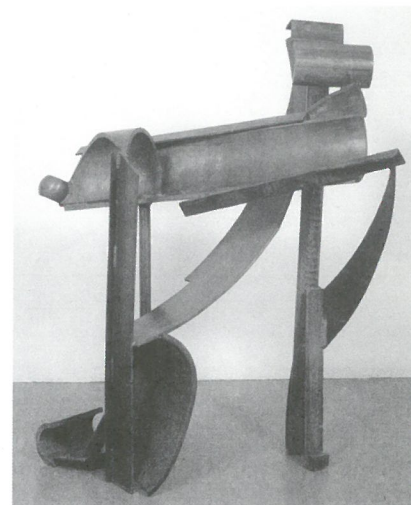
Pensava que la pràctica de l'atenció als alumnes de nee a l'escola ordinària havia avançat una mica més, però malauradament constato que no a tot arreu és així. L'actuació que es fa per atendre la diversitat a l'escola on treballo, és la mateixa que jo feia quan vaig començar a treballar com a mestra d'educació especial ara fa més de vint anys, sembla que no hagi passat el temps. Tot consisteix en agafar alumnes fora de l'aula ordinària, poc contacte amb la tutora, i realitzant activitats d'aprenentatge repetitives que tenen poc a veure amb allò que l'alumne fa a classe.

M'explicaré: fa tres cursos que sóc tutora d'alumnes de Cicle Superior de primària, però he estat mestra d'educació especial durant més de vint anys, tant en Centres específics d'EE, com a l'escola ordinària com a especialista. Quan vaig començar a treballar com a especialista d'educació especial a l'escola ordinària i vaig començar a agafar alumnes en petit grup fora de l'aula ordinària, vaig tenir la sensació com si allò fos la consulta del metge de la seguretat social, no em va agradar gens. De mica en mica, parlant molt amb els i les tutores dels cursos on agafava els alumnes, i amb el suport de l'EAP, vam anar evolucionant i entenent que hi havia d'altres possibilitats d'atenció a l'alumnat. La majoria del claustre va entendre que l'educació especial és cosa de tothom. L'equip directiu també ho va entendre així i va facilitar formes organitzatives diferents, que van permetre que la meva atenció a l'alumnat de necessitats educatives especials fos força diferent.

A continuació passo a explicar com es desenvolupava un dia qualsevol de la meua vida a l'AEE.

Dilluns, les 9.05, pujo a la classe de P5 i els alumnes ja estan distribuïts en tres grups per fer els racons i a la paret hi ha penjada una graella on està apuntat quin grup va a cada racó. Quan jo arribo els nens i nenes que han de venir amb mi ja ho estan mirant. Marxem a la meua aula (on s'ubica aquest racó), per fer uns jocs de taula on treballarem la numeració i les operacions de matemàtiques de suma, resta, concepte de quantitat, comparacions... Un altre dia els tocarà als altres grups, tothom hi passa per aquest racó.

Han arribat les deu i vaig al cicle inicial per treballar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura amb un grup d'alumnes de nee de primer i algun de segon. En aquesta franja horària tot el cicle inicial treballa la lectura i l'escriptura en grups reduïts. Comptem amb les quatre tutores del cicle, més una professora de cicle mitjà i jo, per poder atendre tot l'alumnat del cicle. Això permet



que la programació de les unitats de programació que hem preparat en les reunions del cicle, puguin ser les mateixes per a tot l'alumnat i d'aquesta manera es respecta capacitats i ritmes diferents. Aquesta situació es repeteix tres cops a la setmana. Aquest tipus d'agrupacions també es porten a terme en els cicles mitjà i superior.

Arriben les onze i ens en anem al pati.

A la tercera hora, després del pati, canvi de "xip", toca el torn al cicle superior. Entro a l'aula ordinària a l'hora de matemàtiques, aquí la meua tasca és ajudar a un grupet d'alumnes de 5è a raonar i resoldre problemes de matemàtiques o qualsevol altre concepte que no hagin entès en les explicacions que el tutor els havia fet en sessions anteriors.

Hora d'exclusiva, avui toca reunió amb el cicle inicial per programar la propera unitat de programació de llengua.

La tarda torna a ser pels racons dels alumnes del cicle mitjà. Un cop a la setmana l'alumnat de quart es barreja per formar grups heterogenis i passar per diferents racons que portem a terme les dues tutores i jo. A mi em toca organitzar un racó de lògica per donar als alumnes estratègies per aprendre a pensar i resoldre problemes matemàtics. Tot l'alumnat de quart passa per tots els racons.

I arriben dos quarts de cinc de la tarda, hora de plegar. La jornada ha estat força completa.

En d'altres dies, també hi ha temps per realitzar altre tipus de tasques: atendre de forma individual a dues nenes amb Síndrome de Down per reforçar aspectes concrets del seu aprenentatge que en els diferents grups no es podien treballar.

Dedicar alguna hora setmanal sense atenció directa als alumnes, adaptant activitats de temes dels llibres de text perquè alguns alumnes amb més dificultats, puguin tenir tasques adequades per realitzar a l'aula ordinària de forma més autònoma.

Les jornades solen ser força esgotadores, però gratificants, tant per a les tutores i tutors, com per a mi mateixa.

Ara, des de la meua posició de tutora, trobo a faltar un treball dels especialistes més coherent i més lligat al treball de l'aula ordinària i sobretot el que més em sorprèn és que res ni ningú propici aquest canvi, donat que les experiències d'aquests tipus no tant sols són gratificant pels tutors i tutores, ja que permeten que l'alumnat segueixi uns aprenentatges molt més normalitzats, i no de forma tant exclouent fora del context de l'aula ordinària.

ÀMBITS

de Psicopedagogia

Revista Catalana
de Psicopedagogia i Educació
Collserola, 89 - 08290 Cerdanyola
e-mail: acpeap-ambits@hsab.com

acp
EAP

ASSOCIACIÓ
CATALANA DE
PROFESSIONALS
DELS EQUIPS
D'ASSESSORAMENT
PSICOPEDAGÒGIC

Butlleta de subscripció

Dades personals

Cognoms

Nom

Adreça

Població

CP

Tel.

e-mail:

Se subscriu a *Àmbits de Psicopedagogia. Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*. L'abonament és anual i es farà per domiciliació bancària.

Preu subscripció 2004: 11'50 € corresponen als números 10,11,12. Si esteu interessats/des en números anteriors, el preu unitari de la revista és de 4 €

Vull rebre el/s número/s.....

Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms del titular

NIF

Entitat

Agència

Núm. de compte

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

Signatura

Data

Enviar a: ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. C/ Collserola, 89. 08290 CERDANYOLA
Per qualsevol consulta e-mail ambitsacpeap@hotmail.com