

À

MBITS

de Psicopedagogia

D

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

10

HIVERN 2004





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

Programació acadèmica 2004

PROGRAMES DE MÀSTER (2 anys)

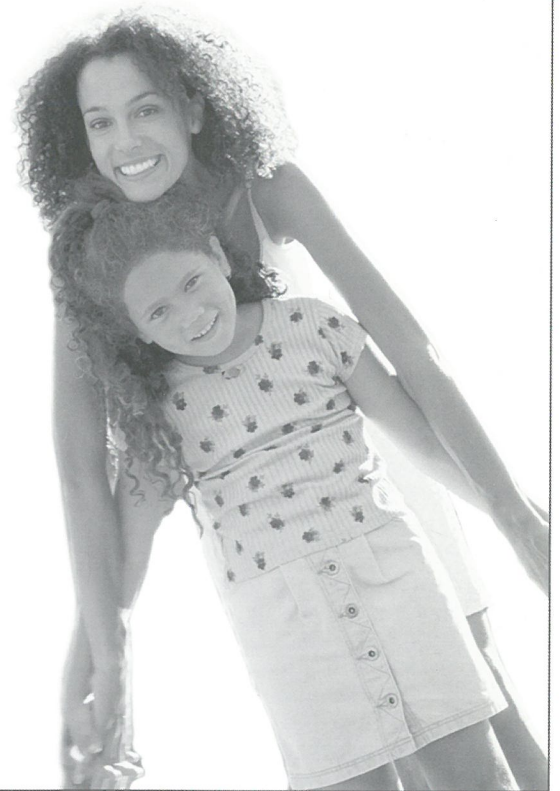
- *Màster en Intervenció en Dificultats de l'Aprenentatge**
- *Màster en Rehabilitació dels Trastorns del Llenguatge i la Parla*

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, Maria José de Molina, Carme Gisbert Ochoa, Dolors Gispert Sala, Eulàlia Bassedas Ballús

Disseny i maquetació: Marina Vilalta

Portada: Quim Domene

Il·lustracions: Fluxus

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

Preu: 4 •

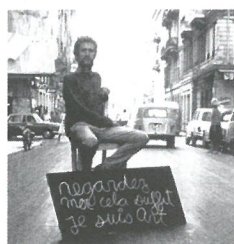
HIVERN 2004

Amb la col·laboració:



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

IL·LUSTRACIONS n.10



Fluxus

Fa molt de temps, quan el món encara era jove -és a dir, entorn de l'any 1958-, molts artistes i compositors i d'altra gent que volien fer coses maques van començar a mirar el món que els envoltava d'una nova manera (per a ells).

Van dir: «Ei! Les tasses de cafè poden ser més maques que una escultura pomposa. Un petó al matí pot ser més dramàtic que un drama del senyor Pompós. El clapoteig del meu peu dins d'una bota mullada sona millor que una pomposa música d'orgue».

En adornar-se d'això, es van posar a pensar. I van començar a fer preguntes. Una pregunta era: «Per què tot allò que a mi em sembla bonic, com les tasses, els petons o el clapoteig dels peus, s'ha de limitar a formar part d'una cosa més pomposa i més gran? Per què no puc fer servir aquestes coses per elles mateixes?»

Quan feien aquestes preguntes estaven inventant FLUXUS.

SUMARI

ENTORNS D'ACTUALITAT

- 5....** Conclusions del congrés internacional "Una escola per a tothom"
FERRAN SENTÍS
- 6....** Valoració del pla director de l'educació especial a Catalunya
JUNTA DE L'ACPEAP
- 8....** El programa d'educació compensatòria
JOAN LÓPEZ / MARCEL-LA SALAT / MARTA UMBERT
- 9....** Els serveis educatius a Catalunya
TRINI MILAN

OPINIÓ

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

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

- 12....** Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals
JOAN SUBIRATS
- 16....** La funció educativa dels límits
JOSEP MARIA CARBÓ
- 21....** Intervenció psicopedagògica en les relacions família-escola
JOSEP M. SOLER PRATS
- 27....** Com treballar a l'IES el procés d'avaluació de les NEE de l'alumnat i pautes d'intervenció. **JOAN-JOSEP LLANSANA GONZÁLEZ**
- 31....** Entrevista per conèixer un alumne que preocupa.
TERESA HUGUET / DOLORS GISPERT / JOSEP LLUÍS BARRASA / MARIA VILELLA
- 34....** L'agrupació d'alumnes sords amb llenguatge oral en centres ordinaris
M. CLAUSTRE CARDONA / CARMEN GOMAR
- 39....** La unitat de tècniques augmentatives de comunicació -UTAC- Un servei pels alumnes de Catalunya amb discapacitat motriu
CARMEN ROSELL BULTÓ
- 41....** La distribució de centres docents entre els professionals de l'EAP: orientacions psicopedagògiques **JOSÉ-DIEGO VARGAS CANO**

FER DE PSICOPEDAGOG A ...

- 44....** Euskadi

PRESENTACIÓ D'UNA ASSOCIACIÓ

- 47....** Fundació privada Adana

CRÒNICA DE ...

- 48....** un mestre d'educació especial

RESSENYES DE LLIBRES

- 49....** *Les actituds al centre escolar. Reflexions i propostes*
ROSA GUITART
GEMMA GARCIA
- 50....** *L'ús del llenguatge a l'escola*
GENERALITAT DE CATALUNYA
DOLORS GISPERT

ÀMBITS 10

Iniciem amb aquest número el quart any d'ÀMBITS. Sembla ahir, però el temps comença a donar forma a allò que en el seu inici va ser només un petit projecte editorial. Avui, la que és la primera revista catalana de psicopedagogia i educació, acull ja un bon ventall de col·laboracions de diferents professionals.

El repte continua en els mateixos termes que l'enunciàvem a la primera editorial: aconseguir un espai de comunicació i construcció conjunta entre professionals de la psicopedagogia i l'educació i des de la professió.

És un repte que ens entusiasma i que ens porta també a creure en el mateix.

Avançar, però, no vol dir, al nostre entendre, assentar només una estructura financera i de funcionament que ens permeti anar fent realitat el projecte. Els mínims els tenim resolts, entenent que són els mínims que fan possible qualsevol aventura "amateur" com la nostra. Avançar és ara un nou repte que ens obliga a construir i reconstruir el que volem fer, a pensar i repensar tant el contingut de la revista com els seus objectius o les fites perseguides. Pensem que aquesta és l'aposta. L'aposta no només del consell de redacció de la revista, sinó del mateix col·lectiu professional.

En tant que des d'ÀMBITS sapiguem recollir i transmetre el nostre quefer professional, estarem incidint en la construcció de discurs i pràctica.

Amb aquesta voluntat de progrés hem començat a introduir algunes seccions noves a la revista. La primera, i que ja podreu trobar en el número actual, és la creació d'una nova secció que hem anomenat "fer de psicopedagog a...". A la mateixa s'iran mostrant diferents realitats d'altres col·lectius professionals de psicopedagogs. En aquesta ocasió són els Equips Multiprofessionals del País Basc.

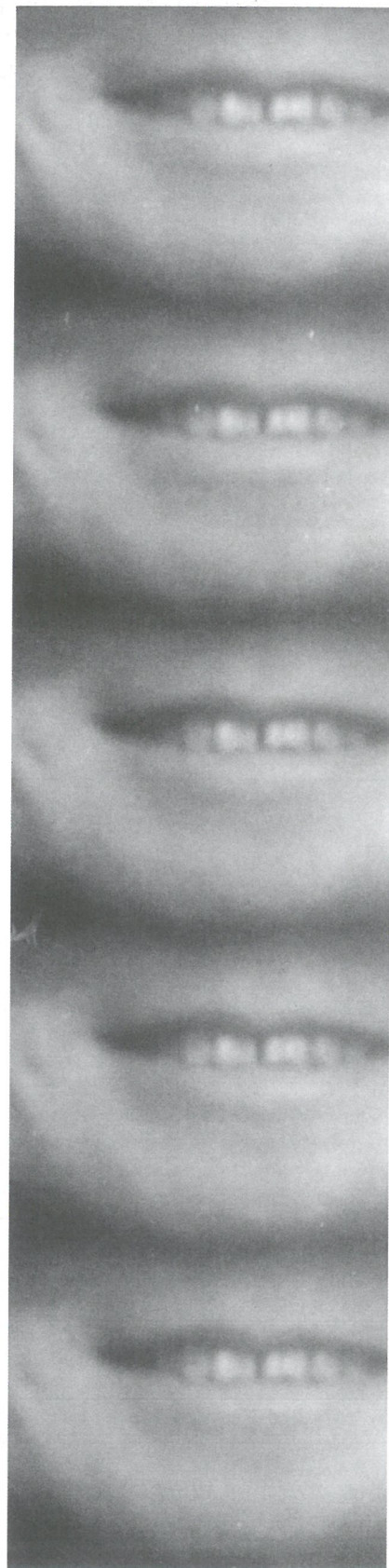
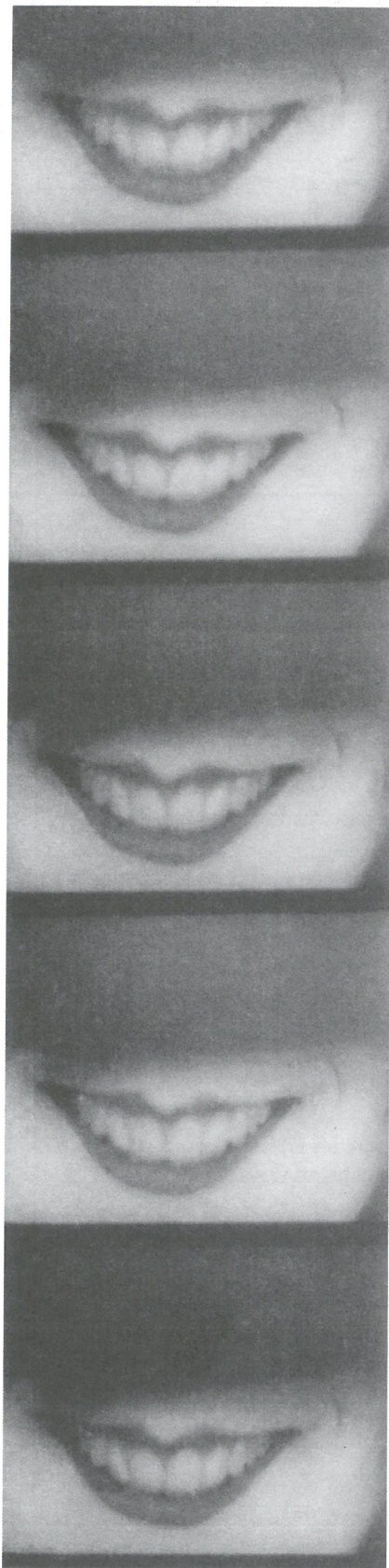
En la mateixa línia hem, començat a establir relacions amb altres revistes editades a l'igual que la nostra per associacions professionals (Brasil, Andalusia...). La nostra voluntat és la de crear una xarxa de revistes de psicopedagogia que permeti l'intercanvi i la interacció amb d'altres professionals. En un proper número us podrem detallar més la proposta.

D'altres projectes són només un esbós. Caldrà esperar doncs a la seva concreció. En aquesta espera esperem que el 10 respongui a allò que ens hem proposat des del primer dia. Posats a esperar, esperem la teva col·laboració.

À Hivern 2004

Consell de redacció

Àmbits de Psicopedagogia



CONCLUSIONS DEL CONGRÉS INTERNACIONAL «UNA ESCOLA PER A TOTHOM»

Els dies 16, 17 i 18 del propassat mes d'octubre de 2003 es va celebrar a Barcelona el Congrés Internacional UNA ESCOLA PER A TOTHOM, organitzat per la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport de Blanquerna (URL) i la Federació Catalana Pro Persones amb Retard Mental (APPS).

Les conferències i els tallers presentats van proporcionar un marc teòric-conceptual ample i clar dins del paradigma de l'educació inclusiva, al mateix temps que es compartien estratègies, experiències i pràctiques per a la inclusió.

Els ponents, tots ells de reconegut prestigi i actualitat, van parlar sobre els següents temes:

- MEL ANSCOW (Manchester University, UK): El desenvolupament de sistemes d'educació inclusiva: què pot afavorir el canvi?. Utilitzant la col·laboració per desenvolupar pràctiques inclusives.
- LILIANA TOLCHINSKY (ICE de la UB): El treball cooperatiu dins i fora de l'aula
- DAVID DURAN (UAB): L'ensenyament entre iguals.
- MICHAEL WEHMEYER (Kansas University, USA): El disseny universal de l'aprenentatge.
- JULIE STONE (consultora d'educació inclusiva a New Brunswick, Canadà): L'ensenyament multinivell.
- PAUL CLARKE (director d'IQEA, UK): El projecte Improving Quality Education for All-IQEA.
- GERARDO ECHEITA (UA de Madrid): va coordinar una taula rodona sobre "Les escoles d'educació especial i la inclusió"

Al finalitzar, el Comitè Científic del congrés va fer lectura de les següents conclusions, de les quals es desprèn un especial compromís de suport i d'encoratjament cap a totes aquelles persones, professionals i institucions, que d'una manera o un altre, poden contribuir a fer avançar a l'escola i a la societat a ser més inclusiva.

CONCLUSIONS del Congrés Internacional "Una Escola per a tothom" (18 d'octubre de 2003)

1. CONSTATEM:

✓ Que a molts països —i entre ells a Catalunya, les Illes i altres indrets d'Espanya— un important sector d'alumnat té encara sèries barreres a l'aprenentatge i a la participació a l'escola, sigui per raons de capacitat o culturals, lingüístics, d'ètnia, etc.

✓ Que a molts països —i entre ells també a Catalunya, les Illes i altres indrets d'Espanya— es desenvolupen diverses experiències i es posen en joc estratègies organitzatives i recursos per fer de l'escola un context on tothom se senti valorat i ajudat a progressar.

✓ Que a molts països - i entre ells també a Catalunya, les Illes i altres indrets d'Espanya - hi ha un bon nombre de professionals amb un gran potencial i voluntat, com els que ens hem reunit aquests dies, disposats a treballar per a una escola inclusiva,

encara que les darreres disposicions educatives de l'Estat (LOCE) no ho afavoreixin i es trobi a faltar el necessari suport de l'Administració.

Per tant, desitjaríem que el Congrés, i el què hem après, signifiqués un nou pas en la direcció d'una escola orientada a la inclusió. En aquest sentit,

2. PROPOSEM:

2.1. Encoratjar els professionals i les escoles a desenvolupar experiències en relació a les diferents propostes – o d'altres – que hem examinat aquests dies (conferències i tallers), a partir de les diverses vies existents (les possibilitats del treball cooperatiu dels professionals que treballen en centre; demanat suport a l'Administració; recorrent als serveis d'assessorament que les Universitats tenen;...):

- Treball cooperatiu entre el professorat
- Treball cooperatiu entre l'alumnat
- Tutoria entre iguals
- Ensenyament multinivell
- L'aplicació de l'ÍNDEX FOR INCLUSION
- El projecte IQEA
- L'escolarització compartida
- La transformació de centres d'educació especial en centres de recursos.

2.2. Explorar, aproximadament dintre d'un any (OCT-2004), per part de les institucions que hem organitzat el congrés quines experiències s'han dut a terme – sigui perquè s'han iniciat sigui perquè s'han continuat implementant - i propiciar la celebració de seminaris específics que les reunís per tal de compartir, debatre i produir documentació que servís per animar altres claustres a seguir per aquesta línia. En aquests seminaris es podria comptar, si es creu oportú, amb algun expert que pogués servir de contrast i guia.

2.3. D'acord amb el nombre i naturalesa de les experiències, d'aquí a un parell o tres d'anys es podria fer un debat i presentació més general.

2.4. En qualsevol cas, si les negociacions arriben a bon port es tindria la possibilitat, a gener de 2005, de celebrar un "symposium" específic en el marc del "International Congress of School Effectiveness and School Improvement" que tindrà lloc a Barcelona; ateses les seves característiques, seria un bon marc per a les experiències que impliquin l'ús acurat i exigent de l'ÍNDEX.

VALORACIÓ DEL PLA DIRECTOR DE L'EDUCACIÓ ESPECIAL A CATALUNYA

La Junta de l'Associació Catalana de Professionals d'Equips d'Assessorament Psicopedagògic, un cop recollides dels professionals del nostre col·lectiu algunes reflexions sobre el Pla Director de l'Educació Especial de Catalunya presentat a l'opinió pública pel Departament d'Ensenyament, fem les següents consideracions i valoració del document:

Considerem que el plantejament dels principis teòrics així com del conjunt d'objectius d'aquest Pla Director són molt positius perquè:

- estableixen les bases conceptuals i les línies d'actuació de futur que ens poden portar a assolir nivells més alts de normalització i comprensivitat dins del sistema educatiu, a partir dels principis que defineixen el concepte d'escola inclusiva.

- en aquest Pla Director, el Departament d'Ensenyament mostra un posicionament clarament progressiu socialment davant les polítiques conservadores i segregadores del govern de l'estat en matèria d'educació (LOCE).

- s'aposta per un model d'escola inclusiva seguint un procés progressiu d'ajustaments normatius, de recursos i de pràctiques educatives. Creiem que aquests elements són del tot imprescindibles per arribar a aquest model d'escola, però que també és del tot necessari acompanyar aquest procés d'un canvi en la cultura educativa que faci possible la inclusió, sobre tot a l'educació secundària, a partir d'una formació adequada adreçada al professorat i de la provisió a curt termini dels suports materials i humans específics que es necessitin.

- es planteja la necessitat d'una planificació conjunta de l'Educació Especial, comptant tant amb els centres públics com els privats concertats, de la qual cosa es dedueix que hi ha la voluntat de que s'apliquin criteris comuns de planificació i de recursos.

- es dóna una rellevància clara a les famílies, i en el seu cas al propi alumne/a, pel que fa al grau d'implicació en el procés educatiu i en la presa de decisions sobre els processos d'avaluació, PEI i itineraris escolars..., la qual cosa considerem que potència la funció educadora parental, la col·laboració escola i família, així com la participació directa dels propis afectats, elements molt necessaris i imprescindibles per arribar amb èxit als objectius educatius que es proposin.

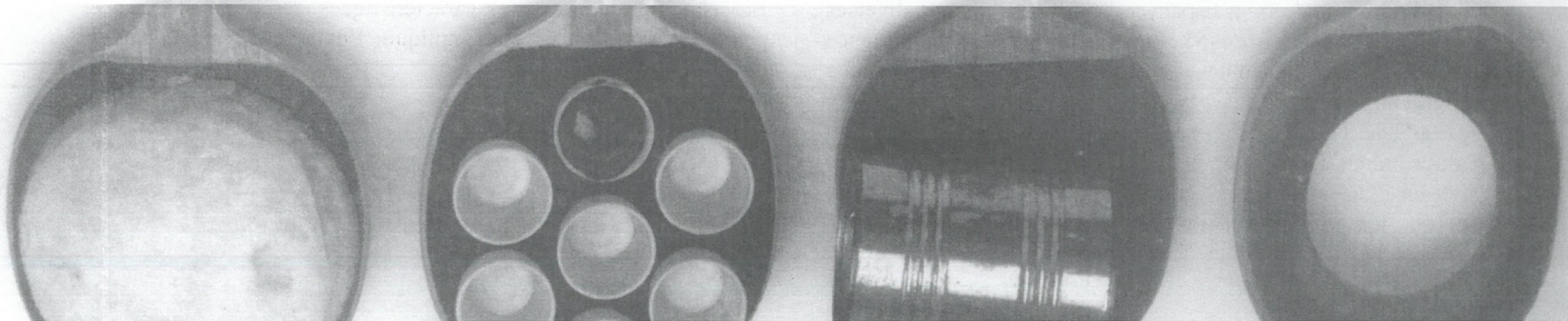
Amb la consideració de que aquest és un document inicial de treball a partir del qual s'han de desenvolupar les normatives i totes les concrecions que facin possible la seva aplicació, volem esmentar alguns aspectes que hem trobat a faltar o bé que creiem que cal clarificar per a una major comprensió. A continuació els passem a comentar:

- considerem que el desenvolupament i aplicació d'aquest Pla no s'hauria de dur a la pràctica fins que no s'arribi a un ampli consens a partir de les consultes i aportacions dels diferents col·lectius i institucions de la comunitat educativa.

- en el document es fa referència a la concordança de les finalitats en l'atenció als alumnes des dels diferents àmbits d'intervenció. Per a que això sigui possible, creiem que cal consensuar polítiques i filosofies en relació a l'atenció a la infància i l'adolescència des dels diferents Departaments de l'Administració, les quals permetin als serveis corresponents compartir una concepció inclusiva de l'educació i fer-la viable amb els recursos adequats i suficients.

- pensem que aquest és un projecte ambiciós que en la pràctica ha d'implicar unes despeses del sistema educatiu que, molt probablement, aniran més enllà de les actuals. Per tant, és imprescindible que vagi acompanyat d'un pressupost que permeti el seu desenvolupament i aplicació, amb la normativa corresponent i en els terminis previstos.

- el discurs general del Pla es centra en l'alumne, la seva discapacitat i els recursos específics que caldrà proveir per atendre les necessitats educatives derivades del dèficit. Si bé és molt important la provisió dels recursos, també és fonamental, en un plantejament inclusiu, la qualitat de la resposta que se'ls hi doni des dels diferents contextos educatius ordinaris, per tal d'oferir una atenció integral, tant educativa com personal i social. Per això, a més de disposar dels serveis educatius específics, cal que també hi hagi recursos d'assessorament i suport psicopedagògic a l'acció educativa, de formació del professorat, d'organització del currículum, de coordinació intra i intercentres..., que permetin al conjunt de la institució escolar donar l'atenció adequada a l'alumnat amb discapacitat. La funció educativa no pot recaure només en el mestre tutor o en el mestre d'EE. Per a que sigui real ha de comptar amb la participació de tots els membres de la comunitat educativa i això implica una cultura i unes actuacions que en moltes ocasions han de revertir en el funcionament general del centre.



- la funció dels EAP en el Pla queda restringida, fonamentalment, a l'avaluació de la discapacitat i de les NEE de l'alumne, i a la col·laboració en el desenvolupament del PEI. Cal no oblidar, però, que els EAP sempre hem desenvolupat funcions d'assessorament en relació a l'atenció educativa dels alumnes amb necessitats educatives especials però també al conjunt de l'alumnat dels centres. En aquest sentit, i en relació al que dèiem en el punt anterior, creiem que el nostre servei pot seguir aportant als centres, des d'una vessant institucional, elements de reflexió, criteris psicopedagògics i accions que afavoreixin el desenvolupament de l'escola inclusiva.

- creiem que és necessari establir criteris de planificació dels recursos i de l'aplicació de models a cada zona segons la seves necessitats. Considerem que els EAP disposem d'un coneixement molt proper de les necessitats educatives de l'alumnat amb discapacitats i dels recursos del sector que poden ajudar a concretar aquests criteris de planificació.

- en la definició de funcions dels professionals dels centres d'Educació Especial també s'inclouen tasques de suport al professorat del centres ordinari, donant-se una coincidència de funcions amb els EAP. Si bé pensem que es pot i cal fer aquest treball de manera complementària, pel benefici que pot comportar l'especificitat del coneixement i la pràctica d'aquests professionals, es fa necessari definir i acordar al màxim possible quines seran les competències i responsabilitats de cada servei.

- una escola inclusiva ha de tenir recursos inclusius que permetin donar atenció a tots els alumnes. Amb aquest principi, cal comptar, dins dels sistema educatiu, amb professionals que ajudin a donar tota l'atenció necessària a l'alumnat amb trastorns emocionals greus, de difícil contenció en els centres educatius si no disposen de l'atenció especialitzada necessària: psicòlegs clínics, educadors... i no dependre exclusivament dels recursos existents en l'àmbit de la xarxa sanitària de salut mental, que són, ara per ara, clarament insuficients.

- es fa necessari que hi hagi una proposta clara de procediments i documents que facilitin el procés d'escolarització i d'atenció educativa d'aquests alumnes de manera àgil i sense duplicitats. En aquest sentit, és imprescindible clarificar la validesa, continuïtat i vinculació dels documents existents fins ara (dictàmens d'escolarització, ACI, Modificacions de Currículum, etc.) en els processos d'avaluació i d'elaboració del PEI. Cal que els documents siguin fonamentalment elements d'orientació i d'ajut a la tasca educativa, reduint al màxim imprescindible els requisits de tràmit administratiu. Només d'aquesta manera, els serveis que hi treballem entorn a l'alumnat amb discapacitats podem ser realment dispositius de suport per als centres, al professorat i a les famílies en la seva tasca educativa, funció bàsica per a la que vàrem ser creats.

 **Junta de l'ACPEAP**
Barcelona, 10 de setembre de 2003

NOTÍCIES ACPEAP

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

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

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

El dia 27 de novembre, a les 19,30 hores, vam fer Assemblea ordinària de l'ACPEAP, a la Sala d'actes de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, on tenim la seu.

L'ordre del dia va ser:

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

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

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

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

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

EL PROGRAMA D'EDUCACIÓ COMPENSATÒRIA

La comunitat internacional ha mostrat des de la Declaració Universal dels Drets Humans de l'any 1948, una especial sensibilitat pels valors de la igualtat, justícia i tolerància. L'educació hauria de ser un instrument bàsic per lluitar contra la desigualtat i la marginació que pateixen els sectors socials més febles. Tothom ha coincidit en afirmar que l'escola és l'àmbit que ha de facilitar la inclusió de tots els nens i nenes per poder aconseguir en el futur una societat més cohesionada, equilibrada i justa. El sistema educatiu ha d'afrontar el repte d'integrar les diferències, tot respectant i possibilitant la igualtat d'oportunitats.

En aquest sentit la llei d'ordenació general del sistema educatiu LOGSE recull en el títol V de la compensació de les desigualtats en l'educació l'article 63, afirmant que:

1. «Amb l'objectiu de fer efectiu el principi d'igualtat en l'exercici del dret a l'educació, el Poders públics promouran les accions de caràcter compensatori en relació amb les persones, grups i àmbits territorials que es trobin en situacions desfavorables i proveiran els recursos econòmics per a aquest fi «

2. «Les polítiques d'educació compensatòria reforçaran l'acció del sistema educatiu per tal d'evitar les desigualtats derivades de factors socials, econòmics, culturals, geogràfics, ètnics o d'una altra índole.»

3. «L'Estat i les Comunitats Autònomes fixaran els seus objectius prioritaris d'educació compensatòria»

Desenvolupament del Programa a Catalunya

La nostra comunitat autònoma conta amb un programa orientat a fer front a les necessitats generades per les diferències socials i culturals, format per un conjunt de mestres i assistents socials que donen suport als centres docents de tot Catalunya per tal de facilitar la plena integració escolar dels alumnes que pertanyen a minories ètniques i/o amb risc de marginació social.

Aquest programa va iniciar les seves actuacions el curs 1983/4 centrant, inicialment, la seva actuació en la població infantil gitana i amb risc de marginació social. Aproximadament des del curs 1986/87 també atén els alumnes de famílies immigrants que s'han anat incorporant al sistema educatiu.

Després de catorze anys de funcionament sense recolzament legal, el Parlament de Catalunya va publicar un decret al DOGC 3242 de 10-10-2000 especificant les seves funcions: *l'elaboració de propostes, criteris i actuacions, l'assessorament i el suport als centres en els projectes i activitats encaminades a la prevenció de qualsevol forma d'exclusió social i a la promoció d'una interculturalitat basada en la igualtat, la solidaritat i el respecte a la diversitat.*

En els darrers anys, donada la importància creixent de l'accés als nostres centres educatius d'alumnat estranger en risc d'exclusió social i/o cultural, les seves intervencions han anat centrant-se en aquests alumnes, i en la necessària orientació cap a una educació cívica intercultural.

Situació actual

A l'abril de 2003 el Departament d'Ensenyament fa públic el «Pla d'Actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006 (PAANE) en el qual queden greument mutilades les competències del PEC de les quals s'han eliminat *l'elaboració de propostes, criteris i actuacions, l'assessorament i el suport als centres, i qualsevol referència a la seva dedicació als aspectes relacionats amb l'educació intercultural.*

Les primeres actuacions derivades del PAANE, en la concreció dels plans de treball dels professionals del PEC són les següents:

- Una reducció important d'aquests professionals, a tall d'exemple, citarem que el nombre de professionals de Barcelona ciutat ha passat de divuit a cinc.

- La proposta generalitzada d'actuacions per part dels professionals, que s'ha concretat a cada delegació territorial, ha estat la de dedicar la meitat de la seva jornada laboral a impartir tallers de llengua a les escoles de primària, en detriment de les seves funcions més vinculades a la lluita contra l'exclusió i a favor de la interculturalitat.

El desmantellament de les funcions pròpies s'ha vist reflexada en la publicació de les Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics i privats d'educació infantil i primària i educació secundària per al curs 2003-2004 (Resolució del 20 de maig de 2003) s'han eliminat totes les referències al Programa, que eren usuals en anys anteriors, atribuïnt a altres programes i serveis, o deixant absolutament desateses les intervencions que es portaven a terme, cal dir però que aquestes eren insuficients i que calia una ampliació dels professionals per a poder portar a terme les actuacions en tots els centres educatius que ho requerien.

Conclusions

Caldria un nou disseny i el desplegament urgent d'un Pla d'actuació que ampliï els recursos materials i humans i introdueixi el suport als centres en tots els aspectes que s'han de tenir presents per afavorir una bona integració social i acadèmica de tot l'alumnat d'origen estranger, i garantir la igualtat d'oportunitats de l'alumnat més desafavorit, treballant amb el conjunt de persones que conformen les comunitats educatives (alumnes, pares, professors, professionals d'administració i serveis...) per afavorir la construcció d'aquest nou espai social el qual es recompondrà i es readequarà amb totes les persones que el configurarem tant els autòctons com els recent arribats.

Nosaltres pensem que és imprescindible un pla d'actuació per part de la nova Administració que diagnostiqui l'estat real de la situació i planifiqui racionalment la seva tasca.

La complexitat creixent de la nostra societat fa necessari integrar la diversitat si no volem una societat violenta i confrontada. Qualsevol esforç en aquesta direcció està plenament justificat.

ELS SERVEIS EDUCATIUS A CATALUNYA

El proppassat dia 24 d'octubre de 2003 va tenir lloc a l'edifici del Caixaforum de Barcelona la 5ª Jornada de Treball de l'ACP de CRP (Associació Catalana de Professionals dels Centres de Recursos Pedagògics) que desenvolupava el tema de la situació actual i les perspectives de futur dels serveis educatius a Catalunya.

Aquesta Jornada de treball ha tingut algunes característiques especials que cal esmentar, per una banda ha estat coorganitzada per l'ACP de CRP i per l'ACP d'EAP (Associació Catalana de Professionals dels Equips d'Assessorament Psicopedagògics), i per una altra, ha reunit, per primera vegada, a professionals de tots els serveis educatius que actuen al territori català (EAP, CRP, CREDA, Camps d'Aprenentatge i Ed. Compensatòria) que depenen del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. L'objectiu era intercanviar opinions entre els professionals dels serveis i els responsables polítics d'educació de tots els partits polítics amb representació parlamentària en el Parlament de Catalunya que ha acabat el seu mandat en aquestes dates. Aquest objectiu estava plenament justificat pel fet de que ens trobàvem en plena campanya electoral per elegir nou Parlament de Catalunya i era el moment adequat per fer que els responsables polítics definissin el paper dels serveis educatius en el context del sistema educatiu català actual i, alhora, sentissin les opinions dels professionals que hi treballem.

L'escola del segle XXI és una escola inclusiva, democràtica, cooperativa que s'ha de definir des dels conceptes d'innovació que, entre d'altres, els serveis educatius representen.

En una societat avançada com la catalana, els serveis educatius són referents de qualitat del sistema educatiu. En la llarga història de renovació pedagògica que ha estat característica fonamental de la pedagogia catalana, la tasca dels EAP, CREDA, CRP, CdeA i Ed. Compensatòria és un actiu que prové de la feina de professionals que han recollit el testimoni de tants i tants docents que han format part d'aquesta història.

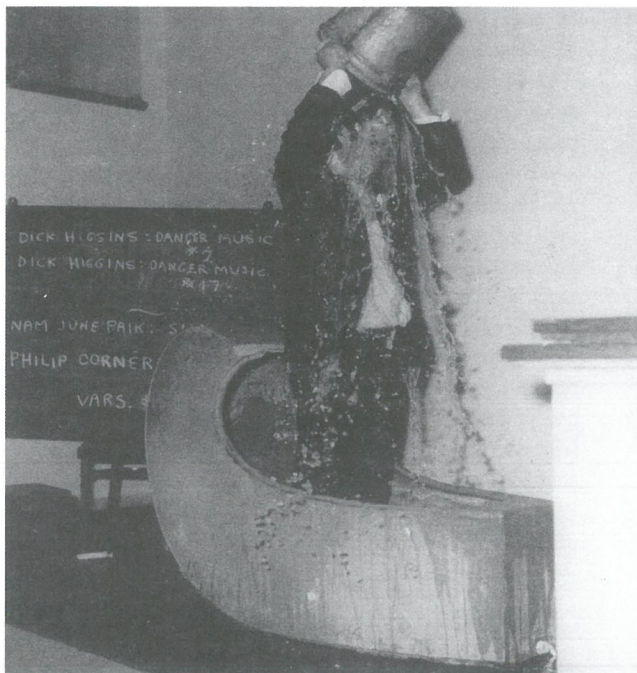
La importància del capital humà en el context de la innovació és fonamental en qualsevol empresa o institució, i aquesta importància es fa palesa en els professionals que treballem en els serveis educatius catalans.

Els responsables polítics han de posar els recursos necessaris perquè la tasca docent als centres i la dels serveis educatius sigui la que s'espera de l'escola catalana del segle XXI que la comunitat educativa demanda. Aquest fet es concreta en la necessitat de revisar el mapa de serveis educatius de Catalunya, dotant-los dels recursos materials i humans necessaris, així com garantint una coordinació de la tasca amb d'altres membres de la comunitat educativa, els diversos sectors de l'administració pública, siguin del mateix Departament d'Ensenyament, siguin de les administracions comarcals i locals, que actuen sobre el mateix territori.

Els reptes de l'educació actual, la diversitat de l'alumnat, la integració dels alumnes nouvinguts, els canvis metodològics i les tecnologies de la informació, només es poden assumir des del treball en xarxa, la coordinació entre institucions i serveis i l'augment de la inversió pública en educació. Aquesta és una responsabilitat que els polítics han d'entomar de forma seriosa i urgent. Perquè només amb un l'interès real per l'educació és que podem garantir una societat més justa, democràtica i avançada. Aquest és el convenciment dels professionals dels serveis educatius catalans, és per això que treballem, i per al que manifestem la necessitat de que les polítiques educatives han de tenir en compte els nostres serveis dins del context de la comunitat educativa actual.

À Trini Milan

Presidenta de l'Associació Catalana
de Recursos Pedagògics



ESCOLA I CIUTADANIA

Les dificultats que atravessen els sistemes democràtics des del punt de vista de la seva excessiva professionalització i allunyament de la realitat de la gent, ha comportat un renaixement de la preocupació pel civisme, per una ciutadania activa, capaç d'implicar-se, de participar, i de mantenir la vigilància enfront de les fàcils sortides autoritàries o de democràcia delegativa. L'escola i la seva plena inserció en la comunitat local s'ens presenta com un espai privilegiat per aquesta mena d'ensinistrament. Però, l'escola no ho pot fer tota sola.

No ens hauriem de sentir del tot satisfets formant gent per aquesta mena de situació contractual i freda que anomenem societat, hauriem d'aspirar a formar ciutadans preocupats per la seva comunitat, i per la comunitat de comunitats que és la humanitat. Segurament la comunitat no pot acceptar-se mai com una realitat que es pugui entendre al marge dels membres que la componen i que s'hi relacionen. La comunitat existeix si la gent pensa que hi és. I per tant, la multiplicitat de relacions formals i informals de la gent, pot generar i genera multitud de comunitats potencials, que existiràn més o menys realment en funció de la implicació, del ús, de la vida que hi generin els seus components, aquells que se'n senten formant-ne part. De segur que les escoles poden fer millor la seva feina si la inserció en el barri, en el municipi, en la comunitat local és fa de manera natural i plena. És en l'àmbit local en el que la proximitat agafa tot el seu valor i genera més fàcilment vincles entre la gent.

Des d'aquesta aproximació, el sentiment de comunitat, de sentir-se'n part serà força important. I aquest sentir-se'n part dependrà de les connexions personals establertes, de la capacitat d'influència que es tingui en els assumptes comuns, de la integració i satisfacció de les necessitats que s'hi pugui trobar, i d'una certa connexió emotiva que es comparteix. Pertanyer vol dir formar part d'alguna cosa, i se'n forma part perquè s'hi ha nascut o perquè ho has triat. Pertanyer vol dir "sentir-se amb", compartir, tenir relacions socials, poder usar un "nosaltres". I això acaba generant *capital social*, entenent-lo com aquest conjunt d'organitzacions polítiques, econòmiques i socials, formals i informals, associacions i grups, que es situen a mig camí entre els individus i els grups primaris per una banda, i les institucions representatives i de govern per l'altra, i que cada vegada es veu com més important per assegurar la capacitat de resposta social davant dels reptes plantejats.

Com sabem, les identitats depenen en bona part de les vivències. I elles depenen no només de la memòria, sinó de la memòria col·lectiva, d'aquest conjunt d'elements que han sigut transmesos per la família, per l'escola, pels mitjans de comunicació,...i per tant depenen d'un conjunt de fets que han sigut seleccionats (deformats?), pels formadors, pels transmissors. Com treballar aquests temes amb la suficient flexibilitat per facilitar la convivència, i, al mateix temps, amb la suficient proximitat com per transmetre sentit de pertinença?. De segur que estem en temps difícils per identitats simples. Hem de ser capaços de treballar sobre les nostres identitats bàsiques sense perdre ni un gram d'exigència en l'acceptació de les identitats dels altres.

À Joan Subirats
Catedràtic de Ciència Política UAB

POLÍTICA I EDUCACIÓ

Vaig començar aquest any 2004 llegint un llibre editat per les associacions Rosa Sensat i Mestres 68. Es tracta d'una aproximació biogràfica a Sebas Parra i Nuño, guardonat el passat 2003 amb el Premi «Mestres 68» que, des de Girona, s'atorga a una persona en reconeixement per la tasca desenvolupada en el món de l'educació. Dedicat tota la vida a l'educació de les persones adultes a la població de Salt (Gironès) en Sebas és un referent per a moltes persones pel seu compromís social i educatiu.

En un centenar de pàgines, a més de fer una semblança biogràfica d'aquest mestre, es presenta part del pensament agrupat en diferents capítols classificats de la següent manera: La comunicació (pensant en Eduardo Galeano), La solidaritat (pensant en Orlando Pineda), La política (pensant en Karl Marx), L'educació (pensant en Paulo Freire) i L'afecte (pensant en les persones que m'estimen i que estimo). La divisió en aquests capítols i no en uns altres, així com els personatges referenciats ja indiquen qui és i què pensa Sebas Parra així com la dimensió política que atorga a l'educació.

Quan parla d'educació afirma, entre altres coses: *Educar requereix creure en les persones, creure en aquest tresor amagat que tenim a dins; creure en la possibilitat que tenim de canviar la història, perquè és la nostra història; creure en les possibilitats, en l'obligació que tenim de canviar el món (som éssers en transformació, no d'adaptació ens recorda Freire).*

Ho diu un mestre que fa una trentena d'anys que treballa per transformar l'escola i la societat. Evidentment es tracta d'una transformació alliberadora seguint les grans pautes que marquen les persones de referència: Pineda, Galeano, etc. Les paraules de Parra fan patent el compromís polític i social que comporta el fet d'educar; un compromís que totes les persones que treballen en el camp de l'educació haurien de tenir ben presents.

Educar és transformar, és ajudar a avançar, a canviar. No hi ha educació neutra. La ideologia de les persones i de les institucions marca l'escola i l'educació. Sovint els que defensen la neutralitat és per amagar posicions conservadores. I això ha passat sempre a casa nostra i arreu.

Dolors Piera, una mestra catalana exiliada el 1939, de la que acaba de publicar-se l'any 2003 la seva biografia, manifestava les mateixes idees amb diferents paraules el 1932. Deia: *Una posició estrictament neutral o inhibitoria no és gaire comprensible ni potser recomanable. ¿El mestre no ha ésser abans que tot un home complet i un home per al qual cap cosa humana no ha d'ésser indiferent? I entre les coses humanes, ¿què hi ha de més viu, de més apassionant, de més íntimament vinculat amb els mecanismes de la vida col·lectiva on el mestre actua que les qüestions d'ordre político-social?*

Són la paraula de dos testimonis llunyans en el temps, un de l'altre, però propers en el seu missatge. En aquests temps de pensament únic que porta a força educadors a dir que no podem fer-hi res quan sí que tenim a fer, és bo conèixer aquests testimonis i preguntar-nos si els actuals camins de l'educació a casa nostra van en aquesta direcció. Des de l'escola i d'altres àmbits educatius hem de contribuir, també, a posar les bases d'una nova societat més justa i fer la vivència d'actituds solidàries.

À Salomó Marquès
Professor del departament de pedagogia de la UdG

COMENÇA L'ESPERANÇA

Un aire nou recorre els passadissos del Departament d'Ensenyament. Un aire renovat, que empeny l'esperança i la il·lusió de moltes persones cap a uns nous responsables de l'educació a Catalunya oberts a totes les opinions, disposats a escoltar i a tenir en compte els suggeriments i les demandes dels professionals i de la resta d'agents de la comunitat educativa, en igualtat de condicions. De moment, un repàs ràpid als punts que l'acord marc per a un govern catalanista i d'esquerres dedica a l'educació ratifica que les coses poden anar bé. Atenció: remarquem el verb "poder", senzillament perquè ja se sap que "fins que no és al sac i ben lligat..."

Entre els 19 punts s'hi entreveuen propostes molt positives. Per exemple: es parla d'un Pacte Nacional per a l'Educació, i d'elaborar una Llei Catalana d'Educació que impulsi cinc acords bàsics: de cooperació amb els ajuntaments; de coresponsabilitat educativa amb les famílies; amb el professorat; amb les escoles finançades amb fons públics, per compartir responsabilitats; i amb la comunitat educativa, per una gestió autònoma i eficaç dels centres. A més el document diu, clarament, en negreta: "L'educació, prioritat central del govern", i el primer que va fer Pasqual Maragall com a president de la Generalitat de Catalunya va ser visitar l'escola pública El Congost de Canovelles. D'ambdues coses, ens en felicitem.

Però alhora, tant aquest document com les primeres actuacions de l'executiu ja han començat a generar alguns dubtes: la infrarrepresentació dels serveis educatius, que es concreta, per exemple, en l'absència de referències concretes a la tasca dels CRPs i dels EAPs, entre d'altres, o el fet que es consideri l'oferta pública de 0-3 anys com una etapa socioeducativa, i no únicament educativa. De tota manera, volem seguir sent optimistes: esperem que en els propers dies aquesta tendència es corregeixi.

Per tant, hores d'ara el que cal és fer confiança al nou govern –a l'equip que l'integra, i especialment als nous gestors del Departament d'Ensenyament– i veure quines són les properes passes que pren en favor d'una educació de qualitat de tots i de totes i per a tots i per a totes. Però una confiança que, malgrat tot, ha de ser vigilant. El paper dels professionals de l'educació en aquest nou escenari és, com ha estat sempre, com ha estat durant els darrers vint-i-tres anys, el d'oferir tota la nostra col·laboració –la dels mestres, professors i altres educadors que treballen per a la innovació, la qualitat i la renovació pedagògica– al nou equip, i la d'estar atents a les diverses iniciatives que posi en marxa. Per impedir, com ha passat altres vegades, que sota les bones paraules i les formulacions més o menys acceptables ens colin gols que, com en el fútbol, arriben de rebot després de tocar el pal. Per evitar, com en ocasions anteriors, que les promeses electorals i els certificats de bona fe que s'expedeixen abans de passar per les urnes es converteixin en llistats de greuges que generen malestar, desconfiança i cansament.

Així doncs, confiança en el nou govern, esperança en la seva acció, lleialtat democràtica en l'esperit i anhel per la tan desitjada millora possible de la nostra educació. Perquè s'aprofiti l'afany d'alguns, perquè no es malbarati la il·lusió de molts i perquè s'enceti la revolució de tots. Perquè, com deia Maria Montessori, «*La societat ha construït murs i barreres. La nova educació ha de destruir-los i mostrar un horitzó lliure. La nova educació és una revolució. Una revolució no violenta. Si triomfa, les revolucions violentes esdevindran impossibles*».

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

LOS PREJUICIOS EN EL SILENCIO

prejuicio.

1. m. Acción y efecto de prejuzgar.
2. m. Opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal.

Hablamos mucho de la tolerancia, esa actitud de *respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias*. A menudo esa generosa tolerancia, sin embargo, se asienta en la soberbia de los propios prejuicios. Y de los prejuicios hablamos mucho menos. Por lo menos somos parcos para hablar de nuestros propios prejuicios. Tienen mala prensa. Hemos aprendido que son impropios de personas cultas, maduras, refinadas. Si son nuestros, son territorio tabú, y no deben ser explorados, ni conocidos. Es un territorio peligroso que tiene también una importancia trascendental porque acaba atesorando nuestra identidad. Y la identidad no se toca. Nos sentiríamos inmersos en una niebla social incierta que no reforzaría nuestro lugar en el mundo, que nos mantendría dubitativos y a la escucha, que nos haría aparecer, tal vez, ¡ay! poco firmes y demasiado discretos. Total que esa tolerancia madura de la que tanto hablamos acaba pareciéndose mucho a una señorona engreída y distante.

Los prejuicios pueden ser concebidos como modelos cognitivos que nos filtran la realidad, nos ayudan a economizar esfuerzos, no tenemos que empezar continuamente de nuevo. Son necesarios, imprescindibles, son nuestro retrato de la realidad. La realidad "pura" quién sabe si está a nuestro alcance, porque la que recibimos es el resultado de un entramado de filtros que destilan para nosotros las formas de la experiencia, del sentido, y de las actitudes que nos corresponden. Si habláramos más de nuestros prejuicios quizá podríamos pensar en gestionarlos. Si no sirven para resolver determinadas situaciones, ¿porqué no podemos cambiarlos, gestionarlos? Una razón importante es porque si lo hacemos abandonamos un territorio seguro, un territorio en el que reconocemos una parte de nuestra identidad. Pero otra razón tal vez más relevante es que no los conocemos, funcionan como un piloto automático, están ocultos tras el ruido que invade nuestra conciencia.

Y aquí entra el silencio. Los momentos de silencio, ese silencio que tiene que ver con estímulos mínimos (sin TV, sin música de fondo, sin presencias invadientes) son raros, casi preciosos. Y es en esos momentos cuando, si nos dejamos, a veces antes de dormimos, entramos en contacto con nuestros prejuicios, y es entonces cuando podemos reconocerlos, revisarlos, modificarlos, aunarlos a emociones diferentes. Si podemos soportar ese contacto con nuestro andamiaje de prejuicios, aparece prudente el constructor, la voluntad que puede variar las formas del andamio, eliminar partes, acrecentar otras y proponerse una revisión cotidiana del andamiaje. Aparece, ¡milagro!, sobre todo un ser que escucha, que puede suspender en el vacío su andamiaje y hacer un hueco a lo que viene de fuera. De esa manera nos alejamos de la estupidez que nos amenaza a todos, eso sí, vestida con las elegantes galas de la fama, la soberbia, el dogmatismo, el dinero, o con los harapos de los reproches, la desconfianza, el no tener reglas de vida, el imponer los propios gustos y opiniones, el no observar la situación psicológica del niño, del muchacho, del otro, el hacerse el mártir, el observar solo la obediencia, el no soportar la desilusión. Necesitamos aprender y enseñar a disfrutar ese silencio. ¿Para cuando?

 **Félix Castillo**
Psicoterapeuta / Coach Personal

TRANSFORMACIONS SOCIALS I NOVES DINÀMIQUES EDUCATIVES I PROFESSIONALS*

Joan Subirats

Catedràtic de Ciència Política UAB

1. CANVIS SOCIALS I EDUCATIUS

Ha anat apareixent al llarg d'aquests darrers anys, una abundant literatura que entén que les funcions tradicionals assignades al sistema educatiu es veuen ara qüestionades per les transformacions econòmiques, socials i culturals de les societats post-industrials. L'educació, entesa com un dret col·lectiu que havia de ser satisfet per la intervenció dels poders públics, es considera que va jugar un paper cabdal en el benestar econòmic i social dels països occidentals, i en el llarg període de creixement estable de que van gaudir. Les societats buscaven prosperitat, i exigien dels poders públics que garantissin la seguretat per que el creixement fos possible i exigien també oportunitats per a tothom, en matèria educativa, sanitària o de mobilitat laboral. En un sistema d'economia de mercat, en el que les desigualtats (de retribució i de estatus) s'entenen com naturals, l'existència de mecanismes que garantissin cohesió i compensació, semblaven imprescindibles. I un sistema educatiu universal hi jugava un paper cabdal. Per altra banda, l'existència de gran parcel·les d'ocupació (vinculades a la funció pública) on l'accés es basava en els mèrits, i la garantia d'un ampli accés al sistema educatiu, eren garanties contra les desigualtats basades en l'origen familiar. La igualtat d'oportunitats i la idea de l'existència de criteris "objectius" per la promoció social, aspectes en els que l'educació hi jugava un paper clau, han fonamentat bona part de la credibilitat i legitimitat del sistema d'economia de mercat en la fase de creixement sostingut que els països occidentals han mantingut en la major part dels darrers 50 anys del segle XX.

La combinació entre creixent competitivitat provocada per la globalització econòmica, i els grans canvis tecnològics, la volatilitat econòmica i la tendència generalitzada a la reducció de costos, han transformat de manera enormement significativa l'escenari econòmic i social del tombant de segle. I no es menys cert que aquests grans canvis han generat dinàmiques, desconegudes als països occidentals europeus des del final de la segona gran guerra, de inseguretat laboral lligada als processos de desestructuració i restructuració industrial, de deslocalització d'inversions i de precarització dels vincles contractuals. Les famílies, com molts altres actors i àmbits socials, han patit greument aquestes conseqüències. I, evidentment, el sistema educatiu en el seu conjunt no ha quedat al marge d'aquests grans canvis.

Tot i així, sembla haver-hi un nou consens en el que coincideixen forces de dreta i esquerra de tot l'espectre polític: l'educació es un element clau per la futura prosperitat econòmica. D'alguna manera s'entén que si bé la capacitat dels governs dels

estats-nació per determinar la dinàmica econòmica es cada cop més petita, degut a la caiguda de les fronteres econòmiques i financeres, en el cas de l'educació i de la formació laboral, la capacitat d'influència dels governs es encara molt significativa

S'assenyala que la "terciarització" econòmica genera clarament una demanda més clara d'habilitats i coneixements que només un increment en la càrrega educativa pot aconseguir, però, per altra banda, res fa suposar que aquest augment generalitzat dels nivells educatius acabi generant més seguretat laboral. Però, malgrat tot, cada cop es pot parlar menys de que existeixi una clara correlació entre nivell d'estudis i estabilitat i progrés en el lloc de treball. Podriem dir que cada cop hi ha menys gent segura i estable en el mercat de treball, sigui quin sigui el seu nivell d'estudis o el tipus de feina que desenvolupa. Al costat del processos de reconversió industrial que han afectat molts dels segments clàssics del treballadors de "coll blau", cada cop son més freqüents els impactes dels processos de reingenyeria organitzacional que afecten fortament també als "colls blancs". D'alguna manera podriem dir que els grans impactes de la globalització econòmica i del canvi tecnològic provoquen, al mateix temps, en relació al mercat de treball, tendències a l'augment de les habilitats, tendències al canvi d'habilitats, i tendències també a reduir la necessitat d'habilitats (en el cas del "treballs escombraria").

De fet, entre les moltes certes que han anat esmicolant-se trobem la del propi concepte d'habilitat o de recurs formatiu necessari per moure's per la vida. Es curiós, per exemple, que es posi més l'accent en els elements d'empatia, de sociabilitat, de capacitat de treball en equip i en la capacitat d'adaptar-se a entorns ràpidament canviants, que no en el rang assolit de coneixements o de destresa tècnica. I és precisament a partir d'aquests elements quan la distància entre allò que valoren i cerquen el mercat i els que contracten i allò que les institucions educatives aparentment semblen generar, creix fins a convertir-se en el paradigma de les ineficiències del sistema educatiu.

Quan més augmenta la idea que l'eficiència organitzacional depèn de la capacitat de relació i de comunicació interpersonal, de les habilitats negociadores i de treballar en grup, més sembla que els sistema educatiu es refugia en la vella certesa burocràtica de coneixements que interessen més als professors que a la societat i als alumnes. Per molt que creixi el nombre de gent amb titulació, els que contracten segueixen pensant que aquestes acreditacions els hi diuen molt poc sobre les reals capacitats dels aspirants a treballar en la seva organització, sobre les seves habilitats socials i de vàlua personal. Per això, segurament es va donant un

allunyament significatiu entre la classificació i la matriu de coneixements, habilitats i pràctiques que s'usen en el sistema educatiu i la que valoren bona part dels empleats més ben situats en un mercat insegur i volàtil. Les formés individualitzades de qualificació, i la dificultat en establir paràmetres d'èxit i de mesurar elements més propis de la sociabilitat i treball en equip no s'haurien tampoc de menystenir. Curiosament, aquests elements de sociabilitat, empatia i "coneixements febles" acostumen a anar lligats a les versions més actuals de l'educació compensatòria, i es fan servir per tractar de "salvar" a aquells que no semblen disposar d'unes capacitats que per molts fills de les classes mitges son vistes com "naturals" i procedents de la seva educació informal i familiar.

Tampoc cal menystenir les importants conseqüències que ha anat tenint la creixent presència de la dona en tots els nivells del sistema educatiu i en el mercat de treball. La clàssica distinció entre l'home com aquell que "guanya el pa" i la dona que "té cura" del marit i de la família, distinció que provocava significatives diferències en els itineraris formatius d'uns i altres, ha anat perdent sentit. Avui dia les distincions en els curricula per raons de sexe han anat tendint a desaparèixer, tot i que segueixen havent-hi evidències de que caldran encara uns anys per constatar que nois i noies acaben amb els mateixos perfils acadèmics. En els darrers anys, però, mes aviat el que trobem és una creixent preocupació per les capacitats de socialització dels nois. La vella connexió entre llocs de treball en la indústria que requerien rols "masculins" potents i nois que deixaven ràpidament els seus estudis per cobrir-los, no funciona ara en una fase de terciarització evident de l'estructura laboral. Sense qualificacions formals, els llocs de treball que acaben quedant són, per exemple, els de guarda de seguretat, servir en un fast food o mosso de magatzem, sempre en un anar i venir de les llistes d'aturats de llarga durada. Els canvis en l'estructura ocupacional (més serveis, on les "virtuts" femenines i la seva capacitat de treballa en equip, semblen funcionar més fàcilment) i la significativa eficiència competitiva de les noies en el propi sistema educatiu, poden provocar problemes en les identitats masculines, en la seva socialització i en les conseqüències que se'n deriven en el control social. Això no vol dir que les dones

vegin ràpidament alterada la seva evident pitjor consideració en el mercat de treball en termes de salari i status, sinó que molts cops vol dir que les organitzacions tendeixen a aprofitar instrumentalment millor les seves habilitats i capacitats.

2. L'EXTENSIÓ DEL FET EDUCATIU

En els darrers vint anys s'ha pogut anar constatant que les estructures familiars han anat fent-se més inestables i, com ja hem anat dient, el treball s'ha fet també més insegur. Per tant, dos dels clàssics instruments de socialització i control s'han afeblit significativament. I, pel que fa a l'educació, en canvi, hem vist com el seu rol es feia més intensiu i extensiu. L'educació ha anat estenent la seva influència i presència d'una inicial concentració en un espai (l'escola) i un moment temporal molt específic (els primers anys de vida), cap a tots els racons de l'activitat social i cap a totes les fases de la trajectòria vital. S'ha anat passant de la formació inicial i concreta per a l'accés a una feina, a la formació entesa com a palanca permanent d'empleabilitat al llarg de tota la vida. Aquest canvi no ha pogut deixar d'afectar les expectatives de la gent en relació al sistema educatiu. Si primer es buscava de manera essencial l'adquisició de coneixements com a valor de canvi, ara es busca també una mena de "curriculum" menys explícit, pel qual el sistema educatiu ha de ser capaç de formar gent que estigui sempre preparada pel canvi, per gestionar de manera eficient la seva trajectòria vital, i que reforci la seva capacitat emprenedora. En definitiva, que sigui capaç d'actualitzar els seus coneixements a partir de les múltiples fonts d'informació que la societat li ofereix i que tingui la iniciativa personal per fer-ho.

L'educació ha vist doncs estendre la seva influència molt més enllà del que era habitual, però això implica, per una banda el camí cap això que s'ha anat anomenant la "societat del coneixement", en la que tots els aspectes vitals i les activitats socials tenen components formatives i acaben generant coneixement (amb les conseqüències que això té per generar la sensació de que qualsevol aspecte vital pot ser objecte d'aprenentatge formal i de superació d'incompetència). I per altra banda, la idea que ja que tota carència personal o social acaba tenint alguna connexió o altra amb una real o potencial activitat



formativa, tot és “culpa” de l’educació, que acaba així convertint-se en una gran mena de contenidor en el que abocar tot el que no funciona. Però, pot l’escola sola fer-ho tot?.

3. IMPACTES EN LA FUNCIÓ EDUCATIVA

Com ha afectat tot aquest conjunt de canvis i noves tendències en l’exercici de la funció educativa?. Com han resultat afectats els professors?. La voluntat d’introduir la lògica de mercat en el funcionament del sistema educatiu comporta la voluntat de generar nous mecanismes de control, de incentius i de mesura de rendiment i de eficiència que no havien estat presents de manera molt clara en un perfil professional molt vinculat a aspectes vocacionals, d’especialització en els coneixements, i de capacitat de transmissió i de formació personal. No resulta fàcil aplicar sense masses matissos la lògica de mercat en el camp dels professionals de l’educació. Els bons o mals resultats d’un alumne no són fàcilment atribuïbles a un professor en particular, i tampoc no poden reduir-se al que s’ha fet en un curs específic.

El problema és que l’estructura social compta a l’hora de fer servir els mecanismes de mercat, i la gent no arriba amb igualtat de condicions a l’hora de fer servir informació i opcions, i per tant a la pràctica aquests mecanismes de mercat el que provoquen és un augment de les desigualtats. Per altra banda, aquesta visió mercantil de la professió, porta a creure que introduint incentius estrictament econòmics, però reduint l’autonomia de funcionament, pots acabar obtenint millors resultats globals. Això de fet és una clara simplificació del complex món dels ideals i motivacions dels professionals a l’hora de fer la seva feina. I, com ha pasat en alguns països, si acabes posant l’accent només en els incentius econòmics i en la valoració per l’eficiència, et trobaràs que vas desprofessionalitzant el sistema, perdent al final més valor del que volies aconseguir, ja que, en el fons, no hi ha millor sistema de control i valoració que el dels propis col·legues.

Per altra banda, la pròpia descentralització del sistema pot acabar convertint-se en una forma de reduir les responsabilitats de l’administració sobre el funcionament del sistema, traslladant el pes als professionals i als pares, però sense que això vulgui dir reduir el poder real de l’administració sobre el conjunt d’aquest sistema.

En els darrers temps s’ha parlat molt del concepte de comunitat i de proximitat territorial i social com una manera de buscar alternatives a la bipolarització burocràcia-mercat. D’aquesta manera es busca dona resposta a la demanda d’una més gran capacitat de reconeixement de la diversitat social i cultural que s’expressa en cada realitat local, i reforçar els vincles i les implicacions d’aquesta comunitat territorial en la bona marxa de les institucions educatives. Per altra banda, el pas cap a unes exigències educatives que busquen educar en la flexibilitat i en l’adaptació no poden seguir els criteris rutinaris que es podien seguir en altres èpoques quan es volia formar segments socials de manera relativament estable i homogènia. Calen professionals altament qualificats i motivats, i capaços de treballar en contextos diversos i heterogenis, i per tant els elements de proximitat resulten importants. Aquests elements positius no poden però, fer-nos oblidar els perills que una descentralització sense matissos pugui tenir en el funcionament global del sistema i en les



desigualtats que genera la pròpia diversitat territorial en termes de benestar, de nivell cultural o de teixit social.

L’educació en aquesta societat haurà de ser entesa cada cop més com un tema que requereix la col·laboració de molts actors i instàncies socials. Com un tema que no pot quedar circumscrit en les estretors d’una concepció només vinculada a la transmissió de coneixements. Com un tema que requereix més diversitat en la provisió de serveis i en les capacitats d’aprofitar els recursos i la força de les comunitats locals. Curiosament, tot i que la retòrica de la dreta ha sigut la de la flexibilitat, del reforçament de l’autonomia dels centres i del respecte a la diversitat i a la necessitat de la col·laboració, a la pràctica les reformes impulsades han apuntat més a reforçar la jerarquia, la centralització i els elements de segmentació social.

Voldriem aquí reivindicar una concepció de l’educació més lligada a la seva concepció de servei públic, vinculant educació amb el conjunt de serveis i polítiques que busquen la millora de les condicions de vida de la ciutadania i el reforçament del seu paper actiu en la renovació democràtica i participativa de les polítiques de benestar tradicionals. I per tant amb una visió del treball educatiu més vinculada al treball en xarxa, a la col·laboració entre professionals de diversos serveis, davant de problemes de caràcter integral que necessiten també respostes integrals.

4. NOVES TENSIONS

A Catalunya, com a Espanya i com a altres països europeus, l’educació travessa un període de fortes tensions:

✓ sobre, per una banda, el paper requilibrador i d’equitat que tradicionalment s’ha atorgat a l’educació (amb iniciatives que tendeixen a parlar només d’esforç individual i de resultats, com creiem és l’esperit que ha portat a la modificació normativa de la Ley de Calidad)



✓ sobre la tendència a utilitzar les diferents condicions d'accés i de permanència a les estructures educatives com vies per segmentar socialment, i proveïr de base de maniobra l'alta cojunturalitat i baixa qualitat de molts llocs de treball (amb itineraris, explícits o implícits, que ja defineixen el futur dels marginats o subalterns des de molt joves)

✓ sobre la tendència a imposar certs models culturals de referència com els únics pretesament vàlids en el context liberal-democràtic (i assenyalant els riscos d'acceptar o tolerar opcions culturals que són radicalment incompatibles amb el que s'entén com el nostre comú denominador, "la nostra manera de ser")

✓ sobre la marginalització de les opcions educatives públiques, i per tant la seva progressiva consideració com a opció residual pels que no tenen més opcions (l'escola pública com a garantia social "pels que no poden seguir")

✓ sobre la reducció dels espais de maniobra i d'autonomia dels professionals, a canvi de manteniment de les seves prerrogatives estatutaries (desprofessionalitzant de fet, o equiparant professió a funcionarització)

✓ sobre la desmobilització de la comunitat educativa per situar les relacions més en la línia proveïdors-usuaris (desmobilitzant o formalitzant els espais participatius clàssics);

✓ sobre l'ús de l'espai educatiu en sentit ampli (pre i poscolar) (cada cop més imprescindible donada la precarització laboral i la no sintonia temps educatius-temps laborals) com a nova palanca de segmentació (deixant el lleure posteducatiu com a una opció o alternativa pels que tenen recursos, o situant-ho en el voluntarisme dels governs locals)

5. L'ÀMBITS DE LES RESPOSTES

A l'entorn de tots aquests dilemes és sobre els que probablement girarà el debat i la participació dels diferents agents educatius en els propers anys a Catalunya. Molts d'aquests dilemes difícilment poden plantejar-se i resoldre's només en el si de la comunitat educativa en sentit estricte, i obliguen a plantejaments més transversals.

Els grans espais on es jugarà la deriva ideològica del sector educatiu seràn, en el si de les institucions educatives, en l'àmbit professional, i en l'escola com espai públic. Es aquí on més decisivament es poden donar les aliances a favor o en contra de determinades derives. L'aïllament de les escoles i dels diferents sectors, l'atomització de les relacions professionals-usuaris, la competència entre centres només basada en la capacitat de satisfer demandes dels usuaris, la juridificació dels conflictes,..., tots aquests factors només serviràn per fer que el debat sobre el futur de l'educació al nostre país no entri en l'esfera pública i col·lectiva de debat.

El repte és situar el debat sobre el futur de l'educació en el si del debat sobre el futur de la societat. I per fer-ho cal primer de tot situar-se en l'espai territorial més proper als centres, i examinar les experiències existents que ens mostrin maneres d'abordar aquests problemes defugint l'aïllament i el tancament professionalista i obrint i participant en dinàmiques més transversals i integrals, interaccionant escola i altres agents i serveis presents en cada territori.

El que ens ha interessat doncs en el llibre que presentem, és trobar a la realitat catalana en el sentit més ampli, tot un conjunt d'experiències que, incorporant sempre a l'escola o al centre educatiu, es plantegessin fer front a les complexitats de la nova realitat social del país, des d'una perspectiva:

- territorialment pròxima i integrada
- professionalment plural
- socialment transformadora
- amb acceptació de l'heterogeneïtat i diversitat
- i políticament adreçada cap a una més gran cohesió social

Al plantejar així la nostra recerca, finançada per la Fundació Jaume Bofill, i partir d'aquestes hipòtesis, pensàvem que d'aquesta manera podríem anar veient fins a quin punt era certa o no la nostra pressumpció de que si bé l'educació és central en els itineraris de resposta a les creixents situacions i perills de risc i exclusió, també és cert que no és possible fer front només des de les escoles i els centres educatius a aquests reptes. I que cal per tant trobar (mostrar i aprendre) maneres col·lectives i comunitàries, plurals i participatives, de donar resposta a les noves exigències.

[*] Reproduïm aquí una part de la conferència introductòria del llibre "Més enllà de l'escola", del que Joan Subirats es coautor i coordinador, i que va ser presentat en el Forum que va organitzar l'ICE de la UAB el mes de novembre de 2003. El llibre ha sigut publicat per Fundació Jaume Bofill i Editorial Mediterrània.

LA FUNCIO EDUCATIVA DELS LIMITS

Josep Maria Carbó

Pedagog. IES Santa Coloma de Farners

M'encantaria poder començar aquest article formulant 4 preguntes. Contestar afirmativament les tres primeres i esplaiar-me en la quarta. M'agradaria començar dient: "Són necessaris els límits en la vida social?" -Sí! "Està en crisi la valoració dels límits?" -Sí! "Ha d'educar l'escola en el respecte i acceptació dels límits quan sembla que la família i la societat se n'han desentès?" -Sí. "Doncs bé, com ho hem de fer?" -Som-hi!!

Em temo però, que si comencem pel final sense haver esclarit les primeres qüestions ens faltarà alguna cosa. Per tant, prefereixo assegurar-me de que l'argument és complet.

PRIMERA PREGUNTA: "SÓN NECESSARIS ELS LIMITS EN LA VIDA SOCIAL?"

Un límit és una frontera que no es pot passar, una contenció en un moment donat, una prohibició, una barrera que cal respectar i valorar. La vida social està feta en gran part d'aquests límits i tots els acceptem com a inevitables. Alguns ho fan amb franca satisfacció i altres com una fatalitat. Alguns hi veuen la garantia de la seva llibertat i altres la negació d'aquesta llibertat. Alguns donen el millor d'ells mateixos per mantenir-los i enfortir-los i altres per superar-los i destruir-los. Però tots sabem que són aquí i que segurament sense ells no hi hauria societat tal com la coneixem ara.

Els límits en la vida social tenen, com a mínim, dos evidents avantatges.

a) Eviten la dissolució (destrucció) i entrenen la repressió: Les normes socials, les prohibicions i les lleis eviten la dissolució dels grups perquè donen pautes de confiança i de seguretat a l'individu i a la pròpia societat. També perquè **entrenen la repressió** necessària. Vegem-ho:

Quan sabem el que podem i el que no podem fer i esperar estem en disposició de planificar les accions i dur a terme tasques col·lectives. No hi ha res més castrador per a un grup que un marc anòmic perquè impossibilita els projectes i degrada qualsevol acció constructiva a mera supervivència.

Sovint comento als meus alumnes l'exemple del reglament en els esports. Ningú que estimi el futbol creurà que el reglament impossibilita el bon joc, sinó el contrari.: Gràcies al reglament i a les prohibicions tots sabem a què juguem i això lluny d'impedir les bones jugades les fomenta. És gràcies al reglament que un dribling, una jugada assajada o un posició tàctica esdevé possible i bonica. Llibertat no apareix aquí com el típic "fer el que vull" sinó com la millor opció entre les possibles. Sense reglament un partit de futbol derivaria ràpidament en un combat o un absurd i això no és divertit ni convida a la participació.

Així doncs la llibertat i la seguretat es generen en gran mesura a partir dels límits en les accions socials.

Si ens fixem amb el nostre cos, passa una cosa semblant: Tenim unes limitacions evidents, però no diem que ens treuen la llibertat sinó que quan actuem lliurement ho fem sempre aprofitant al màxim les limitacions que tenim. Pujar una muntanya

és un plaer que deriva de la nostra limitació per volar i no per això deixem de gaudir-ne.

Per altra banda els límits entrenen la repressió ja que ens obliguen a aturar-nos en un punt que no sempre és el que nosaltres voldríem. Aquí apareixen els límits com a frustrants, com a opressius. El desig natural és sovint superar-los i si no podem, maleir-los. Aquest exercici de frustració és imprescindible per a viure en comunitat ja que està molt lligat al respecte i al bé comú. Fins i tot cal que funcioni quan la persona no n'entén el sentit. Acceptar les limitacions que ens perjudiquen a primera vista per acceptar una norma que no entenem és una virtut de confiança que necessita la crítica per no esdevenir submissió. Això ho explicaré en el següent apartat.

b) Possibiliten el creixement

Però els límits no només tenen una funció de contenció o repressió sinó que també són un motor de creixement personal i moral. Quan algú entra en contacte amb els seus límits pot respondre amb respecte o amb transgressió envers les normes que els regulen. En ambdós casos hi ha enormes potencialitats educatives.

b1) Si la resposta és el **respecte**, és a dir que l'individu opta per aturar-se i renunciar als seus desigs, apareixen tres grans aprenentatges possibles:

- El primer és la **creativitat**, entesa com la capacitat d'aconseguir un objectiu per mitjans diversos. És la norma de no tocar la pilota amb les mans la que fomenta les habilitats i el virtuosisme amb els peus. Així doncs els individus hem de buscar alternatives agradables als nostres impulsos prohibits i ho hem de fer no amb sentiment de limitació sinó de nova possibilitat. Un noi que necessiti projectar-se com a fort i poderós, pot viure la prohibició d'amenaçar i agredir els seus companys com una limitació que li impedeix mostrar un aspecte en què se sent superior. Haurà d'aprendre a resoldre creativament el seu conflicte ja sigui dirigint la capacitat i necessitat de força cap a la protecció dels febles o cap a l'exhibició de força lúdica o qualsevol altre camí que se li ofereixi o pugui trobar.

- El segon aprenentatge possible quan optem per respectar els límits és el de l'**eficàcia**. El respecte de la norma facilita l'entesa i la cooperació entre les persones que la comparteixen.

- I el tercer és l'**autonomia**. Una persona que accepta els límits socials sense necessitat de ser vigilat o controlat és evidentment una persona autònoma. Genera confiança i en rep. L'auto-domini inclou la fidelitat als propis principis i per tant la persona queda vinculada a ella mateixa i no als altres que l'han de supervisar. No negareu que viatjaríeu més tranquils amb algú que estigués personalment compromès amb el respecte a les normes de la circulació que no pas amb algú que només s'abandona als seus impulsos i es modera quan percep un element sancionador a prop.

b2) En la **transgressió**: Si en una situació de prohibició optem per transgredir la norma, també apareixen davant nostre unes possibilitats d'aprenentatge.

- En primer lloc l'aprenentatge de la **llibertat** que inclou la capacitat per triar no obeir. És l'antídot a la submissió i convé que tots l'hàgim experimentat. L'aprenentatge de la llibertat demana sovint la pràctica de la desobediència. De com ho analitzem i ho considerem posteriorment en dependrà el grau d'eficàcia didàctica de la nostra acció.

- La **responsabilitat** (que és una conseqüència de la llibertat) és el segon descobriment que ens espera darrera una infracció. Respondre de la nostra acció i acceptar el que hem fet, assumint les conseqüències, és la lliçó de la responsabilitat. Inclou acceptar els nostres errors i la necessitat de superar-los, o bé acceptar que no compartim els criteris socials i que hem preferit ser fidels a nosaltres mateixos. Seria el cas d'algú que creu per exemple que és injusta la llei que dedica diners públics a inversions bèl·liques i decideix deixar de pagar la declaració de renda. En aquests casos és molt important distingir si la persona està exercint la desobediència de forma responsable o no. M'explico: Si algú creu que està per sobre les normes de la societat (i m'estic referint a una societat democràtica); que està més a prop ell de la veritat que la mateixa llei; que, per tant, no accepta els càstig i l'evita (desobediència irresponsable); que fins i tot voldria sotmetre a la mateixa societat a la seva "veritat", aquesta persona estarà en un nivell moral inferior a qui desobeint igualment la llei manté una actitud de desobediència responsable. Podria creure que ell obra amb més justícia que no pas la norma però admet que la societat l'ha de castigar i no s'hi oposa ja que és responsable (accepta les conseqüències)

Aquest aspecte és molt important ja que convé distingir aquests dos tipus d'infractors o de rebels. Uns són immadurs i primaris encara que portin aura de valents i líders i no estan per damunt la llei perquè ni tan sols l'han entès. Són els que actuen amb violència davant les lleis que no els agraden i apel·len a valors o principis superiors quan en realitat no són capaços d'entendre el valor més alt del consens social. Els altres, igualment desobedients han entès perfectament el valor del consens i l'han superat. Mai perjudicarien ningú ni pretendrien que la societat es doblegués als seus criteris. Trenquen la norma en els punts més conflictius per obligar a superar-la i accepten la norma encara que els perjudiqui. És molt diferent anar contra el servei militar obligatori amb manifestacions violentes que negar-se a prendre un arma i restar 4 anys a la presó com van fer els primers objectors.

- I aquest és el tercer valor de la transgressió: el **progrés** moral quan la transgressió la protagonitzen les persones que entenen el valor de les normes (transgressió responsable).

SEGONA PREGUNTA: "ESTÀ EN CRISI LA VALORACIÓ DELS LÍMITS?"

Jo diria que sí. Crec que estem assistint a un abandó de la tasca educativa respecte els límits. Què vol dir? Doncs que els agents educadors no valoren els beneficis que es desprenen de l'enfrontament dels joves amb la norma social. En realitat educar els joves i adolescents en el respecte a les normes és esgotador. Exigeix convicció, disponibilitat, constància, molta paciència i un cert grau de tensió.

Necessitaríem una anàlisi sociològica per explicar com la societat en general, les famílies i les escoles han anat abandonat aquesta tasca. Apunto algunes explicacions intuïdes:

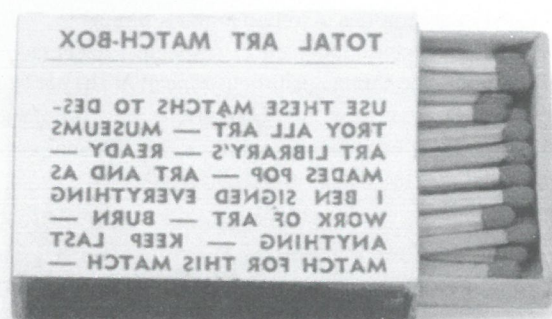
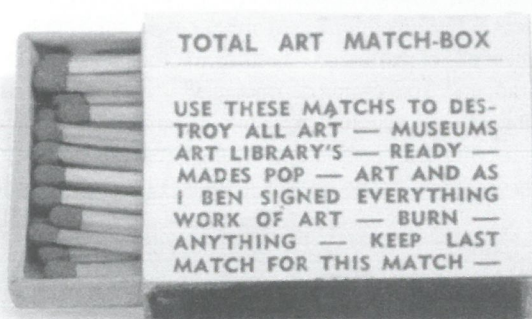
La **societat** ha abandonat per ideologia. La permissivitat, la identificació pueril de llibertat amb absència de limitacions i l'individualisme degut en part a la falta de projecte social són valors importants a la nostra societat. Les idees de mercat i de consum del sistema econòmic actual han induït la creença que la repressió és una negació de la llibertat. Els límits en les aspiracions i en els mitjans per a assolir-les es presenten com a borrosos i relatius. Els valors emergents en aquest context són els publicitats. (bellesa, poder, prestigi, riquesa, joventut, ...) Res a veure doncs amb la responsabilitat, el respecte, la convivència o l'autonomia.

La **família**, immersa en aquest oceà d'exaltació dels valors materialistes afronta la tasca educativa dels límits amb uns handicaps poderosos: falta de convicció, de temps i d'energia. Falta de models i falta de suport social. I si a això hi afegim que molts pares/ educadors necessiten, ells mateixos, ser educats perquè molt sovint no tenen els valors que suposa han de transmetre, entendrem la complexitat d'aquesta tasca.

I l'**escola** s'ha quedat sola en la defensa dels límits. L'escola entén la necessitat dels límits perquè és absolutament impossible la vida escolar sense unes mínimes normes. No podem fer veure que no veiem els nois i noies perquè els tenim al davant tot l'horari, ni podem permetre que vagin a la seva bola perquè tenim uns espais i uns temps per cobrir i unes responsabilitats de guarda i custòdia (que és el que realment interessa a tothom, més que no pas l'educació pròpiament dita.). Per això no podem prescindir de la norma. Amb tot, l'escola s'ha contagiada de la societat en general i de les famílies i està cedint terreny a la displicència.

TERCERA PREGUNTA: "HA D'EDUCAR L'ESCOLA EN EL RESPECTE I ACCEPTACIÓ DELS LÍMITS QUAN SEMBLA QUE LA FAMÍLIA I LA SOCIETAT SE N'HAN DESENTÈS?"

La meua resposta no pot ser més contundent: Sí! Ho hem de fer encara que tothom abandoni. Al paràgraf anterior ho he



justificat barroerament però hi ha més arguments a considerar:

Un cop més l'escola haurà d'assumir responsabilitats de forma subsidiària. En situacions d'emergència o en temps de crisi les escoles han d'assumir prioritats encara que no siguin les específiques. Quan jo treballava a la Font de la Pólvora (un barri molt desafortunat) teníem clar que ens tocava reforçar els hàbits alimentaris (donàvem l'esmorzar), d'higiene, de vestir o de acceptació de normes. Si algú pensava que no era la seva feina allí era evident que cap altra cosa no era prioritària.

És vigent encara, i em consta, que molts professors no creuen que la seva tasca sigui educativa sinó instructiva. Entenc els seus raonaments però no puc acceptar-los. És impossible instruir algú si no se l'educa al mateix temps. Potser seria desitjable que els nois i noies ens vinguessin a l'escola educats i nosaltres només els haguéssim d'instruir, però és clar que això, ara per ara, no és realista. Els nois ens arriben amb evidents mancances d'educació bàsica, entenen per això el domini dels hàbits socials, la disciplina en el treball, la confiança en l'autoritat, el respecte per les coses i les persones, la participació crítica i constructiva,

Hem de ser educadors i ajudar els alumnes a aprendre aquestes habilitats humanes essencials mentre treballen les matemàtiques o la plàstica. I una d'aquestes deficiències que apareixen com emergència imperiosa és l'aprenentatge dels límits en la vida social.

Una altra raó és que les escoles són un bon marc o camp de pràctica per a aquest aprenentatge ja que és una comunitat d'iguals on hi ha grups naturals i arbitraris, on les finalitats estan ben definides i els comportaments regulats. Això reproduceix el microcosmos social del conflicte amb les condicions més avantatjoses: tenim la convivència, les normes, els conflictes, les mesures punitives i educatives, el temps, els espais i els educadors per a la reflexió i les possibilitats d'assumir de forma constructiva els fracassos.

I encara una darrera raó per la qual ens toca aquesta feina és, per a mi, la raó definitiva: l'escola ha d'educar en el respecte als límits, perquè la llei ens ho exigeix. El primer nivell de concreció de la recent aprovada llei de qualitat, on es parla dels objectius generals diu entre altres coses que els alumnes han de "consolidar hàbits i iniciativa, responsabilitat, autonomia, (...) desenvolupar actituds de confiança en un mateix, sentit crític, (...) com a com a mitjà pel desenvolupament personal..." (art. 3 apartat k) "Assumir responsablement els seus deures, exercir els seus drets (...) practicar la tolerància i la solidaritat i consolidar les virtuts morals i els valors comuns d'una societat participativa i democràtica. (Art. 3 apartat l). "Aplicar (...) els coneixements adquirits (...) a fi de resoldre de manera creativa problemes, necessitats i relacions interpersonals en els àmbits escolar, familiar, social i professional." (Art. 3 apartat m)

A mi aquests enunciats em semblen una exigència legal a l'educació dels valors del respecte i l'acceptació crítica de les normes socials. I això implica el treball amb els límits.

Resumint: Ens toca educar en el respecte i acceptació de límits ... **a)** pel sol fet de ser una institució educativa ; **b)** per la crisi social i de la família que ens converteix en responsables subsidiaris; **c)** per l'especial idoneïtat dels sistema escolar respecte aquest objectiu i **d)** per imperatiu legal.

QUARTA PREGUNTA: "COM HO HEM DE FER?"

Per a mi la millor i de fet l'única manera que conec d'educar una persona en el respecte o la confrontació amb els límits socials (normes, lleis, etc...) és exercint amb ell l'autoritat.

L'autoritat té com a funció vetllar per l'acompliment de les normes ja que aquestes (en els estats democràtics) són la millor expressió que tenim de la defensa dels drets de tots. Els professors i els educadors en general hauríem d'exercir l'autoritat d'una forma activa i lúcida.

De forma **activa** vol dir amb un compromís personal, acceptant que aquesta és una de les tasques més importants i que l'hem d'afrontar amb esperit de servei i desig de millora.

Exercir l'autoritat de forma **lúcida** vol dir tenir algunes idees clares, una bona teoria.

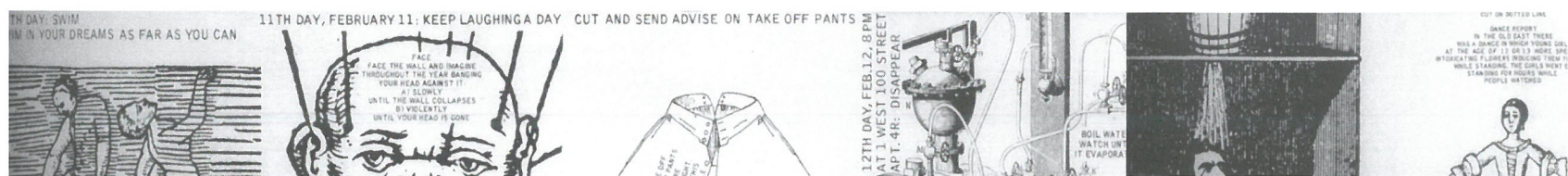
Per això m'atreveixo a apuntar 5 idees que per a mi són fonamentals a l'hora d'exercir l'autoritat. Són:

1. **Conèixer què és important:**
2. **Exigència amorosa: Exigir-se i exigir**
3. **Estimular l'autonomia (l'autodisciplina)**
4. **Motivar eficaçment**
5. **Confiar**

1. Conèixer què és l'important.

Precisament aquesta és la premissa de la lucidesa. Conèixer el mapa pel que et desplaçes. Sempre dic que no hi ha res més pràctic que una bona teoria. Qui sap on vol anar sempre troba la manera d'arribar-hi però qui no sap on vol anar sempre acaba arribant a un altre lloc. Davant qualsevol consulta de tipus tècnic pedagògic sempre cal començar preguntant: "què vols aconseguir?" (És a dir, "quina teoria tens respecte a on et trobes i on vols arribar?")

Una cosa em sembla fonamental: entendre quina és exactament la funció de l'autoritat en el terreny pedagògic. Prohibim menjar xiclet a classe, o estar a la rampa del pati prop del carrer o certes expressions o símbols en la parla o el vestir. Cal que tinguem molt clar que l'objectiu d'aquestes prohibicions no és ben bé evitar les conductes per elles mateixes, (ja que sovint són discutibles) sinó afrontar el nois i noies a unes situacions en què s'hagin de plantejar com actuar davant normes que no entenen i autoritats que vetllen pel seu compliment. M'explico. Sovint algun noi em pregunta perquè no pot menjar xiclet a classe i m'argumenta que no molesta, que no hi ha cap raó, que hi ha profes que ho fan o ho deixen fer,... Jo me'ls escolto i els explico que hi ha altres persones tan assenyades com ells que ho veuen d'una altra manera. Que aquestes altres persones són precisament les encarregades de redactar i aplicar el reglament i que per tant cal acceptar-lo. Em repliquen que no veuen per què, ja que... (i aquí podeu posar-hi totes les raons que vulgueu) Quan acaben els comentos que això està molt bé però que quan hi ha dos criteris diferents sobre una qüestió cal aplicar el de qui ostenta l'autoritat, en aquest cas el professor. "Ja hi som!! És clar, els profes sempre teniu raó, no? Això és una democràcia?" "Clar que no a la primera pregunta i sí a la segona", responc. "Una altra cosa és que a tu no t'agradi. Mira, a mi personalment no em molesta que mengis xiclet, però la norma és que no en pots menjar i ni tu ni jo l'hem d'ignorar



mediador, ... Pensa-ho i ja em diràs”) d) Donar confiança (“No et preocupis que jo sóc un professional d’ajudar els nois com tu en els seus problemes. Tinc molts recursos i no ens en quedarem sense. Ja veuràs com ens en sortirem.”) e) Assegurar-se que prenen les decisions amb coneixement de les conseqüències (“Si et disculpes i ell no ho accepta, què creus que passarà?”)

En qualsevol cas, l’important és el procés que estem fent. I mentre els alumnes van afrontant els seus propis conflictes, els sotmetem també al reglament de règim intern, perquè han de saber que viuen en un marc social regulat i que hi ha uns acords sobre les conductes considerades inacceptables. Però també raonem i expliquem que estan al seu servei, per a la seva educació i maduració com a persona i que tot el marc encara que sigui o sembli repressiu és un marc educatiu per ajudar-lo a créixer. I li recordem que està a un centre educatiu per a aprendre, que és normal que s’equivocui i que hi hagi coses que no les sap fer. Cal que ho assumeixi i col·labori en la recerca dels millors mètodes per a ajudar-lo a superar els seus problemes.

4. Motivar eficaçment:

Precisament aquest context de complicitat que està implícit en l’exigència amorosa de la que parlem té el seu fonament psicològic en la motivació. Les persones segons Maslow tenim dos tipus de motivacions: les de deficiència i les de creixement. Les de deficiència són les que ens mouen a assolir coses necessàries per a la supervivència. En els humans això inclou necessitats físiques (menjar, beure, descans,...) i afectives (seguretat, respecte, amor i autoestima)

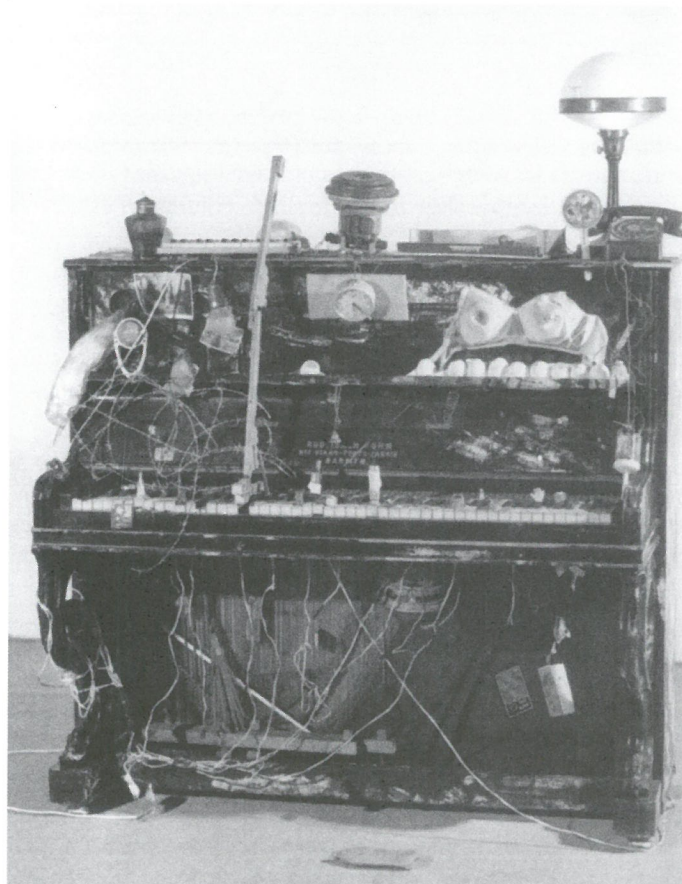
Les motivacions de creixement, exclusives dels humans, són les que ens mouen a aconseguir coses que ens perfeccionen o ens “eixamplen” per dir-ho així. (Aprendre anglès, idiomes, viatjar, fer massatges,...) Només es donen quan tenim les necessitats de dèficit cobertes. Ningú no està motivat per les matemàtiques si té gana o no se sent estimat. Bé, ningú... a no ser que fent matemàtiques aconsegueixi aquest pa o aquest amor que necessita, clar!!!

I aquest és per a mi el diagnòstic i el tractament que necessiten els alumnes que tenen problemes amb els límits. El diagnòstic és que se’ls demana motivació per a coses que no necessiten (motivacions de creixement com ara ser obedients, callats, respectuosos amb les normes, interessats en el català,...) i no tenen encara satisfetes les seves motivacions de dèficit (no se senten valuoses ni estimats per ells mateixos o els altres). El tractament per a mi deriva lògicament d’aquest diagnòstic: cal exigir la seva implicació en les tasques educatives (les àrees i també el tractament dels conflictes des de l’autodisciplina) i han de rebre a canvi dosis sinceres d’afecte i d’autèntic respecte.

“Compliràs el càstig que et correspon i prendràs decisions conjuntament amb mi sobre com superar aquest problema que et molesta, i mentre treballem junts en això descobriràs el valor que tens per a mi i l’estima mútua que es genera.” Usarem el llenguatge que compregui i li arribi per fer-li saber que aquest és l’objectiu. La tècnica seria més llarga d’explicar i no hi cap aquí. Ho deixo doncs, en aquest punt.

5. Confiar:

La confiança és una premissa imprescindible. Els professors hem de saber que quan treballem de la millor manera que sabem, buscant sempre el coneixement i relacionant-nos de forma amorosa amb els alumnes, ens hem de desvincular dels resultats. És a dir que no hem de tenir una expectativa clarament dibuixada



del que ha de passar i del que no. La confiança implica actuar tan bé com sapiguem en el procés i acceptar qualsevol resultat que es doni, pensant que és l’adequat per a seguir avançant en la superació del problema.

Cal no tenir pressa ni esperar a curt termini. Si alguna cosa es mou lentament en els humans és el canvi essencial. I el que busquem nosaltres no són canvis accidentals o temporals (que siguin obedients mentre som presents o que simulin amistat o que sàpiguen dissimular els sentiments negatius) sinó el continu canvi essencial cap al perfeccionament (autodisciplina, responsabilitat, autonomia,...)

Notes

[1] La primera és quan les normes no surten d’òrgans democràtics, cosa que no se sol donar gairebé mai als centre educatius ja que estan regulats per una llei feta per un parlament democràticament elegit, i la segona, en el cas que l’acompliment d’alguna norma anés en contra de la pròpia consciència. També es fa difícil d’imaginar, però pensem per exemple què passaria si algun professor et demanés que l’obeïssis (respectant la norma de l’obediència deguda) i t’ordenés fer mal a algú!!! Són casos tan extrems que quasi bé mai es donen)

[2] Això em recorda el cas que em va passar amb uns alumnes que em van demanar un canvi de data d’examen perquè feien una vaga aquell dia. Els vaig dir que no, que estaven tots suspesos si no es presentaven. Es van indignar, em van acusar de no donar suport als seus ideals, de manipular-los,... Els vaig dir que res d’això, que si volien aconseguir alguna cosa havien de considerar el preu. Els primers sindicalistes perdien la feina i fins i tot la vida en les seves reivindicacions, però ara tenim lleis i drets dels treballadors aconseguits gràcies a aquells sacrificis. No és realista voler fer canvis amb un esforç 0. Havien de decidir si volien suspendre un examen o defensar les seves idees. Al final la majoria va optar per l’examen, però al menys els que van fer vaga, van fer vaga i no un dia de festa. La meua missió és ajudar-los a afrontar responsablement els conflictes amb les normes, no evitar aquests conflictes.

INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA EN LES RELACIONS FAMÍLIA-ESCOLA

Josep M. Soler Prats

Psicòleg. EAP Baix Empordà

INTRODUCCIÓ

Les intervencions que els psicopedagogs portem a terme en l'àmbit de la relació família-escola se solen centrar molt més a nivell tutor-família concreta i no tant als nivells aula/cicle, centre i/o comunitari. L'exemple d'intervenció que s'exposa i les reflexions que s'hi adjunten pretenen millorar les relacions a tot nivell, a partir d'enfocaments més "col·laborativo-promocionadors" (més horitzontals, més constructivistes) i no tant a partir d'enfocaments estrictament "assistencials" (més verticals, més homogeneïtzadors).

EL PROJECTE "L'ESTARTIT 03-04"

La població i les seves dues escoles

L'Estartit pertany al municipi de Torroella de Montgrí i es troba a uns 6 km del nucli de població principal; zona inicial de pescadors, agricultors i ramaders, s'ha convertit en nucli turístic de primer ordre. La creació de llocs de treball en el sector serveis ha estat constant (sobretot ho és en època de vacances estivals); la immigració hi ha fet acte de presència. A la població hi ha una escola bressol municipal ("Mar i Cel") i un CEIP públic ("El Portitxol") –tots dos d'una línia–.

Justificació del projecte

Durant el curs 2002-2003, tot fent –junt amb les mestres i educadores d'educació infantil– un senzill estudi sobre les necessitats de la població escolar, constatarem un alt grau de dificultats importants per a l'aprenentatge i l'adaptació social de molt alumnes, fet que no semblava únicament atribuïble a variables individuals. Es constatà un molt alt índex de situacions familiars que solen comportar un cert risc per al desenvolupament normal dels infants. La falta d'arrelament al poble, l'escassa o nul·la col·laboració de la família extensa cap als pares i/o mares amb fills petits, una xarxa de relacions socials molt minsa –almenys per una part important de la població– i, en conseqüència, uns suports a l'educació familiar francament baixos o inexistents, n'eren una bona mostra (les famílies es notava que tenien pocs contactes entre elles mateixes: a les entrades i sortides d'escola això es feia ben evident, per exemple).

Per tot això, des d'aquests professionals (educadores, mestres, psicopedagog) –en un principi– i en col·laboració amb tota la xarxa de serveis de la zona (PEC, serveis socials, atenció precoç, equip d'atenció a famílies del Consell Comarcal, Sanitaris,

mediador intercultural, etc.) s'inicia un projecte ampli de relació família-escola, dins el qual hi havien de tenir cabuda accions concretes a diversos nivells.

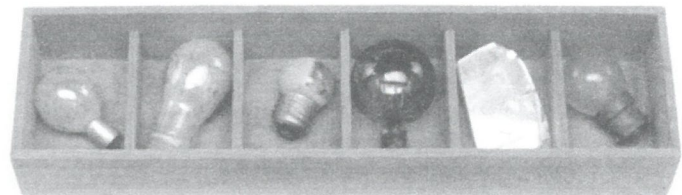
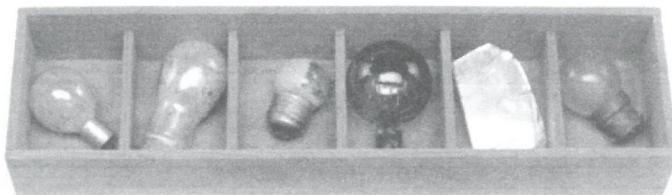
Partim de la base que els protagonistes principals han de ser els mestres i els pares, l'equip directiu i els claustres dels dos centres i les seves AMPA i/o Consells Escolars; si bé el psicopedagog hi té un important paper en l'impuls inicial, en la coordinació d'accions i en l'apropament entre les escoles i altres serveis comunitaris, queda clar que aquest paper ha de passar a ser subsidiari, a curt o mig termini, a mesura que la pròpia dinàmica ho aconselli. Les institucions i els serveis externs hi han de col·laborar, des d'una o altra perspectiva (participar-hi en alguna activitat, recolzar-ho, ajudar-hi econòmicament si cal).

Objectiu general

Millora de la qualitat educativa dels centres de L'Estartit (Escola Bressol "Mar i Cel" i CEIP "Portitxol") a partir de la cohesió i la responsabilitat de tothom, especialment entre escoles i famílies.

Objectius més específics (educació infantil)

- ✓ Facilitar una major comunicació entre tots els pares i mares, i entre aquests i els diferents professionals, especialment els mestres.
- ✓ Aprofundir de manera experiencial –familiars i professionals– en aquelles qüestions que més preocupen o poden preocupar per a l'educació dels fills/alumnes, per tal de poder compartir objectius educatius comuns entre pares i mestres.
- ✓ Millorar la implicació dels pares/mares en les tasques ordinàries que tenen lloc a l'aula o en les activitats en les quals participen els seus fills.
- ✓ Fer que pares/mares se sentin prou protagonistes de llur tasca educadora, tot facilitant que, fins i tot en el propi projecte, hi tinguin molta part activa en la seva organització i en el seu desenvolupament.
- ✓ Crear lligams efectius entre allò que podem considerar més individual –tutor– (família concreta), allò més curricular (d'aula) i les accions globals que es poden emprendre entre tots els agents educatius.



Continguts i breu resum de les activitats concretes

Tres grans blocs:

1. Trobades de pares, mares i familiars, junt amb els professionals:

- Esmorzars, berenars o pisolabis –tertúlia– conjunts dels dos centres, d'un centre sol o d'un curs o cursos sols, segons característiques del tema o bloc de contingut a tractar-, tot i que l'espontaneïtat i les necessitats del propi grup seran l'eix vertebrador del que s'hi pot fer o tractar. És un enfocament proper al que se'n pot dir una escola de pares experiencial, lluny de plantejaments més acadèmics o tècnics (de conferències magistrals); són espais per conèixer-se i compartir neguits, pautes educatives,... en un ambient distès. Enguany s'han programat sis accions, en les quals hi participen la pediatra del sector, una professional d'atenció precoç i un psicopedagog (alimentació, reaccions dels fills, límits i hàbits d'autonomia, en són les temàtiques principals).

2. Accions mestres d'aula-família/es concreta/es:

- Accions empreses des de l'aula i que volen tenir fil directe amb cada una de les famílies, implicant-les molt més en el fet educatiu i en la vida de l'aula, contribuint alhora a crear més lligams entre les diferents famílies (entrevistes i relacions bidireccionals; lligams diversos a nivell aula; etc.) Enguany es realitzen quatre accions concretes –en un cicle o aula, segons el cas –: la festa d'aniversari, el conte de la biblioteca, el protagonista de la setmana, l'elaboració col·lectiva d'un conte amb la intervenció de família per família i alumne per alumne de P5.

3. Accions a nivell cicle, etapa, centre i/o comunitari:

- Sentir-se part d'un col·lectiu és fonamental per tal de vincular-se a les decisions educatives que, en un o altre moment –o àmbit o nivell–, s'hi prenen. Són, per tant, accions que faciliten sobretot la relació entre uns i altres: alumnat, famílies, els dos centres educatius, professionals, entorn. S'ha començat amb una trobada conjunta de les famílies dels dos centres, en un berenar col·lectiu.

Estratègies que s'utilitzen per tal de garantir la màxima participació/implicació de les famílies

a) Crear xarxa/lligams de comunicació entre les mateixes famílies (pares, mares,...), a nivell d'aula, entre els de les mateixes nacionalitats, cultures o llocs de procedència; entre famílies amigues; entre famílies veïnes, etc. Algun/s pares/mares de cada aula ser-ne els coordinadors o delegats actius. Aquells pares o mares de cultures molt allunyades de la nostra però que ja s'han integrat suficientment i coneixen bé la llengua, convindrà que facin la funció de mediació amb altres pares o mares de la seva pròpia cultura però que no estan encara prou integrats i/o no coneixen suficientment la llengua.

b) Els pares o mares que actuïn de “coordinadors” o “delegats” seran els encarregats de fer arribar la informació a la resta de pares o mares, sigui de manera oral –en un principi – o escrita –algun dia – abans de l'activitat.

c) Cercar el màxim protagonisme dels pares i mares pel que fa a l'organització de cada sessió (per exemple, preparar l'esmorzar o berenar, preparar l'espai, ajudar en la gestió a les mestres, etc.) i també pel que fa a l'administració (portar-ne la comptabilitat, par-

ticipar en les despeses, buscar col·laboracions, etc.). Es procurarà que, un cop fetes les activitats, els propis pares i mares siguin els qui en facin alguna referència a la revista de l'escola.

Avaluació

1) Després de cada activitat (avaluació de l'activitat): ho duran a terme les pròpies mestres o educadores oralment –entre elles i/o amb els pares i mares que hi hagin participat (sigui allà mateix on s'ha fet l'activitat o bé a l'aula l'endemà o qualsevol altre dia quan es trobin)-; és important que es recullin també possibles propostes de cara al futur.

2) Al final del curs (avaluació global del projecte):

Recollida d'opinions de tots els participants (pares, mares, mestres, educadors, professionals diversos, equips directius, AMPAs, CE, Claustres), en forma de qüestionari i/o entrevista breu. Noves propostes.

Recursos necessaris

Tot i que el pressupost és petit, es considera important que s'hi compti (retribució a algun dels professionals externs, material divers,...); s'ha aprovat que les AMPA hi participin econòmicament; hi col·labora també alguna altra institució.

Tot el professorat implicat directament en el projecte forma part del seminari del pla de formació d'enguany (2003/04) sobre el tema “La relació família-escola: intercanvi d'experiències i d'eines per a l'acció”, promogut des del Grup Família-escola dels serveis educatius (CRP, EAP, PEC) i que es realitza a la nostra comarca. Això facilita el contacte proper amb experiències semblants.

Des de la direcció dels dos centres es facilita la flexibilitat horària necessària per a dur a terme cada activitat (canvis d'horari, substitucions puntuals a l'aula, etc.) i els lligams entre els diversos implicats dins de la comunitat educativa -famílies i mestres o educadores, equips directius, claustres, consell escolar, AMPAs i altres estaments-. Des de la direcció del CEIP es vol garantir tant la continuïtat del projecte com la seva ampliació a tots els cicles d'educació primària.

ALGUNES REFLEXIONS

✓ Quan pares i mestres –familiars i professionals– comparteixen espais comuns (per parlar d'educació, per fer o acordar accions conjuntes, per conèixer-se molt més, etc.) ens estem apropant al que en podem dir “educació amb els pares” (caire bidireccional, col·laboratiu-promocionador de les accions d'uns i altres, accions properes als infants, on és més fàcil compartir –individualment i col·lectiva– objectius educatius comuns). Aquesta perspectiva s'allunya d'accions interessants, però més parcials, com l'anomenada “educació dels pares” (escoles de pares més de caire acadèmic-tècnic i “assistencial”; accions sovint unidireccionals i força perifèriques, allunyades de l'aula i del contacte directe mestres-famílies).

✓ La intervenció psicopedagògica pot tenir important repercussió a diferents nivells si s'acosta més a plantejaments comunitaris que a plantejaments centrats únicament en el dèficit. Tant si les iniciatives de relació família-escola i/o de formació de pares, parteixen dels pares (grups de pares, AMPA,...), com si parteixen dels propis mestres (d'un curs, cicle o etapa) la intervenció psicopedagògica hauria d'orientar el punt de mira cap a projectes de centre, creant o apuntalant estructura suficient per tal que no quedin únicament en fets puntuals impulsats pel

voluntarisme d'uns pocs en un moment concret. El psicopedagog d'EAP, a cavall entre l'escola i el sector, és qui més pot impulsar i/o ajudar a reconduir –si cal– accions d'aquesta mena; pot esdevenir pont entre allò que ja fan o poden fer els mestres i/o els pares -l'escola- i allò que ofereixen o poden oferir els professionals externs i els serveis del sector (sanitaris, socials, atenció precoç, atenció a famílies, mediació intercultural, etc.).

✓ En definitiva, pensem que entendre l'assessorament i la intervenció psicopedagògica – en l'àmbit de la relació família-escola–, des d'una perspectiva “col.laborativo-promocionadora”, vol dir, entre altres coses:

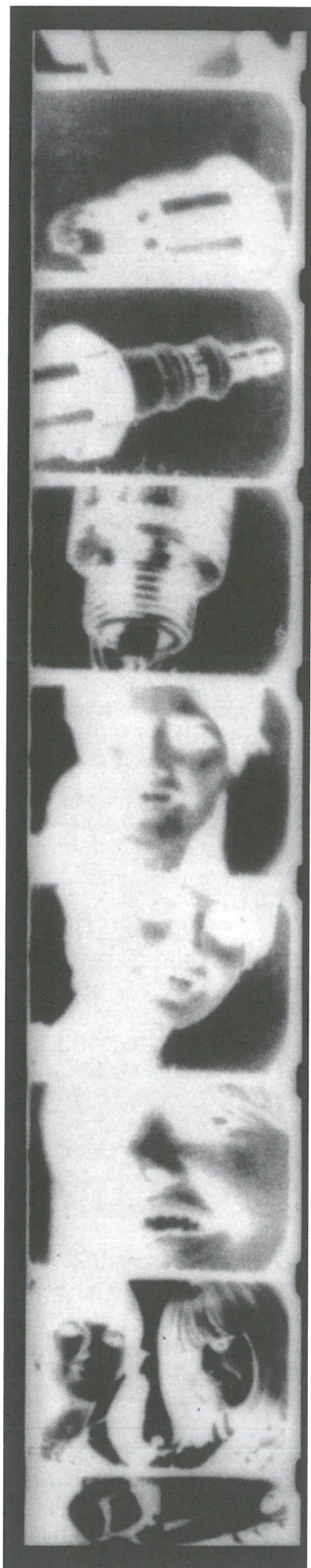
a) Ajudar els mestres i les AMPA -els centres- a anar un xic més enllà de les xerrades, conferències i/o escoles de pares tradicionals; seguir fent camí:

Educació dels pares	Què podem fer-hi nosaltres ?	Educació amb els pares
Escola de Pares	A títol d'exemple:	Escola oberta: pares i mestres eduquen
Enfocament més assistencial	Enfocament amb tendència a ser col.laborativo-promocionador	Enfocament col.laborativo-promocionador
Normalment sol passar:	Proposta de trobada mestres-pares, junt amb un professional extern, del sector (EAP, per exemple)	Normalment sol passar:
Perifèrica (poca vinculació mestre-famílies)	Tractar coses properes a la realitat: per exemple, redactar un cas hipotètic d'un nen/a, amb preguntes per opinar, què fer-hi educativament parlant, etc. Presentar-lo als propis mestres i pares. Després treballar per grups reduïts. Posada en comú final, amb el professional extern, els pares i els mestres.	Per a tots o quasi tots els pares (molta vinculació mestre-famílies)
Acadèmica o tècnica		“Escola de pares” experiencial
Sol fer-la un expert llunyà	Convocatòria personalitzada del tutor/a, condicionant l'assistència dels pares a través de donar resposta prèvia al mestre sobre el seu grau d'interès en assistir a la sessió.	El projecte és dels mestres, de l'escola; si hi han de col.laborar professionals externs, es procura que siguin del sector.
Hi assisteixen els més afavorits i, per tant, els que solen tenir menys dificultats a l'hora d'educar.	Crear “xarxa” entre els pares d'un mateix grup-aula (pares delegats?)	Hi solen assistir la major part dels pares.
Escassa repercussió real	Els propis pares ajudar en l'organització: ambient distès, amb begudes, pastes, etc. Més tertúlia que no pas gran conferència magistral	Molta repercussió en el dia a dia, tant de casa com de l'escola

UN CAMÍ PER RECÓRRER

b) Promoure i promocionar projectes de centre en els quals els professionals de l'educació i equips directius –junt amb els pares– en siguin els autèntics protagonistes, tot i que amb l'ajuda dels professionals i equips del sector.





DINÀMIQUES MÉS ASSISTENCIALS	DINÀMIQUES MÉS COL.LABORATIVO-PROMOCIONADORES
<p>De dalt a baix Professionals i usuaris</p>	<p>Més horitzontal: tots amb tots. Participants, amb diversos graus d'implicació i/o de responsabilitat.</p>
<p>Normalment: programes generals per un ampli sector de la població</p>	<p>Programes específics per un sector determinat de la població (un centre, un barri, una localitat)</p>
<p>Un servei ho programa i ho porta a terme. En el millor dels casos, treballa en xarxa amb altres serveis</p>	<p>Es programa des de l'escola, entre professionals –i, si és possible, també amb la intervenció dels “usuaris”. És una activitat bàsicament lligada al projecte educatiu de l'escola</p>
<p>L'escola –els seus professionals- no hi té massa protagonisme actiu –no hi participa en la decisió i sí en l'execució d'allò que d'altres han pensat i decidit-.</p>	<p>El protagonisme actiu –programació, accions concretes, realització, avaluació- recau en l'escola i els seus professionals, però en col.laboració amb els altres. Això no vol dir, necessàriament, molta més feina per als docents, sinó un enfocament diferent del seu treball.</p>
<p>L'EAP és un servei assistencial més. Treballa coordinadament –i/o en xarxa- amb altres serveis per atendre la població infanto-juvenil. Queden lluny les propostes de caire preventiu amb molta repercussió.</p>	<p>L'EAP passa a ser vehiculador d'accions preventives des de l'escola i procura que s'hi integrin els altres serveis i/o professionals de la zona.</p>
<p>L'EAP a l'escola intervé sobretot per avaluar i orientar casos d'alumnes concrets, orientar famílies, coordinar-se amb altres professionals que intervenen en el mateix cas, etc.</p>	<p>L'EAP a l'escola també procura generar espais de transformació i canvi: en aquest cas de coresponsabilitzar més a tots els agents educatius –mestres i pares-, estaments –equip directiu, AMPA, CE, Claustre; Ajuntament; altres departaments-</p>

c) Ampliar la visió col.laborativo-promocionadora de la relació família-escola a tots els nivells possibles: aula-família concreta; nivells aula/cicle; nivell centre; nivell comunitari.

d) Facilitar als professionals de l'ensenyament –i a d'altres professionals interessats- la formació necessària, així com el coneixement i l'intercanvi d'experiències que es porten a terme en centres de les nostres comarques, a través de jornades, cursos, seminaris, reculls d'experiències, etc.

Per acabar, diguem que aquest no és un camí gens fàcil, però sí possible. Les orientacions de caire més institucional sobre la relació família-escola (paper de l'AMPA i/o CE, entrevistes i reunions preceptives) solen estar –afortunadament no sempre- basades en el “poder” o un cert protagonisme d'uns sobre altres (controlar, decidir, informar,...). La relació, des de l'òptica col.laborativo-promocionadora, pretén desenvolupar totes les possibilitats educatives d'uns i altres i de tots en el seu conjunt (cooperar, complementar, educar conjuntament,...); quan en un projecte hi són presents la bona predisposició, l'entusiasme i la professionalitat dels participants, els principis –enumerats per Soler (2002) i que aquí resumim- a tenir en compte per a una intervenció en l'àmbit de la relació família-escola, de ben segur que també hi resten majoritàriament presents:

1. Equilibri:

Entre els diferents sistemes i subsistemes de relació família-escola i en els diferents nivells i/o espais d'aquesta relació. Aquest principi ens vol fer veure que la interacció que es pugui aconseguir en un nivell determinat de la relació família-escola no és el tot; ens cal, tanmateix, aconseguir situacions d'equilibri suficient entre les diferents interaccions i espais relacionals dels dos col·lectius –de pares i de mestres o d'escola i de família–. En serien exemples: **a)** els mestres d'un grup porten a terme un ambiciós programa, però sense comptar massa amb l'opinió dels altres mestres del cicle, tot i que la direcció ho aprova inicialment; **b)** una escola vol emprendre accions de participació dels pares a la vida de l'escola i la participació de l'alumnat és pràcticament nul·la.

2. Complementarietat:

Ens referim a fer l'altre allò que hom no fa i viceversa: aleshores, mentre que un ocupa la posició superior o primària, l'altre ocupa la inferior o secundària. Per tant, estem en el terreny de la cooperació; però cal no passar als extrems: per exemple, a la submissió –que seria complementària a una persona o grup molt dominant–. En la interacció complementària sana cap de les dues parts imposa a l'altra aquest tipus de relació, sinó que cadascú es comporta d'una manera que pressuposa la conducta de l'altre, alhora que llurs definicions de la relació encaixen perfectament. En aquest sentit, també hi cabria aquí el que entenem per subsidiarietat i que es dona amb tanta freqüència en l'àmbit relacional de les nostres escoles. En serien exemples: **a)** el cas d'una família amb pocs recursos de cara a l'educació dels seus fills; seria lògic que, en alguns moments o situacions, l'escola, els mestres i professionals, assumissin algunes tasques més pròpies de la família que no pas d'ells, sense que això vulgui dir que no es facin passos cap a la responsabilització i normalització de la situació; **b)** El cas d'un avi, jubilat, que té ganes i recursos per col·laborar amb l'escola en els treballs d'embelliment i enjardinament que la direcció proposa emprendre amb la col·laboració de tots.

3. Claredat:

Fem referència als tipus de límits existents en la relació. orienta cap a relacions àgils i, alhora, allunyades de postures radicals i parcel·lades en excés. Per exemple, serà bo que en tot projecte es clarifiqui bé el paper de cadascú, que pot anar des de la no intervenció, a la no implicació activa, fins a facilitar la resolució o actuar-hi amb molt de protagonisme actiu. Tanmateix, en l'anomenada “puntuació de seqüències” es fa imprescindible la trobada del punt mig per tal que la “profecia d'autocompliment” no ens condicioni una relació distant i alhora falsament equilibrada; seria el cas, exemples: M “no podem fer res per als pares perquè de seguida ens critiquen”, P “critiquem els mestres perquè no fan mai res per als pares”; o una altra. M “els pares i mares immigrants no vénen mai a l'escola; no hi ha res a fer; no cal ni convocar-los”, P “anar a l'escola a molestar els mestres és de mala educació; jo ja diposito tota la confiança en ells”.

4. Normalització:

Ens referim a no voler activar, necessàriament, accions molt específiques, si és que a través de les accions que es porten a terme habitualment ja s'hi pot donar deguda resposta. Exemples: **a)** no fer res específic per a les famílies magribines, si abans podem fer coses per a totes les famílies i és possible que aquelles hi

participin amb normalitat, tot i que preveient les situacions que es poden presentar; **b)** no fer venir el mediador intercultural a fer de traductor en trobades concretes de pares, mares i mestres, si podem aconseguir que entre els propis pares/mares solucionin satisfactòriament les necessitats d'uns i altres.

5. Proximitat:

Relació més directa i propera a l'alumne; allà on més cal que participin els pares és en el nivell més proper al nen: amb el mestre d'aula, a l'aula,... Parlariem, per exemple, de les entrevistes més directes pares-mestre (amb presència o no del nen), d'activitats a l'aula (del tipus que siguin), etc.; però també de relacions pròximes no només físicament: amb les llibretes, les agendes, els diferents treballs, la recollida de materials diversos per a l'aula, a través de la telemàtica, tasques compartides, etc.

6. Obertura:

Parlem d'obertura en tot sentit: de diàleg franc –no exemp de sentit crític– entre tots els elements de cada sistema o subsistema, d'obertura a totes quantes iniciatives i opinions hi hagi, d'obertura a l'intercanvi d'experiències amb altres col·lectius –altres centres –, AMPA's, associacions i col·lectius i professionals diversos,...- etc. Aquest principi porta implícit l'avançar cap a les posicions “col·laborativo-promocionadores” que aquí defensem; per això cal parlar de grau d'obertura en la relació família-escola, en cada cas concret: l'important és evolucionar passant de dinàmiques més assistencials (per exemple, els pares organitzen les activitats extraescolars i promocionen una escola de pares per als afiliats a l'AMPA) a dinàmiques més collaboratives (bidireccionalitat; accions a diversos nivells; propostes i actuacions a nivell escola, barri, localitat, etc.).

7. Proveïment:

Tota activitat de relació pot fomentar aquest “proveïment” i, per tant, ser prou positiva per les finalitats que ens proposem. Hi poden haver activitats de les que habitualment es promouen des de l'escola –les que anomenem del “dia a dia”– que poden ser molt útils en aquest sentit: les comunicacions entre pares i mestres a les entrades i sortides d'escola, el cuidar els detalls en les informacions a donar i en les decisions a prendre en cada cas des de l'aula o des de l'escola o des de qualsevol altre nivell, etc...

Quan una escola té ja un projecte global de relació família-escola –hi ha reflexionat prou i porta a terme algunes accions– és el moment d'anar-la “proveïnt”: omplint-la de més propostes als mateixos o a d'altres nivells de la relació i transformant o millorant les actuals segons necessitats i aportacions d'uns i altres.

8. Implicació:

La relació exigeix de totes les parts, de tothom. Família i escola són considerats com dos importants contextos per al desenvolupament dels nens, però també els hem de considerar contextos de desenvolupament per als propis adults que hi intervenen. Així, quan un pare o una mare intervenen a l'escola, al nivell que sigui, faciliten no només el desenvolupament del seu propi fill, sinó que tanmateix creixen també ells mateixos com a persones i com a pares; això mateix passa amb els mestres o professionals participants en l'acció: la interrelació afavoreix també el seu desenvolupament global, personal i professional. La idea que tots aprenem de tots, resulta molt interessant a l'hora de programar o afavorir, des de l'escola, accions de diferent tipus

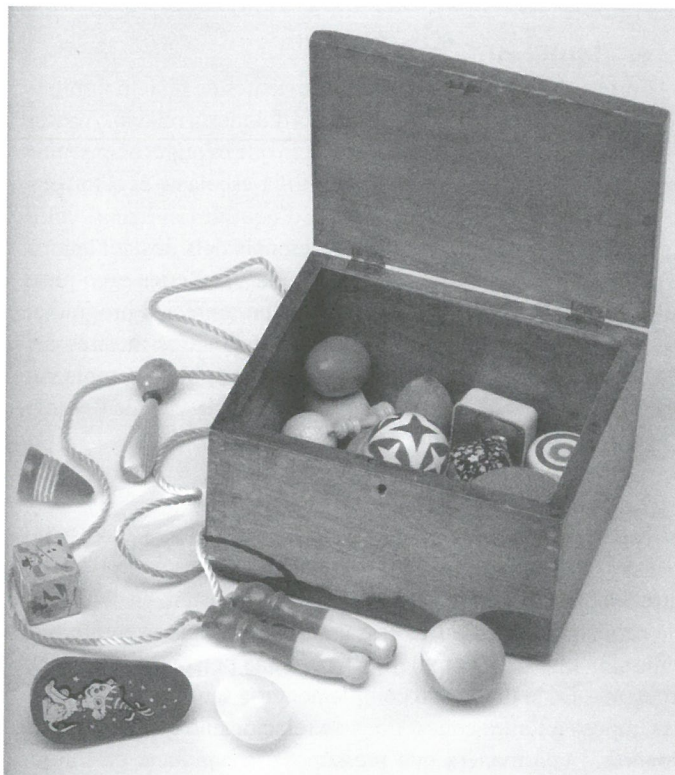
dirigides sobretot als pares, amb la presència dels mestres i, també, en alguns casos, dels propis nens i d'altres persones o professionals.

9. Avaluació:

Avaluar com funciona la relació família-escola en una escola determinada, pot esdevenir un important motiu per apropar postures, aglutinar esforços, emprendre accions conjuntes,... entre pares i mestres. Pot ser un fer-nos conscients del molt que s'intenta, del que fem i de com ho fem, d'on ho fem amb més intensitat, del que podem arribar a fer; etc... Poden ser interessants, per exemple, tant l'avaluació de cada una de les accions concretes que es porten a terme com l'entrar en un procés d'avaluació interna sobre la pròpia relació família-escola (amb recull d'opinions de tots els implicats).

Des de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica, seguirem fent-hi camí.

Palafrugell, desembre, 2003



Referències bibliogràfiques

CARRETERO, R. (2001): Entrevista a Ignasi Vila. Les relacions família-escola i intervenció psicopedagògica. *Àmbits de Psicopedagogia*, nº 1, 11-14.

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

CEIP RIBES. (2002): Dos contextos educativos: familias y profesionales. Un objetivo común: las niñas y los niños. *Aula*, nº 108, 24-28.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (2001): Les responsabilitats dels pares i mestres en l'educació de l'infant. *Informes d'Ensenyament*, nº 2. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament

JURADO, A.M. (2001): Familias en la escuela, un reto. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 298, 27-31.

LACASA, P. (2001): Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. Dins COLL, C., PALACIOS, J. i MARCHESI, Á. (Comp.) (2001). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid, Alianza Editorial.

MÁIQUEZ, M. L., RODRIGO, M.J., CAPOTE, C. I VERMAES, I (2000): *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid, Visor.

OLIVA, A. I PALACIOS, J. (1998): Familia y escuela: padres y profesores. Dins RODRIGO, M.J. i PALACIOS, J. (Coord.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid, Alianza Editorial.

SOLER PRATS, J.M. (2002): *La relació família-escola al nostre entorn. Anàlisi de la realitat actual i recull de possibles propostes. El paper de l'assessor*. Memòria llicència estudis (<http://xtec.es/sgfp/licen/index.htm>)

VILA, I (1998): *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona, ICE/UB-Horsori.

COM TREBALLAR A L'IES EL PROCÉS D'AVALUACIÓ DE LES NEE DE L'ALUMNAT I PAUTES D'INTERVENCIÓ

Joan-Josep Llansana i González

Psicopedagog, IES Bernat Metge

Aquest escrit té com a finalitat presentar de quina manera s'ha intentat estructurar el procés per esbrinar quines són les necessitats educatives de l'alumnat d'un institut d'educació secundària. Es parteix, doncs, d'un enfocament bàsicament pràctic, sense renunciar, però, a plantejar algunes reflexions d'abast més general.

ON TREBALLEM

Encara que sigui de manera telegràfica, cal apuntar algunes dades globals sobre el centre educatiu i el seu context.

L'experiència que es presenta s'està duent a terme a l'IES Bernat Metge, del barri de la Verneda, al districte de Sant Martí de la ciutat de Barcelona. Es tracta d'un centre que en els seus gairebé trenta anys d'història ha estat sempre compromès amb l'ensenyament públic i de qualitat al servei la població de Sant Martí.

L'institut havia impartit ensenyaments de BUP i COU, en règim diürn i nocturn, fins al 1996, any en què es començà a impartir l'ESO. En aquest moment, el centre té tres línies d'ESO i dues de Batxillerat. Pel que fa a aquest darrer, s'ofereixen totes les modalitats, en règim diürn, excepte l'artístic.

Les decisions de política educativa en relació amb la configuració del mapa escolar del districte (creació de nous IES, distribució de l'oferta educativa ...), combinades amb les conseqüències de dinàmiques socials i polítiques més generals (envelliment de la població, subsidiarietat de l'oferta escolar pública...) han comportat la davallada progressiva de l'alumnat matriculat a l'IES.

L'institut té una plantilla força estable (tot i que durant els darrers cursos s'han anat suprimint llocs de treball), amb un nucli important de professores i professors que fa força anys que romanen al centre.

Des de la implantació de l'ESO, el centre disposa de professor de pedagogia terapèutica i, posteriorment (des del curs 99/00), de professor de psicologia i pedagogia. Actualment, l'IES té dos professors de psicologia i pedagogia[1] que, juntament amb un tercer professor que té al seu càrrec la tutoria de la UAC, constitueixen el seminari de psicopedagogia.

La implantació d'ensenyaments de caràcter obligatori ha comportat la diversificació de les necessitats educatives de l'alumnat de l'institut[2]. A més, i especialment durant els dos darrers cursos, aquesta diversificació s'ha accentuat de manera molt significativa amb l'augment del nombre d'alumnes de procedència extracomunitària que s'han matriculat a l'IES[3].

Aquests factors, juntament amb altres canvis socioeducatius[4], han fet que la nostra tasca avui sigui molt més complexa i han emfasitzat la necessitat de dotar-nos d'estratègies i d'instruments que ens permetin realitzar una detecció acurada de les necessitats educatives del nostre alumnat per tal d'orientar

la nostra intervenció i aconseguir que sigui més efectiva.

Caracteritzat, encara que esquemàticament, el context en què treballem, passarem ara a definir quines són les opcions de base que fonamenten la nostra manera de treballar.

D'ON PARTIM

A partir del curs 2000/01, hom intentà articular un "pla d'actuació global" que donés sentit i coherència a totes les intervencions específiques de caràcter psicopedagògic que es realitzessin al centre.

La necessitat d'aquest "pla" venia motivada bàsicament per dues raons:

- La falta de tradició del centre d'intervenció educativa en un context d'ensenyament obligatori.
- La manca de tradició i la falta de referents propers per caracteritzar el rol del professorat de psicologia i pedagogia i l'ambigüitat de la definició normativa de les seves funcions. La tendència del sistema a l'entropia era encara més manifesta si tenim en compte l'existència d'una figura externa al centre (el/la professional de l'EAP) amb un àmbit d'intervenció en clara intersecció amb el del professorat de psicologia i pedagogia.

D'acord amb aquestes consideracions, hom començà a perfilar les grans línies d'intervenció a partir de les opcions de base següents:

a) Els instituts d'educació secundària són espais educatius, no espais terapèutics. Hom considera fonamental aquesta premissa, d'altra banda òbvia, ja que podríem córrer el perill d'oblidar-la en el moment de definir quines són les intervencions específiques que, en el marc d'un IES, ha d'assumir la persona que exerceix la funció de psicopedagog del centre. En aquest sentit, és interessant recordar també que la normativa vigent caracteritza aquesta funció amb la denominació de "professor d'ensenyament secundari; especialitat: psicologia i pedagogia", a fi de remarcar-ne el perfil docent. D'acord amb això, **les intervencions no estrictament docents del professorat de psicologia i pedagogia haurien de centrar-se en tasques de caràcter bàsicament preventiu, dirigides a la totalitat de la població que l'IES escolaritza[5].**

b) D'altra banda, i tenint en compte que hi ha diversos professionals de diversos àmbits que realitzen intervencions psicopedagògiques més o menys sistemàtiques amb l'alumnat de l'institut (EAP, serveis socials de base...), **cal planificar i coordinar aquestes actuacions acuradament**, a fi que el seu resultat sigui al més òptim possible; el/la professional de psicologia i pedagogia hi juga un paper fonamental, en aquesta tasca de planificació/coordinació.

c) Finalment, atès que el professorat de psicologia i pedagogia té poca tradició als centres de secundària i, alhora, el seu paper també ha estat escassament definit per la normativa dictada pel Departament d'Ensenyament, cal, doncs, acceptar que **la seva funció i les expectatives sobre la seva utilitat s'han d'anar construint de manera progressiva i col·lectiva; partint de l'anàlisi de les necessitats del centre, de les aportacions de la teoria i, en síntesi, de la reflexió compartida sobre la nostra actuació com a docents.**

És en el marc que delimiten aquestes tres opcions de base (prevenció, coordinació i construcció compartida del rol del psicopedagog en el centre) que cal situar la tasca realitzada en relació amb el procés de detecció de les necessitats educatives de l'alumnat.

COM TREBALLEM

És evident que per intervenir amb l'alumnat, primer cal conèixer quines són les seves necessitats educatives. Tanmateix, això és molt més fàcil de dir que de fer! El procés d'avaluació[6] de les necessitats educatives de l'alumnat és complex, subtil (ple de matisos) i en absolut mecànic.

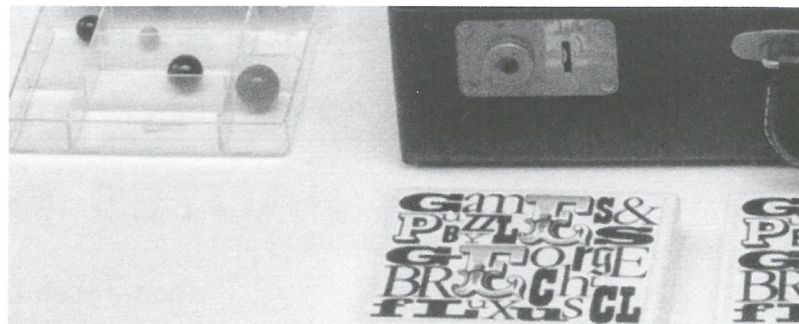
Del nostre punt de vista, i pel que fa a l'àmbit educatiu formal (escolar), cal, com a mínim, fer servir quatre fonts d'informació bàsiques:

- La "cultura professional" dels i de les mestres i professors/es que una persona ha tingut al llarg de la seva escolaritat. En el cas dels IES, aquestes informacions se solen recollir a través d'informes escrits (documents de traspàs primària-secundària, observacions tutorialis ...), comentaris orals (a les reunions d'equips de nivell, de coordinació tutorial, juntes d'avaluació...) i de les qualificacions, les tradicionals notes.
- L'àmbit familiar (en aquest cas les informacions se solen recollir a partir de les entrevistes i reunions amb les famílies de l'alumnat).
- Els professionals dels serveis educatius, sanitaris... externs als centres. La informació se sol recollir a través de documents escrits (dictàmens d'escolarització, informes socials...) o, sovint, comunicacions orals (entrevistes, reunions de coordinació ...).
- Els instruments estandaritzats de caràcter psicomètric.

Poder recollir la informació de totes les fonts, tenir-la en compte i encaixar-la de manera lògica i coherent ja representa, la majoria de vegades, un primer problema en el procés de detecció de les necessitats educatives de l'alumnat.

Pel que fa referència als IES cal tenir en compte, a més a més, que si bé el desplegament normatiu actualment vigent encomana l'avaluació de les necessitats educatives de l'alumnat als EAP, sovint el professorat de psicologia i pedagogia dels centres es troba en "millor situació" per realitzar aquesta labor; la qual cosa fa imprescindible que s'articulin uns bons mecanismes d'actuació conjunta EAP-centre que afavoreixin l'eficàcia de les intervencions.

A l'IES Bernat Metge, estem intentant abordar totes aquestes qüestions, de manera sistemàtica, des del curs 01-02[7]. Les mesures que hem articulat, a banda de l'ús dels sistemes habituals d'intercanvi i recollida d'informació (entrevistes, reunions, informes de traspàs...), per donar resposta als reptes que se'ns plantejaven han estat bàsicament les següents:



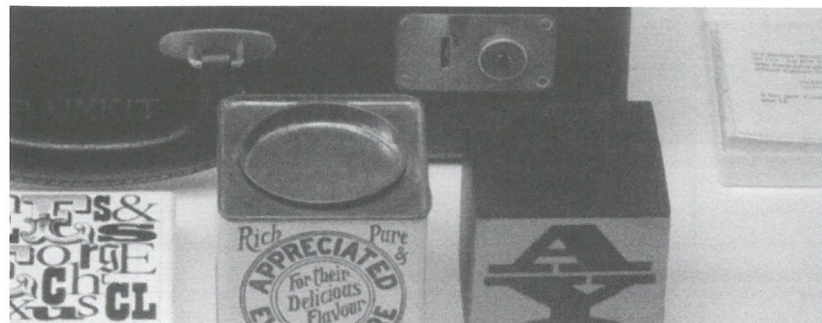
- L'optimització del funcionament de la comissió d'atenció a la diversitat i de la comissió social[8], enteses no únicament com a espais d'intercanvi d'informació, sinó també com a espais reals de planificació i coordinació de les diferents intervencions que hom considera necessari dur a terme.
- La redistribució de les funcions dels diferents professionals de la psicopedagogia que intervenim al centre[9] (professors de psicologia i pedagogia del centre i psicopedagoga de l'EAP, fonamentalment).
- L'ús sistemàtic de proves psicomètriques estandaritzades.

Pensant en els interessos dels potencials lectors i lectores d'aquesta publicació, sembla que paga la pena comentar més detalladament aquestes dues darreres.

En relació amb la redistribució de funcions dels diferents professionals de la psicopedagogia que treballem al centre, sembla interessant remarcar que el criteri que ens ha resultat més operatiu ha estat el de "reservar" la intervenció de l'EAP en l'avaluació de les necessitats educatives de l'alumnat per a aquells casos complexos en què hom preveu, a més, que es pugui acabar realitzant algun tipus de derivació. En aquest sentit, els psicopedagogs de centre actuen com a "filtres" i tenen la responsabilitat de realitzar una primera avaluació de les necessitats educatives de l'alumnat.

Aquesta manera d'orientar el nostre treball ha estat un dels motius que ens ha portat a usar sistemàticament instruments psicomètrics estandaritzats. **Som conscients que aquest ús s'ha qüestionat[10], amb argumentacions força potents, des d'un punt de vista teòric. No negligim en absolut aquestes argumentacions, ans al contrari; però, pensem que fer un ús crític, no dogmàtic, de les proves estandaritzades ens és útil perquè ens aporta, entre altres:**

- **Una visió contrastada i de naturalesa diferent (fruit de la comparació estadística) a la de les opinions dels diversos agents educatius** (sovint més riques i suggerents, però, alhora, massa connotatives). Del nostre punt de vista aquests instruments permeten la saturació i la triangulació de la informació[11], la qual cosa ens és força útil per intentar evitar errors de gruix en el procés d'avaluació de les necessitats educatives de l'alumnat.
- **Una certa imatge de "rigor tècnic"** i d'absència d'arbitrarietat en les opinions que afavoreix que els altres agents educatius (sobretot, la resta del professorat i les famílies de l'alumnat) hi siguin més receptius[12].
- **La possibilitat de detectar dificultats en el procés d'ensenyament-aprenentatge que ens poden haver passat desapercebudes o que hem interpretat d'altres maneres.** És a dir, la possibilitat de tenir, un cert *screening* de cada un dels i de les nostres alumnes.



A MANERA DE CONCLUSIÓ: PERSPECTIVES I LÍMITS

El que hem explicat fins ara no és en cap cas un procés acabat i, en conseqüència, hem anat introduint-hi reajustaments en funció dels errors que hem detectat o de canvis que s'han anat produint en el context d'intervenció.

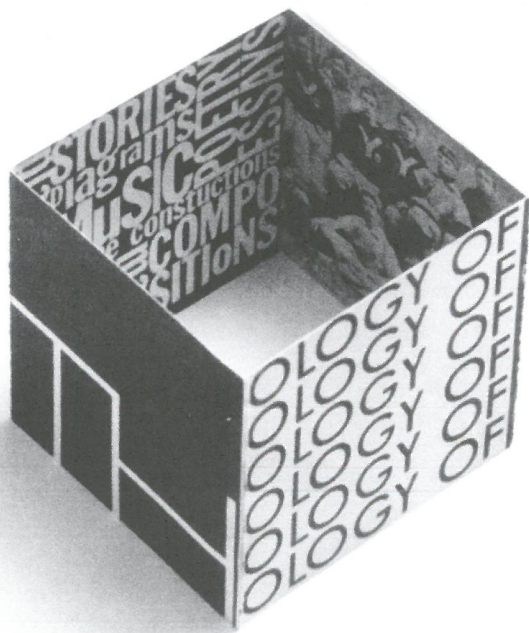
Sens dubte treballar d'aquesta manera potser ha fet augmentar el volum de la nostra feina, però **ens ha permès també millorar la intervenció amb el nostre alumnat i oferir-li respostes més ajustades a les necessitats que manifesta**; per això pensem que paga la pena aprofundir en aquesta línia de treball.

No tot, però, són flors i violes. **Una millor avaluació de les necessitats educatives de l'alumnat necessita també d'un treball més "teòric", de definició de les categories d'anàlisi que s'usaran i, a partir de les quals es proposaran les actuacions a realitzar. I aquesta definició és impossible si no és fruit d'un cert consens entre, com a mínim, tot el professorat del centre.** I en aquest terreny, encara hem de fer molt camí!

Finalment, és important avaluar les necessitats educatives de l'alumnat per tal d'oferir-li respostes que s'hi ajustin al màxim possible. Cal, per tant tenir un ventall ampli i flexible de respostes a oferir; en cas contrari, de poc serveix haver fet un procés molt acurat d'avaluació!

Això, però, són figues d'un altre paner i..., si s'escau, potser d'un altre article!

Barcelona a 10 de gener de 2004



NOTES:

[1] El fet que l'institut disposi de dos professors de psicologia i pedagogia (a més de la professional de l'EAP, que té una dedicació en el nostre centre d'un matí setmanal) és una de les raons que ha facilitat que es pugui estructurar un procés com el que s'ha presentat. Si només s'hagués disposat d'un professional, com passa a la gran majoria de centres, difícilment s'hagués pogut treballar així.

[2] La implantació de l'ESO ha comportat que persones que mai haurien estat alumnes d'un centre de BUP i COU s'hagin matriculat com a alumnes de l'institut, la qual cosa ha implicat importants canvis en la composició de la població escolar del nostre IES (trajectòries acadèmiques molt diferents; diversificació de les expectatives sociolaborals...).

[3] La majoria de l'alumnat nouvingut prové d'estats llatinoamericans (Equador i República Dominicana són els que més alumnat han aportat); tot i això, darrerament ha augmentat també de manera significativa el percentatge d'alumnat xinès.

[4] Hi ha tres textos, relativament recents, que els sintetitzen, del meu punt de vista, força bé: el llibre editat pel Consell Escolar de Catalunya amb les aportacions a la CNE; el llibre d'Álvaro Marchesi de l'any 2000 i el que edità Joaquim Prats el 2002, amb un conjunt d'aportacions crítiques a la situació actual de l'educació secundària.

[5] Cal recordar que prevenció, desenvolupament i intervenció social són els principis vertebradors de l'orientació en concret i de l'acció educativa en general (BISQUERRA; 1991; 4-5).

[6] Al llarg de tot l'article s'ha optat per, quan hom parla de necessitats educatives, usar com a sinònims els verbs "detectar" "valorar", "avaluar"... obviant les diferències i matisos que sens dubte existeixen.

[7] Vegeu, a tall d'exemple, el document que hem reproduït a l'annex 1.

[8] En relació amb el funcionament les comissions, l'èxit ha estat desigual: si pel que fa a la CAD hom li reconeix un bon nivell, no passa el mateix amb el de la comissió social.

[9] Vegeu l'annex 2.

[10] Podeu consultar entre altres: STERNBERG, R.J. 1999 i ONRUBIA, J i MIRAS, M. 2001.

[11] D'altra banda, dos dels principis bàsics de la metodologia qualitativa.

[12] Potser cal recordar que, sovint, la figura del psicopedagog no ha estat massa ben rebuda als centres d'educació secundària; per això tot allò que contribueixi a oferir una imatge de rigor, de cultura professional consolidada, facilita les possibilitats d'intervenció.

Referències bibliogràfiques

AA.DD. (2002): *Educació i nous reptes socials. Aportacions a la Conferència Nacional d'Educació*. Barcelona: Consell escolar de Catalunya.

BISQUERRA, R. (1991): *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.

MARCHESI, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.

ONRUBIA, J. i MIRAS, M. (2001): Aprenentatge i diversitat intel·lectual dels nois i noies, a *Perspectiva i Diversitat 11. Suplement de Perspectiva Escolar*. Barcelona.

PRATS, J. (ed.) (2002): *La Secundària a examen*. Barcelona: Proa.

STERNBERG, R.J. (1999): Medición de la inteligencia, a *Investigación y Ciencia*. Temas 17. p. 8-13. Barcelona.

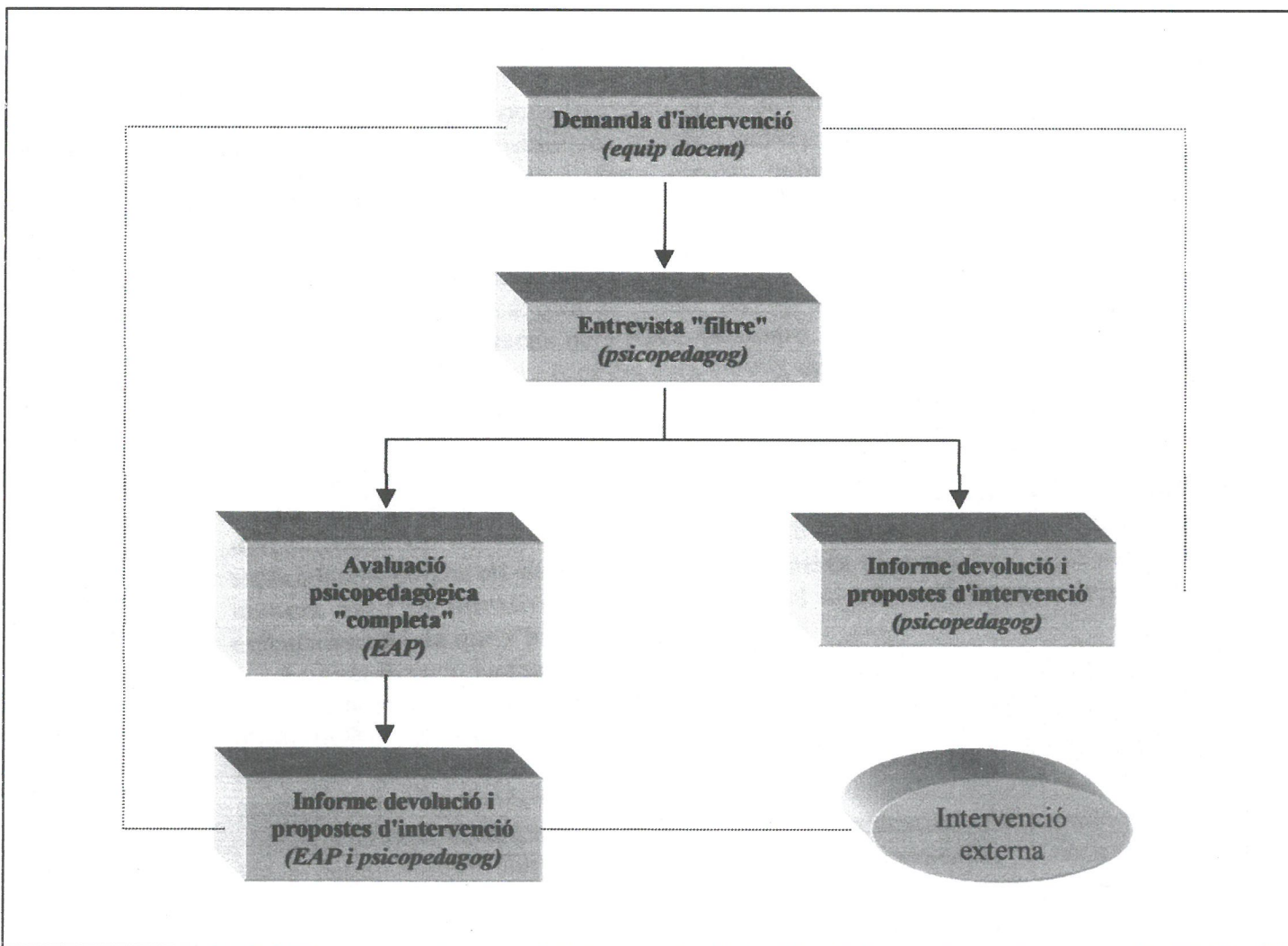
ANNEX 1

		Setembre	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Juliol (primera quinzena)
Àmbit docent	Docència	[Barra horitzontal]										
	Revisió oferta CV i Opt.									[Barra horitzontal]		
Àmbit de coord. inst.	Participa. Comissió. Coord.	[Barra horitzontal]										
	Serveis externs ¹	[Barra horitzontal]										
	Assessor. Equip dir.											
Àmbit d'atenc. psico. espec. ²	Identifica nec. edu.	Traspàs primària-secundària		Pas si proves psicopedagògiques (pers. analitat i capacitats generals) a 1r d'ESO			Pas si proves psicopedagògiques (Expectatives i estratègies aprenentatge) a 2n d'ESO					Traspàs primària-secundària Participació en les Juntes d'avaluació 2n i 4t d'ESO
	Orienta Indiv.	[Barra horitzontal]								[Barra horitzontal]		
								Pas si proves psicopedagògiques (preferències professionals) a 4t d'ESO				

¹ A l'annex 2, hi consta un esquema que reflecteix la distribució de tasques entre els professors de psicologia i pedagogia del centre i l'EAP pel que fa a l'atenció psicopedagògica específica.

² En aquest àmbit, el professor Ll. V. és l'encarregat del primer cicle de l'ESO, mentre que el professor Jj. Ll. té al seu càrrec el segon cicle de l'ESO i el Batxillerat.

ANNEX 2



ENTREVISTA PER CONÈIXER UN ALUMNE QUE PREOCUPA. Una eina per l'assessorament i la tutoria

Teresa Huguet / Dolors Gispert / Josep Lluís Barrasa / Maria Vilella [1]

EAP B-40 d'Esplugues de Llobregat

En aquest article us presentem un document elaborat en el marc del treball en equip de l'EAP dins un projecte de formació. És **una guia per fer entrevistes** amb alumnes a partir de 10 anys. Sorgeix amb l'idea de promoure i fomentar els espais d'entrevista, entre tutor/a i alumne/a, sobretot d'aquell alumne en que hi ha quelcom que preocupa.

En el mateix projecte vam elaborar també un guió per a fer entrevistes amb alumnes d'aquestes edats que presenten problemes d'organització i hàbits[2].

Tot i que la motivació principal era que fos una eina útil per les tutories de secundària i del cicle superior de primària, a la pràctica és un instrument polivalent d'ús també pel psicopedagog/a de l'institut o per l'assessor/a psicopedagògic/a de l'EAP.

Si bé és un tema prou conegut per a molts professionals i segurament poc novedós, sovint el professorat de secundària a l'exercir la tutoria amb els seu alumne no és massa conscient del potencial de canvi que té l'entrevista, si s'usa amb tacte, confiança i implicació personal. És d'interès el fet que aquesta guia pugui ser útil a diferents professionals que compartim tasques en els centres docents.

En el marc escolar ens trobem amb alumnes que preocupen per diferents motius: adaptació al grup-classe, aspectes vinculats al procés d'aprenentatge, motivació, problemes emocionals... Sovint hi ha tutors/es als quals els resulta difícil un acostament a aquests alumnes i mantenen amb ells una relació dins del context de l'aula i del grup, relativament distant, per les pròpies característiques de ser col·lectiva i grupal. Aquest tipus d'interacció no facilita el coneixement de l'alumne. Cal trobar un espai i un moment on tingui lloc un diàleg proper que ens ajudi a conèixer-lo millor, tenint present les seves dificultats però també amb la voluntat de identificar els seus punts forts i les seves preferències.

Amb aquests alumnes, més que mai, és necessari crear aquest espai de relació més personalitzat, de «tu a tu». L'entrevista és un instrument molt potent, poc aprofitat per part del professorat, sobretot el de secundària. El fet de definir-se fonamentalment com especialista d'àrea pot portar a ignorar els continguts psicopedagògics necessaris per a desenvolupar la tasca tutorial i distància d'una aproximació més personal als alumnes. Aquest rol d'especialista, de professional capaç d'ensenyar continguts però poc hàbil a l'hora d'educar a persones, fomenta una manca de confiança en la pròpia capacitat d'educar i comprendre als alumnes que -d'altra banda- es troben en un moment complicat del seu creixement personal. Massa sovint, com a psicopedagogs, veiem que els professors perden la possibilitat d'intentar incidir en el desenvolupament de les capacitats i potencialitats dels alumnes com a subjectes d'aprenentatge i creixement.

L'entrevista del tutor amb l'alumne que preocupa pensem

que és un instrument necessari abans de qualsevol consulta a un altre professional i es pot convertir, com hem dit abans, en un instrument potent si s'utilitza amb cura i implicació.

En aquestes edats els alumnes que tenen algun tipus de dificultat necessiten més que mai referents adults propers que els exigeixin i a l'hora s'acostin a ells per ajudar-los i orientar-los. Des de la nostra posició, hem de promoure la capacitat d'intervenció dels mateixos professors que demanen assessorament en relació a un alumne. Animar-los a trobar moments per parlar amb els alumnes que els preocupen, donant-los estratègies i orientació, afavorir la seva autonomia i promoure l'aprenentatge d'estratègies psicopedagògiques per a desenvolupar el seu paper d'educadors en una etapa de l'ensenyament obligatori.

L'ENTREVISTA, ESPAI DE RELACIÓ I COMUNICACIÓ

Aspectes a tenir presents en el desenvolupament de l'entrevista:

- **un apropament real entre interlocutors**

Es tracta d'evitar actituds rígides i distants que sovint són degudes a un interès en buscar la confirmació de les expectatives del professor en relació a un alumne. Es necessita un interès genuí per conèixer l'alumne i per construir una relació de confiança que li permeti deixar-se ajudar.

L'inici de l'entrevista és el moment per explicar les nostres intencions i consensuar amb l'alumne/a els temes que tractarem.

- **un clima de confiança**

En el curs de l'entrevista s'ha de crear un ambient distès que permeti el diàleg. No es tracta d'una situació en la que es plantegen preguntes esperant respostes breus o tancades. Ha de ser un espai per parlar en el qual els temes es van succeint potser de manera desordenada, aprofitant especialment les intervencions i iniciatives del mateix alumne.

És un model obert per permetre que l'alumne es senti protagonista i participi activament. Tot allò que proposi ell per millorar la seva situació serà més susceptible d'èxit que les propostes nostres, sobretot si no sorgeixen d'un real acostament i comprensió de la seva situació personal.

- **acceptació de l'altre**

Crear un clima de relació que permeti la sintonia, la complementarietat, el contrast i la divergència d'opinions. Per aconseguir-ho és necessari posar-se en el lloc de l'altre, intentar comprendre la seva situació, sense jutjar-lo ni actuant amb prejudicis establerts.

Des de l'acceptació i la valoració positiva dels punts forts identificats és més possible establir una relació de confiança que obri la possibilitat d'acceptar l'ajuda i orientació dels adults significatius.

Descripció de l'instrument

Hem agrupat els possibles aspectes a tractar en **9 blocs**:

1. MOTIUS DE L'ENTREVISTA			
2. L'ALUMNE I LA SEVA FAMÍLIA	3. ELS AMICS I EL TEMPS DE LLEURE	4. L'ALUMNE I EL CENTRE EDUCATIU	5. L'APRENTATGE I LES ÀREES
6. HÀBITS DE TREBALL I ORGANITZACIÓ	7. RELACIONS FAMÍLIA - CENTRE	8. PERSPECTIVES DE FUTUR	
9. CONCLUSIONS DE L'ENTREVISTA			

Els blocs ombrejats corresponen a l'inici i final de l'entrevista. L'ús de la resta de blocs és opcional i flexible segons els seus objectius. Els continguts de cada bloc són orientadors i serveixen com a guió, sense necessitat de seguir l'ordre establert.

Si bé en els blocs hi ha algunes possibles preguntes que poden facilitar la comunicació -sobretot amb els alumnes més reservats- es tracta d'una entrevista oberta que hauria de defugir les preguntes tancades i estereotipades. El que realment es pretén és establir un diàleg distès i en profunditat que deixi espais per a la participació activa del mateix alumne

BLOCS DE L'ENTREVISTA	Notes, orientacions, acords i compromisos
<p>1. MOTIUS DE L'ENTREVISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicació dels motius de l'entrevista. Manifestar la preocupació en relació a determinats aspectes que s'han observat : aprenentatges; relacions; actituds, comportaments... («Alguns professors estem preocupats.....»). • Veure què en sap i en pensa l'alumne. Demanar la seva col·laboració i opinió («Tu què en penses d'això? N'has parlat amb algú? «A tu també et preocupa? Des de quan passa això?...»»). N'has parlat amb els teus pares? Què en pensen? • Explicar els objectius que pretenem (conèixer-lo millor, ajudar-lo, buscar algun canvi...) 	
<p>2. L'ALUMNE I LA SEVA FAMÍLIA</p> <p><i>Aquest bloc serveix sobretot per establir contacte amb l'alumne i conèixer el tarannà familiar. Cal evitar que l'alumne ho visqui com un interrogatori i fer només aquelles preguntes més pertinents segons el motiu de l'entrevista.</i></p> <p>Aspectes a tractar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respecte als pares: ocupacions, horaris, procedència, família d'origen, avis.. • Sobre els germans i altres persones que viuen a la llar: edats, estudis, ocupacions i afeccions, relacions. • Sobre la casa: espais, amb qui comparteix l'habitació, lloc on estudia o treballa • Sobre la dinàmica familiar: rutines, costums, ocupacions i responsabilitats de l'alumne envers altres membres de la família, horaris en les sortides, dies laborables, caps de setmana... <p>Demanar-li la seva opinió...</p>	
<p>3. ELS AMICS I EL TEMPS DE LLEURE</p> <p><i>Aquest bloc cal adaptar-lo a l'edat de l'alumne</i></p> <p>Aspectes a tractar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respecte al grup-classe : Com s'hi troba, amb qui es relaciona. Què fa a les estones de pati i de menjador. Amb qui va i torna del centre... • Respecte al temps de lleure: Què fas quan surts de l'escola? I els caps de setmana? Què vas fer ahir?... Amics de fora de l'escola. Interessos i afeccions (« Què és allò que més t'agrada fer?») • Activitats extraescolars i horaris. 	
<p>4. L'ALUMNE I EL CENTRE EDUCATIU</p> <p><i>En aquest bloc es pretén copsar la percepció que l'alumne té del centre com institució i el seu sentiment de pertinença i satisfacció.</i></p> <p>Algunes preguntes possibles:</p> <p>T'agrada venir al centre? Per què? Què és el que més t'agrada del centre? I el que menys?(Continuar segons el que ens diu l'alumne: «explica-m'ho una mica més; per què?...»)</p> <p>Què és el que més et costa? Què canviaries del centre?</p> <p>Quan t'has sentit millor a l'escola? (explorar una mica l'experiència prèvia al centre educatiu)</p>	
<p>5. L'APRENTATGE I LES ÀREES</p> <p><i>Aquest bloc pretén copsar la percepció de l'alumne respecte a les àrees i l'aprenentatge: ajustament a la realitat, expectatives de millora, frustració, pocs ànims, valoració de les ajudes...</i></p> <p>Possibles preguntes:</p> <p>Quines són les àrees que més t'agraden? Quines t'agraden menys? Per què?</p> <p>Quines et resulten més difícils? Més fàcils?</p> <p>Sempre ha estat així? (explorar les variacions en les preferències i els motius que en dona l'alumne)</p> <p>Què en penses de les notes que acostumes a treure? Sempre ha estat així? Des de quan? A què creus que és degut?</p>	

BLOCS DE L'ENTREVISTA	Notes, orientacions, acords i compromisos
<p>Has tingut ajudes, a casa, al centre. T'has sentit ajudat? Com penses que et podríem ajudar? Què penses que podries fer i no fas? (intentar concretar-ho en propostes)</p>	
<p>6. HÀBITS DE TREBALL I ORGANITZACIÓ <i>En aquest bloc es posa l'accent sobretot i només en els aspectes d'hàbits i organització.</i> Possibles preguntes: Quan fas els deures? Els portes sempre? Quins? Et resulta difícil? Per què? Com penses que et seria més fàcil? (espai, temps, ajuts, condicions ambientals...) Com t'organitzes quan has de preparar un control? (notes, resums, estudi, esquema, subratllat...) Què opinen a casa teva sobre la teva manera de treballar? T'ajuden? Qui? Com? Com t'ho fas per saber l'horari de l'endemà? Utilitzes l'agenda? T'importa que la mirem? (mirar l'agenda amb ell, veure com la utilitza i com la valora). Revisar amb ell els seus materials i treballs. Comentar els treballs (acabats, corregits, endreçats...). Veure com els té organitzats. En el cas de que els tingui molt desorganitzats: si els haguessis d'organitzar ara, com ho faries?</p>	
<p>7. RELACIONS FAMÍLIA - CENTRE <i>La intenció d'aquest bloc és copsar des de la percepció del noi o noia quina és la dinàmica relaciona entre les dues institucions</i> Possibles preguntes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Què diuen els teus pares del centre? Què creus que en pensen? S'interessen pel que fas? Et miren les feines, l'agenda o la motxilla? Et recorden si tens deures? T'ajuden? T'obliguen? • Venen els teus pares a parlar amb els professors? I a les reunions? Sempre ha estat així? • Què et diuen quan portes les notes? (t'animen, et feliciten, et consolen, et renyen, et castiguen...) Sempre ha estat així? 	
<p>8. PERSPECTIVES DE FUTUR <i>Aquest bloc pretén veure les expectatives de l'alumne/a en relació a ell/a mateix/a, la seva confiança en ell mateix i l'adequació a la realitat.</i> Possibles preguntes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Què creus que estaràs fent d'aquí a uns anys? (explorar en relació a estudis, feines, afeccions...i veure si hi ha perspectives més enllà del present o no hi ha esma per plantejar-s'ho) • A tu què t'agradaria fer? Quin tipus de vida t'agradaria portar? Creus que ho podràs realitzar? (explorar els motius). Coneixes algú que ho fa? • Què en pensen els pares d'això? Què creus que els agradaria als teus pares? Què et diuen? (intentar esbrinar si el que diu ve molt influenciat per altres (família, companys, professors...) o surt d'ell mateix) 	
<p>9. CONCLUSIONS DE L'ENTREVISTA <i>Deixar la possibilitat que l'alumne pugui parlar d'altres qüestions que no s'hagin tractat i que per a ell poden ser molt rellevants, malgrat per a nosaltres no ens ho semblin tant.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar que aquesta entrevista és l'inici d'un procés i comentar amb l'alumne (esbrinar què en pensa o que proposa) quins seran els passos posteriors: entrevista amb la família; reunions amb d'altres professors; observació o exploració en relació a determinats aprenentatges... Concretar la propera trobada si és considera necessària. • Arribar a concretar alguns primers acords o compromisos, tant per part dels professors com per part de l'alumne. Recordar-li les vies de comunicació que té amb nosaltres o amb la resta del professorat (hores, moment...). • Negociar amb l'alumne l'ús que farem de les informacions que ens ha donat (allò que es pot compartir o allò que vol que resti en la confidencialitat). 	

Les anotacions, els acords, els compromisos, les orientacions és bo apuntar-los, si més no, aquells aspectes que volem destacar, recordar...Cada professional ho fa a la seva manera, durant o al final de l'entrevista. Proposem aquest format vertical, per fer petites anotacions al costat de cada bloc, que amb un cop visual permet tenir una visió ràpida d'aquells aspectes dels diferents blocs que hem volgut destacar i permet un recull alhora força global.

Esperem que aquest instrument pugui ser útil als professors/es per acostar-se als alumnes que preocupen, per trobar els seus punts forts i per potenciar que desenvolupin el millor possible les seves potencialitats.

Notes

[1]En aquest projecte també hi van participar en Joan Paddin i la M. Carmen Rodriguez

[2]En un proper número d'aquesta revista sortirà publicat.

L'AGRUPACIÓ D'ALUMNES SORDS AMB LLENGUATGE ORAL EN CENTRES ORDINARIS

M. Claustre Cardona / Carme Gomar

CREDA Baix Llobregat- Anoia

Abens de començar a desenvolupar el contingut d'aquest article, cal definir de qui parlem quan parlem de nens sords. Encara que, internacionalment està completament estesa la classificació dels alumnes amb pèrdues auditives en dos grups, hipoacúsics i sords, depenent de com i en quin grau la pèrdua auditiva incideix en la percepció de la paraula, en entorns propers encara és possible trobar la utilització del terme "sord" per a tot tipus de pèrdues. Tota vegada que les necessitats derivades per la pèrdua auditiva són molt diferents segons es pertanyi a un grup o l'altre, és adequat d'especificar a qui fa referència l'expressió "alumnes sords".

L'Oficina Internacional d'Audiologia (B.I.A.P. en francès) va proposar de classificar les pèrdues auditives a partir de la mitjana de les pèrdues en freqüències 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz i 4000 Hz. Segons això, la classificació aniria des d'una audició normal a una pèrdua auditiva pregona, passant per diferents graus de pèrdua, des de lleugera a mitjana o severa. La incidència d'aquests graus en la percepció espontània del llenguatge és més determinant a mida que la pèrdua auditiva creix, fins a arribar a un punt que, tal i com diuen Quigley i Paul (1984) "(...) en algun moment del continuïum audiològic, hi ha una discontinuïtat funcional: a l'hora d'aprendre, la persona esdevé principalment visual enlloc d'auditiva". Quan parlem "d'agrupació d'alumnes sords", estem parlant d'un col·lectiu que té dificultats importants per a la percepció espontània del llenguatge oral, cosa que, consegüentment, implicarà la generació d'un conjunt de decisions i d'actuacions dirigides a pal·liar, tant i com sigui possible, les dificultats que aquesta situació pugui generar. Amb tot, cal puntualitzar que moltes d'aquestes actuacions i decisions s'hauran fet o pres molt més abans del moment de l'escolarització d'aquell alumne, com a conseqüència del diagnòstic de pèrdua auditiva. Una de les decisions més importants serà la que fa referència a la modalitat de comunicació, ja sigui signada, bilingüe o oral. Aquesta decisió tindrà un paper important a l'hora de l'escolarització, ja que una opció signada o bilingüe comporta la necessitat d'un centre, on la llengua de signes sigui eina de comunicació i d'aprenentatge. En canvi, en el cas de nens hipoacúsics o sords, les famílies dels quals han optat per l'opció de llengua oral, la seva escolarització es preveu en qualsevol centre ordinari ja que la llengua oral és l'eina comú per a la comunicació i l'aprenentatge en tots els centres. Aquesta planificació, totalment justificable a nivell teòric, té uns resultats molt diferents a nivell pràctic pel que fa a la resposta educativa dels alumnes sords (és a dir, amb pèrdues molt importants). Hem comentat més amunt, com, a partir d'un cert grau de pèrdua auditiva, hi ha un canvi funcional, l'aprenentatge espontani del llenguatge oral està molt compromès i depèn fortament de tot un conjunt d'actuacions prèvies: detecció primerenca, orientació i

seguiment dels pares (tant pel que fa a la superació del dol com en els aspectes comunicatius), ús de pròtesis, etc... tot un conjunt de variables que configuraran l'evolució d'aquell nen en més o menys grau, però que, tot i així, demanaran una resposta educativa planificada i complexa. Aquesta resposta educativa difícilment és possible de donar en tots i cada un dels centres ordinaris que acullen alumnes sords, és per això que s'ha contemplat la possibilitat d'agrupar-los en centres que vulguin modificar la seva pràctica educativa per donar una resposta, el més normalitzada possible a aquests alumnes.

COM REPERCUTEIX UNA PÈRDUJA AUDITIVA EN EL DESENVOLUPAMENT D'UN INFANT?

Una pèrdua auditiva important té repercussions pel que fa a la percepció d'informació sonora, cosa que incideix en la manera com es coneix el món i com s'hi relaciona. Això té implicacions en diferents aspectes del desenvolupament de l'infant, especialment quan aquesta és present des del naixement o en els primers mesos.

Des del punt de vista comunicatiu, no només incideix en l'aprenentatge del codi oral, sinó que també configura una manera específica de comunicar-se. Tal i com hem anat dient, una pèrdua auditiva important comporta un canvi funcional (Quigley i Paul, 1984) ja que la percepció del llenguatge deixa de recolzar-se en l'audició i passa a ser visual. Aquest aspecte funcional configura una manera diferent de relacionar-se i té un pes important quan, en les interaccions entre el nen sord i l'adult, es parla i comenta sobre un objecte o un fet que s'està vivint: al nen sord li cal dirigir la mirada alternativament a les dues fonts d'informació, l'objecte i els llavis (o les mans) del seu interlocutor. En canvi, el nen oient rep les dues informacions de manera simultània, facilitant-li l'establiment de relacions entre allò que es diu i allò que es veu. Tenir present aquesta manera diferent d'interaccionar implica ensenyar als interlocutors com compensar-la, per exemple donant més temps per dirigir la mirada. Per altra banda, l'esforç que li pot representar pot fer que es cansi més aviat o que doni poca resposta a la interacció. Aquesta situació pot comportar que les persones de l'entorn restringeixin les seves interaccions amb el nen sord, donant-li moltes menys possibilitats d'experiències comunicatives, cosa que, lògicament, incidirà en les seves oportunitats d'utilitzar el llenguatge per a qualsevol de les seves funcions. I encara, una mala comprensió de les necessitats de l'infant sord pot fer que les interaccions es donin més des d'un estil instructiu (per a ensenyar) que no pas comunicatiu. Així, veiem que, tot i que una pèrdua auditiva configura una manera de funcionar, és com actua l'entorn qui determina el grau de desenvolupament comunicatiu de l'infant sord. Per tant, és molt important que les persones de l'entorn entenguin i sàpiguen com



interaccionar amb l'infant sord per tal que tingui tantes o més oportunitats comunicatives de qualitat que els altres nens oients.

Pel que fa a l'aprenentatge del llenguatge oral, aquest també és compromès per la pèrdua auditiva. L'ús primerenc de pròtesis facilitarà, en més o menys grau, la percepció del llenguatge i, consegüentment, el seu aprenentatge, però, tot i així, al nen sord li caldrà la lectura labial per poder comprendre el que se li diu. No obstant, la lectura labial no mostra de manera prou transparent tot el sistema fonològic, i per tant, per la percepció del llenguatge oral, cal el recolzament d'altres recursos: restes auditives, sistemes complementaris..., com diuen Freeman i Blockberger (1987) "(...) adquirir llenguatge sentint-ne només fragments o veient-ne una representació parcial en els llavis és realment una tasca difícil". Per altra banda, l'experiència lingüística en diversitat de situacions comunicatives li permetrà l'aprenentatge del codi, però cal tenir present que, mentre que el nen oient sent estructures lingüístiques que s'emeten en el seu entorn encara que no es dirigeixin a ell, el nen sord només rep allò que, de manera volguda, se li diu. Per tant, si l'entorn no té present aquest aspecte i restringeix el llenguatge que li dirigeix, està també restringint de manera clara el seu desenvolupament lingüístic.

També el **desenvolupament cognitiu** pot estar compromès si no es té present que l'entrada de la informació és sobretot visual i que cal aquest recolzament per facilitar l'aprenentatge del nen sord. Amb tot, però, el recolzament visual no és suficient si el llenguatge no actua com a mediador i matisa la informació rebuda visualment. Un estudi portat per Marchesi i altres (1995) sobre l'evolució del joc simbòlic en els nens sords, mostra com aquests són capaços de fer accions simbòliques de diferents tipus: assumir el punt de vista dels altres, utilitzar objectes per funcions diferents de la seva, organitzar una seqüència d'accions... però on sembla que tenen dificultats és a assignar un rol als personatges i portar a terme les accions pròpies del rol assignat així com planificar i organitzar les seves accions. En aquests aspectes el llenguatge hi té un paper important com ho demostra el fet que, en la recerca, s'han trobat interrelacions entre els diferents nivells de realització i el nivell de llenguatge. No obstant això, juntament amb el paper del llenguatge, també el rol de l'adult és molt important en el creixement cognitiu del nen sord. Així, seguint la teoria de la interacció social de Vygotsky, segons el qual, aprendre és un procés compartit de pensament, l'aprenentatge d'aquests nens demana, de manera clara, la mediació dels altres per donar significat i interpretar l'entorn captat visualment.

La incidència de la pèrdua auditiva en el **desenvolupament**

personal se situa en dos aspectes. El primer d'aquests té a veure amb com la manca de capacitat per percebre informacions sonores de l'entorn genera una sensació de descontrol de la situació i, consegüentment, d'inseguretat. A còpia d'experiències incontrolables en les quals la percepció auditiva ha impedit l'accés a la informació, es genera un inseguretat totalment justificable. Per altra banda, l'entorn, també influït per la falta de control de la informació sonora, sobreprotegeix en excés i impedeix el creixement cap a l'autonomia del nen sord.

I finalment, pel que fa al **desenvolupament social**, cal tenir present que la percepció d'un mateix com a diferent pot comportar una mala integració social, augmentada per la manca d'habilitat per interaccionar, per fer amics, per a ser acceptat pels companys. Una vegada més, el paper de mediador de l'adult és important pel desenvolupament del nen sord en aquesta dimensió.

Com es pot deduir de l'anàlisi d'aquesta descripció, hi ha un fet de base, la pèrdua auditiva, que té unes conseqüències en el desenvolupament dels infants que la pateixen. No obstant, la relació entre aquests fets i les seves conseqüències no és una relació lineal de causa-efecte sinó que, tal i com ja hem apuntat més amunt, hi ha altres variables que configuraran d'una manera determinada cada un dels nens, encara que el grau de pèrdua sigui el mateix.

QUÈ CAL TENIR EN COMPTE PER PLANTEJAR LA RESPOSTA EDUCATIVA?

En el moment de l'escolarització d'aquests alumnes sords, el seu desenvolupament en cada un d'aquests aspectes serà més o menys proper al que els correspondrà per edat cronològica però, el que és cert és que encara els quedarà un llarg camí cap al ple desenvolupament de les seves capacitats.

Per a l'ajustament de la resposta educativa cal tenir present tres nivells:

1. Les implicacions educatives d'una pèrdua auditiva important.
2. Els plantejaments educatius que ha de fer un centre per a poder donar resposta.
3. La concreció d'aquesta a l'aula i a nivell individual.

1. Implicacions educatives

Assegurar el ple desenvolupament dels alumnes sords implica una sèrie de decisions i actuacions a nivell escolar, resumides en el següent quadre:

ASPECTES DEL DESENVOLUPAMENT GENERAL DELS ALUMNES AFECTATS PER UNA PÈRDUA AUDITIVA	IMPLICACIONS EDUCATIVES PER DONAR RESPOSTA A LES NECESSITATS
ASPECTES COMUNICATIVO LINGÜÍSTICS	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necessitat d'apropriar-se de manera espontània d'un codi comunicatiu útil amb l'entorn. ▪ Necessitat d'establir comunicació oral amb els altres. ▪ Necessitat d'accedir a la lectura i l'escriptura com a eina de comunicació 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Disseny d'un pla d'actuació (familiar, escolar i de l'entorn) adreçat a afavorir el desenvolupament lingüístic en les situacions comunicatives naturals. ⇒ Ús d'estratègies comunicatives i lingüístiques. ⇒ Planificació de situacions comunicatives que facilitin l'ús del codi escrit.
ASPECTES D'ACCÉS AL CURRÍCULUM I METODOLÒGICS	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necessitat d'un currículum que tingui en compte les dificultats derivades de la pèrdua auditiva. ▪ L'accés a la informació de l'entorn. ▪ Necessitat d'assegurar l'accés al codi escrit. ▪ Necessitats d'establir relacions cognitives més enllà de l'experiència directa i la concreció. ▪ Necessitat d'una avaluació del coneixement independent de la forma lingüística. 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Anàlisi del currículum general i si s'escau, desenvolupament d'adequacions en funció de les possibilitats de l'alumne. ⇒ Ús de diferents vies d'entrada i d'estratègies facilitadores d'accés a la informació. ⇒ Treball explícit del text escrit des de totes les àrees curriculars. ⇒ Ús d'una metodologia que posi l'accent en la co-construcció del coneixement i que emfatitzi l'exploració activa enfront de la recepció passiva. ⇒ Ajut per establir relacions entre allò que sap i allò que aprèn per tal que el seu aprenentatge sigui significatiu: explicitació i ús de mitjans de representació. ⇒ Establiment de criteris i mitjans ajustats d'avaluació utilitzant formes diverses.
ASPECTES PERSONALS I SOCIALS	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'elaboració d'un autoconcepte positiu. ▪ Necessitat d'establir relacions socials. 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Facilitació de la pròpia identificació personal i autovaloració positiva, amb una acció tutorial intensa. ⇒ Potenciació d'estratègies que afavoreixin la seva participació i integració en les activitats i relacions grupals.

2. Plantejaments educatius dels centres per donar resposta a l'alumnat sord.

Els alumnes amb necessitats educatives més específiques com a conseqüència d'una pèrdua auditiva molt important, requereixen plantejaments educatius globals que contemplin l'especificitat de les necessitats provocades per la sordesa, més enllà dels plantejaments individuals que permet l'escolarització en centres ordinaris sectoritzats.

Els centres ordinaris d'agrupament d'alumnat sord, compten amb la implicació de tota la comunitat educativa: claustre, pares, personal no docent, personal d'activitats complementàries i extraescolars, de manera que el projecte, segons el cas, queda explicitat en documents base de centre, com el PEC, el PCC o el Pla Estratègic, reflectint d'una manera o altra, els següents principis:

- Ús de la llengua catalana -oral i escrita- com a llengua vehicular i d'aprenentatge, amb l'ús d'estratègies i recursos específics adequats a les diferents situacions escolars.

- El centre com a context natural d'aprenentatge lingüístic: totes les interaccions que es donen amb mediació lingüística dins el centre són situacions d'aprenentatge de la llengua, cal utilitzar-les per afavorir-lo. Priorització dels aspectes funcionals.

- Cura en les condicions d'ús del llenguatge oral, per facilitar la comunicació i l'aprenentatge de la llengua: la ubicació física i les condicions visuals per a la lectura labial, l'ambient sonor per afavorir l'aprofitament de les restes auditives, i l'adaptació lingüística natural a la competència de cada alumne per facilitar-li l'aprenentatge.

- Priorització de la llengua escrita, el seu ús en el context escolar i el seu aprenentatge.

- Tractament de les dificultats auditives i les seves implicacions dins el marc tutorial, amb un coneixement i comprensió per part de tots -professorat, alumnat, famílies i personal del centre- que impliqui una normalització.

- Priorització dels aspectes personals i de relació social dels alumnes, a partir d'una important tasca d'acció tutorial, amb un tractament diferenciat de la problemàtica que comporta la sordesa, tenint en compte la diversitat, en un marc de diàleg entre els alumnes amb la mediació del tutor, i potenciant les relacions.

- Priorització d'hàbits i actituds, amb un tractament explícit de les regles de convivència i les normatives de funcionament.

- Priorització d'objectius i continguts procedimentals, amb criteris metodològics generals per potenciar l'aprenentatge significatiu: experiència directa i activitat amb la mediació del grup i de l'adult, per a la construcció del coneixement.

- Provisió d'ajuts per a l'accés a la informació formal de les diverses àrees, i informal de vida del centre: recursos visuals, equips FM, mitjans gràfics de representació del coneixement, anticipació individual/petit grup, suports escrits previs/simultanis, experimentació o exemplificació suplementària, reorganització o resum posterior de la informació.

- Adaptació / modificació del currículum, si cal, de les àrees on la pèrdua auditiva té una incidència directa: àrees de llengües i música.

- Mesures d'atenció a la diversitat de l'alumnat més o menys específiques, tant de personal com d'agrupament d'alumnes: grup-classe o grup flexible, petit-grup específic o atenció individual, per aquest ordre de preferència.

- Criteris i mitjans ajustats d'avaluació dels continguts, en funció del currículum i de les possibilitats d'expressió del coneixement de cada un, superant les dificultats lingüístiques.

- Priorització de la coordinació entre mestres, especialistes i professionals de serveis educatius.

- Formació contínua del claustre en sordesa, llenguatge, didàctica de la llengua, etc.

- Importància de la relació dels tutors i especialistes amb les famílies de l'alumnat sord: informació i orientació.

A més d'aquests plantejaments globals que permeten una millora l'educació de l'alumnat sord, l'agrupament facilita la concentració de recursos específics, tant personals com tècnics i materials, i l'especialització dels mestres o professors del centre, que permet organitzar i ajustar l'atenció educativa de cada alumne en cada moment. D'altra banda, la concentració d'alumnat sord en un centre, facilita la "normalització" de la sordesa, amb models diferents de persona sorda de diferents edats, i potencia l'establiment de relacions entre alumnes oïents i sords, i entre sords.

3. Concreció d'aquests plantejaments a l'aula i a nivell individual

Aquesta concreció es basa en la idea d'una millora conscient de la pràctica educativa a l'aula per tal de facilitar a tots els alumnes i especialment a l'alumnat sord, al màxim i de manera natural, la consecució dels objectius educatius. Aquesta millora es fonamenta en l'anàlisi d'unitats d'acció educativa, la seva relació amb l'ús del llenguatge, i la facilitació del seu accés.

Així, a l'**Educació Infantil**, les unitats d'anàlisi són les diferents situacions educatives, tant les que incideixen en aprenentatges, ja siguin concrets (psicomotricitat, ciència 3-6, llenguatge matemàtic...), com més globals (projectes, jocs de representació ...), i les relacionades amb la vida escolar (rutines, festes ...). Els paràmetres d'anàlisi d'aquestes situacions són:

- ✓ descripció general
- ✓ definició dels objectius i continguts referents a comunicació i llenguatge, a coneixements i a desenvolupament personal i social

- ✓ concreció individual d'aquests objectius, prenent com a referència les necessitats d'un alumne sord

- ✓ ús d'estratègies i organització dels ajuts i recursos per facilitar l'accés

L'esquema per l'anàlisi de les situacions educatives es concreta com segueix:

Curs:	Nivell:	Alumne:
Situació educativa:		
Descripció	Objectius / continguts - comunicació i llenguatge - coneixement - personal i social	
Objectius / continguts individuals	Estratègies / ajuts / recursos	

Pel que fa a les situacions específiques de llenguatge (conte, conversa ...), es dona un tractament diferenciat, en ser situacions que fan referència a objectius lingüístics, que s'han d'adaptar per als alumnes sords.

A l'Educació Primària, s'utilitzen dues unitats d'anàlisi que donen globalitat als plantejaments, d'una banda les àrees, des del punt de vista curricular i lingüístic, i d'altra banda, l'acció tutorial i les situacions de vida escolar (esbarjo, festes, sortides ...), amb un plantejament transversal del llenguatge.

Els paràmetres d'anàlisi de les àrees són:

- ✓ objectius i continguts curriculars
- ✓ objectius lingüístics generals i individuals
- ✓ metodologia
- ✓ avaluació
- ✓ estratègies, ajuts i recursos per facilitar l'accés

Aquest esquema es concreta de la següent manera:

Curs:	Nivell:	Alumne:		
Àrea:				
Objectius/ continguts	Objectius lingüístics	Metodologia gen	Avaluació	Estratègies / ajuts / recursos
	Generals:		General:	
	Individuals:		Individual:	

En l'àrea de llengua, es fa una incidència important en l'ús del llenguatge, tant oral com escrit, a partir de propostes concretes de treball en tallers, per tal de incidir en les funcions més complexes com explicar, definir, justificar, argumentar, resumir... Pels alumnes sords es fa una adaptació segons el cas, facilitant l'accés, oferint més oportunitats, i si cal, posant l'èmfasi en l'ús i el contingut enfront la forma.

Aquest plantejament facilita la consecució dels objectius educatius generals per part de l'alumnat sord en un entorn ordinari, a la vegada que permet fer els ajustaments individuals necessaris per a cada cas. Per això, es compta amb dos professionals especialistes en audició i llenguatge. Un, les funcions del qual van dirigides a recolzar al mestre d'aula per facilitar l'accés al currículum dels alumnes sords, l'altre, les funcions del qual van dirigides a les necessitats més específiques de llenguatge, parla i audició.

L'organització concreta de la resposta educativa adequada a cada alumne, es fa en base a la valoració del procés i les necessitats que es preveuen, estructurant l'horari escolar de cada un, especificant els diferents ajuts, ubicacions i agrupaments. Aquesta organització es va re-ajustant i perfilant durant el curs, gràcies a una estreta col·laboració de tots els professionals, que es coordinen periòdicament.

Dins aquest plantejament, s'inclou la participació dels pares en tot el procés i la seva relació amb els professionals, al llarg dels diferents cicles educatius i segons les necessitats concretes de cada alumne.

LA SITUACIÓ AL BAIX LLOBREGAT-ANOIA

Actualment, al Baix Llobregat-Anoia, s'està desenvolupant aquest projecte a tres centres d'Educació Infantil i Primària i dos d'Educació Secundària, amb diferents nivells d'aplicació, i que donen cobertura als alumnes que ho necessiten, tot i que les infraestructures no faciliten el trasllat en l'àrea geogràfica. Per altra banda, els canvis socials (arribada d'alumnes estrangers), i mèdics i tècnics (els implants coclears) fan preveure que hi haurà un canvi de necessitats i per tant caldrà articular altres respostes.

Referències bibliogràfiques

- CARDONA, MC. (1998): La intervenció logopèdica con alumnos sordos severos y profundos en una escuela integradora, en *Comunicar* núm. 11. pp. 14-16.
- CREDA BAIX LLOBREGAT (2000): *L'atenció dels alumnes sords en el marc escolar. Informació per als professionals de l'ensenyament*. Departament d'Ensenyament. Sant Feliu de Llobregat. Edició interna.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. Generalitat de Catalunya (2003): *L'ús del llenguatge a l'escola. Propostes d'intervenció per a l'alumnat amb dificultats de comunicació i llenguatge*.
- DÍAZ-ESTÉBANEZ, E. MARCHESI, A. (1997): La discapacitat auditiva, a C.GINÉ i altres *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. Barcelona, Edicions Universitat Oberta de Catalunya.
- DÍAZ-ESTÉBANEZ, E.; PINTÓ, T. (1991): *Respuesta educativa I y II. Adaptaciones curriculares para los alumnos sordos*. Madrid MEC CNREE. Serie Formación.
- FREEMAN, R.; BLOCKBERGER, S. (1987): *Language Development and sensory disorder: visual and hearing impairments*, a YULE, W. I RUTTER, M., *Language Development and Disorders*. London. Mac Keith Press.
- LUETKE-STAHLMAN, B. (1999): *Language across the curriculum. When Students are Deaf and Hard of Hearing*. Hillsboro, Oregon, Butte Publications, Inc.
- MARCHESI, A., ALONSO, P., PANIAGUA, G. VALMASEDA, M. (1995). *Desarrollo del lenguaje y el juego simbólico en niños sordos profundos*. Madrid. MEC.
- PAUL, P.V. (2001): *Language and Deafness*. 3rd Edition. San Diego. Singular. Thomson Learning.
- QUIGLEY, S.P.; PAUL, P.V. (1984): *Language and Deafness*. San Diego: College Hill Press.
- SILVESTRE, N.; i altres (1998): *Sordera. Comunicación y aprendizaje*. Barcelona. Masson, Psicopedagogia y Lenguaje.
- SILVESTRE, N.; i altres (2002): *L'alumnat sord a les etapes infantil i primària. Criteris i exemples d'intervenció*. Bellaterra, UAB Serveis de Publicacions.
- TORRES MONREAL, S.; i altres (1997): *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Madrid, Aljibe. Educación para la diversidad.

LA UNITAT DE TÈCNIQUES AUGMENTATIVES DE COMUNICACIÓ -UTAC- Un servei pels alumnes de Catalunya amb discapacitat motriu

Carme Rosell Bultó

crosell1@piextec.es / www.xtec.es/~esoro

En aquest escrit es presentarà el servei de la UTAC, concertat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Aquesta unitat atén als alumnes amb dificultats motrius amb la finalitat de facilitar la seva inclusió escolar, en els àmbits d'actuació de l'avaluació, l'assessorament i el seguiment dels alumnes.

INTRODUCCIÓ

Quan una persona té una discapacitat greu per expressar-se de manera oral o escrita com és habitual –amb el tracte bucofonador o amb llapis i paper– necessita la orientació i l'ajut d'especialistes. Fins fa molt poc, la intervenció anava dirigida exclusivament a l'adquisició o recuperació de la parla o de les habilitats manuals per escriure, és a dir, a rehabilitar els seus dèficits o dificultats. Actualment, nous enfocaments teòrics i empírics afegeixen altres solucions a les formes d'intervenció tradicionals, de manera que la rehabilitació de la persona i l'habilitació de l'entorn conformen una unitat que ofereix noves possibilitats a la persona amb discapacitat motriu. Així, l'especialista en comunicació i llenguatge pot incorporar a les propostes d'intervenció més tradicionals, noves estratègies basades en sistemes de signes manuals i gràfics per a la comunicació i uns mitjans tecnològics que permeten a la persona amb discapacitat comunicar-se i accedir a tants àmbits de la vida com pugui, encara que sigui d'una manera diferent de la que utilitzen les persones sense discapacitat (Basil, Soro-Camats i Rosell, 1998; Soro-Camats, Basil i Suárez, 1999).

Durant l'última meitat del segle XX, l'atenció a les persones amb discapacitat ha millorat considerablement en alguns països desenvolupats. Aquesta millora coincideix amb la preocupació de la societat per millorar les condicions de vida, amb l'especialització de professionals en l'atenció de grups minoritaris, amb la presa de consciència dels drets de les persones amb discapacitat i de les famílies, i amb els avenços i la divulgació de les noves tecnologies (Hoogerwerf, Lysley i Soro-Camats, 2002).

Aquestes noves perspectives s'han desenvolupat de manera desigual en diversos països, malgrat la importància del tema. En molts països hi ha diversos centres de recursos especialitzats en els sistemes augmentatius i alternatius de comunicació i d'accés a l'ordinador. L'Augmentative Communication Service de Canadà, el Bracke Ostergrad de Suècia i l'ACE Center d'Anglaterra són tres serveis que, amb una experiència de més de 30 anys, han servit de model en el treball de la UTAC que s'exposa en aquest escrit.

Durant la dècada dels 90 es posa en funcionament a Catalunya la UTAC (Unitat de Tècniques Augmentatives de

Comunicació), un servei específic d'informació, avaluació i assessorament sobre l'aplicació de sistemes augmentatius i alternatius de comunicació, accés a l'ordinador, i habilitació de l'entorn escolar. Actualment existeixen dues unitats més a Catalunya, una situada en el centre Palau, que atén les necessitats dels alumnes de les comarques de Girona, i l'altra amb seu en el centre l'Esperança, que atén als alumnes de les comarques de Lleida.

L'ALUMNAT ATÈS

És responsabilitat dels professionals de l'àmbit de l'educació, normalitzar i habilitar l'entorn escolar, proporcionant tots aquells ajuts i mesures d'ordre curricular, ambiental, material, personal i organitzatiu que possibilitin la participació de l'alumne amb discapacitat motriu d'acord amb les seves característiques, possibilitats i necessitats (Rosell, 1999).

Els alumnes que necessiten el servei de la UTAC, poden estar afectats de paràlisi cerebral, malalties neurològiques progressives, accidents, malalties, síndromes diversos, etc., i les seves necessitats són molt variades.

La major part dels alumnes necessiten l'adequada habilitació de l'entorn escolar per facilitar la sedestació i el desplaçament autònom. També necessitaran materials i estratègies educatives que facilitin l'accés al currículum educatiu. Alguns d'aquests alumnes, especialment en les primeres edats, presenten greus dificultats de parla que dificulten la comunicació i les possibilitats d'accés al currículum, encara que mostrin un bon nivell de comprensió. Caldrà prendre decisions respecte a l'ús de sistemes diferents i, en molts casos, complementaris de la parla, com són els sistemes de signes manuals, de signes gràfics, els ajuts tècnics necessaris, i orientar respecte a estratègies d'interacció adequades (vonTetzchner i Martinsen, 1993). En molts casos, els alumnes amb dificultats motrius presenten greus problemes de grafia que fan necessari l'ús d'un ordinador. Caldrà veure quin sistema d'accés és el més apropiat, si pot utilitzar el teclat i el ratolí convencionals, si calen adaptacions, o l'ús d'altres instruments apropiats a les seves possibilitats (McGregor, Arango, Fraser i Kangas, 1994).

Degut a les necessitats i les adaptacions que es requereixen en l'entorn escolar, s'intenta dur a terme un seguiment continuat i estretament vinculat amb els professionals dels EAP (Equip d'Assessorament Psicopedagògic) de la zona, així com amb els professionals d'atenció directa: logopeda, fisioterapeuta, mestre/a d'educació especial, tutor/a, auxiliar d'educació especial, etc.), i amb altres professionals que atenen a l'alumne: metges especialistes de la neurologia, la rehabilitació, etc.

ÀMBITS D'ACTUACIÓ I MODALITATS D'INTERVENCIÓ

La UTAC intervé amb els alumnes amb discapacitat motriu en el moment que l'EAP de la zona considera que requereix orientacions. Pot ser en el moment en que l'alumne/a s'escolaritza, als tres anys, i cal observar les seves possibilitats de desplaçament autònom, d'ús del mobiliari escolar, de parlar de manera entenedora, de manipular, etc. També es produeixen moltes consultes derivades d'alumnes nou-vinguts, alumnes amb discapacitat motriu que acaben d'arribar al nostre país, amb poca informació mèdica, educativa, etc. del seu país d'origen i que cal escolaritzar ràpidament amb els recursos més apropiats.

Les formes d'intervenció són variades depenent de la ubicació de l'alumne, en escola d'infantil i primària, IES, o en escola especial, i de les necessitats que puguin ser referides a l'entorn físic, a materials, a estratègies educatives, etc.

Les modalitats d'intervenció més usuals del servei de la UTAC són les següents:

1. *Atenció adreçada a l'alumne/a, amb la participació dels professionals i familiars, si s'escau.*

En la major part de les ocasions, els professionals de la UTAC es traslladen a l'escola, on tenen oportunitat de conèixer les necessitats de l'alumne en el seu entorn habitual i de compartir les necessitats i preocupacions que es plantegen amb els professionals de l'EAP i d'atenció directa. Quan es requereix un procés d'avaluació respecte a materials específics, especialment en tot el relacionat amb ajuts tècnics, serà necessari que l'alumne, juntament amb la família i els professionals, es desplacin a la seu de la UTAC per poder provar el material i prendre decisions al respecte. En altres ocasions, especialment quan volem observar les característiques comunicatives de l'alumne en l'entorn ordinari, caldrà poder comptar amb imatges de vídeo que podran ser analitzades pels professionals i, en ocasions, també per la família. En qualsevol cas, constatem la importància d'un seguiment continuat amb els professionals com a element clau per facilitar la inclusió escolar dels alumnes.

2. *Tallers de formació adreçats als professionals relacionats amb l'assessorament d'un alumne.*

L'assessorament dels alumnes atesos en escoles especials s'organitza habitualment en format de taller, de manera que l'assessorament es basa en les imatges de vídeo de la intervenció que aporten els professionals de 3 o 4 escoles. D'aquesta manera, els professionals tenen oportunitat de conèixer altres alumnes amb necessitats semblants i compartir amb professionals d'altres escoles especials.

També s'organitzen tallers adreçats a professionals sobre ajuts tècnics com comunicadors, sistemes d'accés, programes específics, que utilitzen alumnes assessorats des del servei.

3. *Consultes puntuals de professionals i de famílies respecte a materials, necessitats que comporta un tipus específic de discapacitat, etc.*

CONCLUSIONS

La inclusió de les persones amb discapacitat és un repte global de la societat i fa referència a tots els àmbits de la vida: l'escola, el treball, la llar, l'oci, el transport, els esports, el disseny, etc.



Arreu del món s'estan obrint millors oportunitats d'inclusió social de les persones amb discapacitat (Hoogerwerf, Lysley i Soro-Camats, 2002). El fet que la tecnologia s'hagi posat al servei d'aquestes persones i que els permeti conversar, escriure, controlar millor el seu entorn o accedir a un ordinador per desenvolupar tasques educatives o laborals és un dels factors que ho fa possible. No obstant això, aquest factor, per si sol, no és suficient; l'educació dels alumnes amb discapacitat motriu és una tasca complexa que requereix un abordatge interdisciplinari. És imprescindible la formació dels professionals i de la societat en general per aconseguir que la persona que utilitza sistemes augmentatius de comunicació tingui el màxim d'oportunitats a l'escola i fora d'ella (Soto, 1997). El servei de la UTAC pretén col·laborar en la gran tasca de millorar l'atenció i les possibilitats d'aprendre dels alumnes amb discapacitat motriu atesos a les escoles de Catalunya.

Referències bibliogràfiques

Basil, C., Soro-Camats, E., i Rosell, C. (1998): *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura*. Barcelona: Masson.

Hoogerwerf, E. J., Lysley, A., i Soro-Camats, E. (2002): *La tecnología de suporto contra l'exclusió social*. Projecte europeu: AIAS Bologna onlus.

McGregor, G., Arango, G. A., Fraser, B. A., i Kangas, K. (2002): Protocol per a l'avaluació de les característiques físiques. Traduït i adaptat per la UTAC. A *L'atenció específica a l'alumnat amb discapacitat motriu*. Departament d'Ensenyament. (Original en anglès, 1994, Physical characteristics assessment. Computer acces for individual with cerebral palsy).

Rosell, C. (1999): Procés educatiu en alumnes amb discapacitat motora que necessiten comunicació assistida. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1 (3), 50-63.

Soro-Camats, E., Basil, C., i Suárez, M^aD. (1999): Accessibilitat a la comunicació per a persones amb discapacitat per parlar i escriure. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1 (3), 64-79.

Soto, G. (1997): Special education teacher attitudes toward AAC: preliminary survey. *Augmentative and Alternative Communication*, 13, 186-197.

vonTezchner, S., i Martinsen, H. (1993): *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de qyudas técnicas para la comunicación*. Madrid: Visor.

LA DISTRIBUCIÓ DE CENTRES DOCENTS ENTRE ELS PROFESSIONALS DE L'EAP: ORIENTACIONS PSICOPEDAGÒGIQUES

José-Diego Vargas Cano

EAP T-11 (Conca de Barberà)

1. INTRODUCCIÓ

Un dels assumptes que els diferents EAP han de planificar abans de l'inici de cada curs és la distribució de centres docents entre els integrants de l'equip.

La normativa d'organització del servei d'aquest curs 2003/04 (RESOLUCIÓ de 4 de juliol 2003), a l'article 1.2.1., quan estructura l'atenció als centres, fa recaure la responsabilitat de la distribució de centres a la direcció del servei. Textualment diu:

“Correspon a la direcció de l'EAP la distribució dels centres docents entre els professionals, tenint en compte els criteris següents:

- l'especialització i l'experiència dels professionals de l'equip,
- un mateix professional ha d'atendre, en la mesura que sigui possible, centres de primària i de secundària vinculats per a garantir el seguiment de l'alumnat i la continuïtat de la seva intervenció,
- preveure períodes màxims d'atenció d'un mateix professional a un mateix centre.

En el cas dels EAP amb un àmbit d'actuació diferent al municipal, que la distribució de centres sigui compatible amb una planificació racional dels desplaçaments.”

A partir d'aquesta normativa marc, el propòsit d'aquest article és oferir orientacions de caire psicopedagògic que ajudin a concretar la distribució de centres entre els diferents professionals del servei. Ens referirem únicament als professors de psicologia i pedagogia, donat que la resta de professionals que poden integrar els diferents EAP requereixen d'altres reflexions que no són objecte d'aquest treball.

2. ANÀLISI DELS CRITERIS PROPOSATS PEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

Tot seguit s'ofereix una anàlisi i comentari dels criteris proposats pel Departament d'Ensenyament sobre la distribució dels centres entre els diferents professionals. Les orientacions que presentem responen a la natura de dos principis fonamentals:

a) Un principi de caire **psicopedagògic**, mitjançant el qual s'intenten proposar elements per un increment de la qualitat del servei que l'EAP pot proporcionar als centres docents.

b) Un altre principi de caire **organitzacional**, mitjançant el qual es proposa distribuir els centres de manera que s'afavoreixin la *cohesió* i la *integració* de l'EAP mateix.

Passem a comentar els esmentats criteris (RESOLUCIÓ de 4 de juliol 2003, article 1.2.1...).

2.1. L'especialització i l'experiència dels professionals de l'equip.

El primer dels criteris que proposa la normativa es fonamenta en considerar la competència tècnica i/o l'especialització dels professionals del servei.

Tot i que la via d'accés als EAP (quant als professors/es de psicologia i pedagogia) no diferencia entre els diferents professionals que poden accedir a desenvolupar les seves funcions, a la realitat es pot donar que els diferents integrants dels equips (tant pedagogs com psicòlegs) puguin tenir certa competència tècnica i/o especialització en un àmbit específic de les NEE, ja sigui a partir de la seva formació o per l'experiència acumulada durant la seva intervenció. Donada la distribució concreta d'aquests alumnes (pensem per exemple en la concentració d'alumnes amb dèficit auditiu o motriu en centres ordinaris) pot ser aconsellable que si un professional del servei compta amb una competència específica per atendre aquest alumnat pugui dedicar-se de manera preferent a aquests centres.

A partir de l'aplicació d'aquest criteri, seria factible aprofitar aquesta especialització i/o experiència de cada professional en el treball d'equip. D'acord amb aquest criteri, i amb l'objectiu d'oferir un millor servei i afavorir el treball en equip, caldria potenciar que juntament amb l'assessorament per part del membre de l'EAP referent del centre sobre un alumne amb NEE, excepcionalment altres membres de l'equip poguessin intervenir en l'avaluació / seguiment d'aquest cas, si les característiques de les dificultats de l'alumne/a ho justifiquen i l'especialització i/o experiència d'altres membres de l'equip poden ajudar a enriquir i millorar qualitativament el coneixement de les NEE de l'alumne i la intervenció posterior. Es pot entendre que aquesta intervenció d'altres membres de l'EAP no pot quedar reduïda a les reunions de coordinació d'equip que es fan setmanalment i on es pugui analitzar conjuntament aquell cas, sinó que podrien incloure, entre d'altres intervencions, l'avaluació conjunta de l'alumne, l'elaboració de criteris per l'adaptació del currículum, entrevistes conjuntes amb la família, etc.

2.2. Un mateix professional ha d'atendre, en la mesura que sigui possible, centres de primària i de secundària vinculats per a garantir el seguiment de l'alumnat i la continuïtat de la seva intervenció.

Aquest criteri respon a la necessitat d'afavorir la continuïtat curricular i la transició entre primària i secundària, tant dels propis alumnes amb NEE seguits per l'EAP, com des del punt de vista de l'assessorament que l'EAP pot aportar durant tot el procés de la

transició primària-secundària per l'alumnat en general. D'aquesta manera, es proposa que en la mesura que sigui possible, un mateix professional atengui o sigui el referent per cada institut i els seus centres de primària adscrits,

Aquest criteri, que respon a la raó psicopedagògica, no ens ha de fer perdre de vista que en l'aplicació pràctica del mateix es podrien derivar certes dificultats, en funció de la realitat geogràfica dels diferents EAP. En efecte, en els EAP on l'àmbit d'actuació sigui municipal l'aplicació d'aquest criteri pot no ser gens senzilla, donat que els centres de primària poden tenir més d'un IES de referència, cosa que dificulta la distribució dels centres entre els professionals del servei. Per altra banda, quan l'àmbit d'aplicació és una comarca amb municipis (i/o centres) amb molta dispersió entre ells, el seguiment d'aquest criteri pot arribar a produir certes descompensacions entre els desplaçaments dels diferents membres de l'equip, de manera que uns hagin de fer-ne molts quilòmetres i d'altres no tants. A partir d'aquesta matisació, es deriva el criteri que veurem més endavant (el número 2.4).

2.3. Preveure períodes màxims d'atenció d'un mateix professional a un mateix centre.

Resulta convenient, des del punt de vista d'atenció i seguiment dels alumnes amb NEE, del coneixement de la "cultura" i dinàmica de funcionament de cada centre, etc., procurar uns períodes temporals d'atenció continuada als centres per part d'un mateix professional.

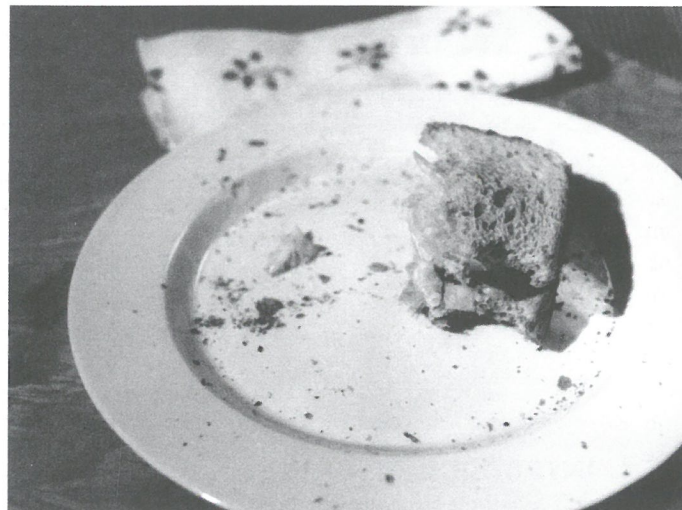
En funció de l'estabilitat de les plantilles, del seu augment, de la forma d'ocupació de les places i d'altres circumstàncies dels membres de l'EAP (comissions de servei, excedències, etc.) pot donar-se durant alguns períodes temporals que la plantilla del servei presenti certa inestabilitat, amb la incorporació i/o abandonament successius de diferents integrants de l'equip. En algun cas (per exemple si es dona un augment de plantilla), es pot aprofitar aquest fet per redistribuir els centres entre els professionals, prenent com a referència els criteris exposats en aquest document i especialment la conveniència de que un mateix professional atengui durant un interval temporal suficient cada centre, donat que així es pot garantir una més gran qualitat de l'assessorament psicopedagògic.

Malgrat tot, i en qualsevol moment que es plantegi la distribució de centres entre els membres del servei, caldria atendre a *garantir, en la mesura que sigui possible, uns períodes temporals d'atenció òptims per part d'un mateix professional, especialment en els centres amb més necessitats del servei (CEE, CAEP, centres ordinaris amb unitats específiques d'EE o centres ordinaris amb més alumnes amb NEE), amb l'objectiu de garantir la qualitat del servei.*

Passem a comentar el següent dels criteris proposats pel Departament d'Ensenyament per la distribució dels centres entre els professionals.

2.4. Que la distribució de centres sigui compatible amb una planificació racional dels desplaçaments (en EAP d'àmbit supramunicipal).

Al quart dels criteris que proposa l'Administració té dues interpretacions possibles. La primera és la de procurar una distribució proporcional dels desplaçaments entre els diferents professionals del servei, i la segona la de procurar, en la mesura que sigui possible, que els desplaçaments que faci un mateix



professional tinguin certa lògica i coherència.

En efecte, l'assessorament i l'orientació psicopedagògics que l'EAP ofereix als centres educatius, als professors/es, als/les alumnes i a les seves famílies requereix de la presència dels professionals del servei als centres i, conseqüentment, dels desplaçaments habituals per tota la comarca i/o municipi.

Per aquest motiu, específicament pels EAP d'àmbit supramunicipal, es proposa que en la distribució dels diferents centres entre els professionals, en la mesura que sigui possible, es tendeixi a equilibrar els quilòmetres que han de fer els diferents membres del servei, ja sigui durant el mateix període de dedicació o, si més no, que en els diferents períodes temporals d'atenció als centres es vagin compensant progressivament els quilòmetres efectuats entre els diferents professionals, amb l'objectiu de distribuir proporcionalment els inconvenients que es puguin derivar dels desplaçaments entre tots els integrants de l'equip.

Una manera possible de fer possible aquesta proporcionalitat de desplaçaments seria conformant zones de desplaçament a cada sector, de manera que en la distribució de centres entre els professionals també podria quedar garantida l'aplicació del criteri 2.1 (atendre un IES i els CEIP adscrits un mateix professional). Una vegada configurades les diferents zones del sector, es podria intentar equilibrar el quilometratge entre els diferents integrants de l'equip.

Malgrat aquestes consideracions, també es pot donar el cas que si algun dels membres de l'EAP pateix alguna impossibilitat física permanent es puguin distribuir els centres a partir d'aquestes limitacions.

3. CONCLUSIONS I PROPOSTES

Els criteris proposats pel Departament d'Ensenyament a la normativa d'inici de curs poden ajudar a concretar la distribució de centres entre els professionals. Des d'aquestes instruccions es fa recaure la responsabilitat d'aquesta decisió en la direcció de l'equip. Malgrat aquesta fórmula administrativa, sembla raonable que sigui el propi equip en conjunt qui estableixi la concreció dels criteris proposats pel Departament d'Ensenyament.

Quan s'ha de prendre aquesta decisió la realitat i les circumstàncies específiques de cada sector fan que de vegades resulti complexa aquesta distribució de centres entre els professionals dels equips. Des d'aquest treball no s'han abordat assumptes tan cabdals per la distribució dels centres com quines són les necessitats d'atenció temporal del treball de l'EAP en un

centre específic (Abril T., et al 2002). Totes aquestes característiques requereixen d'una reflexió interna en el si dels diferents equips amb l'objectiu d'optimitzar el servei que l'EAP pot oferir al seu sector de referència.

A tall d'exemple, i per concloure aquest treball, s'ofereixen altres elements que tot i que no figuren a la normativa de regulació dels EAP, sembla raonable tenir presents en el moment de plantejar-se la distribució de centres:

A) Distribució equilibrada dels centres amb més necessitats del servei i/o alumnat amb NEE entre els diferents professionals del servei.

Una de les funcions bàsiques dels EAP és l'avaluació de les NEE dels alumnes i l'assessorament sobre les mesures educatives més idònies per la seva educació. Sembla lògic pensar que quant més gran sigui el nombre d'alumnes amb NEE que hagi d'atendre un mateix professional, més hores de dedicació (atenció) hauria de preveure el servei per aquesta funció (en el treball d'Abril, T. et al. -2002- s'ofereixen unes propostes horàries molt interessants al respecte). Des del punt de vista de l'atenció del servei l'aplicació d'aquest criteri podria concretar-se en la dedicació de més hores als centres amb més alumnes amb NEE, juntament amb una distribució raonada (proporcional) entre els professionals del servei en el total d'alumnes amb NEE que han d'atendre, entenent que aquesta "xifra" és variable i oscil·lant, no només en el mateix curs escolar, sinó en els diferents cursos escolars. Dit d'altra forma, *s'hauria de tendir a que cada professional atengués, en la mesura que sigui possible, un nombre similar d'alumnes amb NEE.*

Aquest principi afecta igualment a la consideració de la diferent tipologia de centres. Per una banda, els CEE i els CAEP concentren una gran quantitat d'alumnat amb NEE i requereixen d'una atenció preferent per part del servei. Donat que la funció de l'EAP es concentra, en part, en el seguiment d'aquests alumnes, els professionals que atenguin aquests centres podrien atendre d'una manera secundària altres centres ordinaris sense una problemàtica especial afegida.

D'altra banda, caldria atendre a les dificultats que poden presentar centres considerats com a "ordinaris" però que per les característiques socioeconòmiques i/o culturals de l'entorn acostumen a generar una atenció especial per part dels EAP.

En definitiva, es tracta de procurar una distribució equilibrada dels centres amb més necessitats del servei i/o alumnat amb NEE entre els membres de l'EAP, de manera que no es concentri en un mateix professional l'atenció als centres amb més dificultats.

B) Centres concertats sense pla d'actuació signat amb l'EAP i llars d'infants.

En el cas dels centres privats concertats i les llars d'infants on no es dona una atenció periòdica per part de l'EAP, seria convenient que les demandes concretes que es vagin produint es vagin assumint per part dels professionals de l'EAP atenent a alguns dels següents criteris:

a) Si la distribució dels centres entre professionals s'ha fet conformant zones geogràfiques delimitades per municipis o nuclis de municipis, seria convenient que el professional que atén aquesta zona assumeixi les demandes que provenen de les escoles concertades i les llars d'infants d'aquell municipi, donat que aquest professional ja té cert coneixement de les característiques de l'entorn i no l'implicaria un desplaçament extra.

b) Si la distribució dels centres entre professionals s'ha fet atenent a d'altres criteris, resultaria convenient, com a mínim, que les demandes d'un mateix centre fossin assumides per un mateix membre de l'equip, que ja coneixeria (o aniria coneixent) la dinàmica del centre, l'equip directiu, etc., facilitant-se així les intervencions posteriors.

C) Consideració específica de les tasques de direcció.

El membre de l'equip que desenvolupa les tasques de direcció a l'EAP ja té contemplada una reducció a l'horari per dedicar-lo a les gestions pròpies d'aquesta tasca. Malgrat tot, la participació en d'altres estructures organitzatives del Departament (comissions de matriculació, PFZ, etc.) i les pròpies de representativitat del servei no es poden preveure fàcilment, de manera que els centres que atén la persona que desenvolupa la direcció poden veure reduïda l'atenció per part de l'EAP durant certs períodes del curs escolars (degut a aquesta dedicació del professional a tasques de gestió).

Aquest fet requereix d'una reflexió i un compromís per part de l'equip, en el sentit de valorar l'assignació de centres al director/a de l'EAP. Entre d'altres consideracions, es podria reflexionar a l'entorn de:

a) La idoneïtat d'assignar al director/a de l'EAP centres que requereixen d'una atenció poc intensa per part de l'EAP, preveient que poden haver èpoques (per exemple durant les comissions de matriculació, etc.) en les quals l'atenció que el director de l'EAP pot donar a alguns centres docents pot quedar reduïda.

b) La conveniència i/o possibilitat de que d'altres integrants de l'equip puguin intervenir, en casos molt delimitats pel propi EAP, en els centres que el director deixi d'atendre per la seva dedicació a les tasques de gestió. Aquest fet hauria de ser molt excepcional i per raó d'urgència..

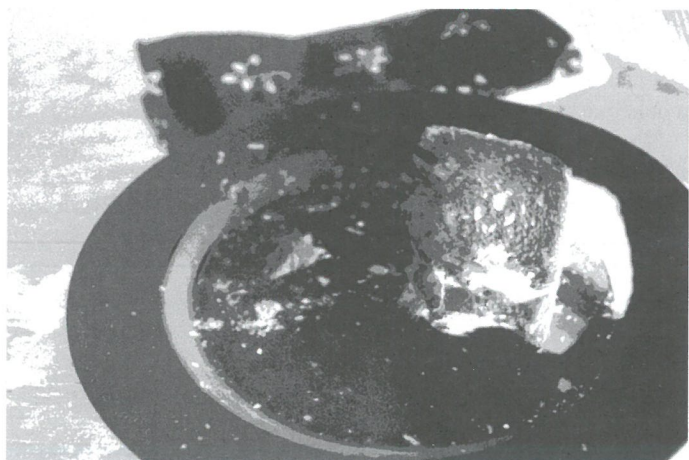
Referències bibliogràfiques

Abril, T. et al (2002). *Reflexions entorn a la distribució temporal en el treball dels EAP. Nombre de centres per professional psicòleg o pedagog.* ACPEAP: Barcelona. <http://www.pangea.org/acpeap/7comissi/ratios%20EAP.pdf>

RESOLUCIÓ de 4 de juliol 2003, que dona instruccions per a l'organització i el funcionament dels serveis educatius i del Programa de mestres itinerants per a deficients visuals del Departament d'Ensenyament per al curs 2003-2004 (FDAA Departament Ensenyament, Núm. 967, pàg. 831).

Notes

[1] Farem servir el gènere masculí durant tot l'article amb objecte de facilitar la lectura, entenent que s'inclouen en ells tant els homes com les dones.



EUSKADI

Lurde Lope / Lourdes Iriarte
 M. Luisa Garmendia / Cor Esgoti
 Isabel Landa / Carmen Cuesta / Rosa Estela
*Assessores de Necessitats Educatives Especials al
 Berritzegune (Centre de Suport a la Formació i Innovació
 educativa) de Donosti*

D'EQUIP MULTIPROFESSIONAL A ASSESSORES DE NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS

Aquest article pretén compartir, amb la comunitat educativa en general i amb els seus lectors en particular, l'experiència dels Equips Psicopedagògics d'Euskadi, dependents de l'Administració Educativa, en allò referent a la seva trajectòria com a servei de suport extern als centres educatius.

Actualment som Assessores de Necessitats Educatives Especials (NEE) al Berritzegune de Donostia compost en total per 41 professionals:

- Direcció (1)
- Assessoria d'etapes Infantil (1), Primària (2) i Secundària (2)
- Assessoria de programes (Diversitat (2), Normalització Lingüística (1), Educació d'Adults (1), Tecnologies de la Informació i la Comunicació (2))
- Assessoria de NEE (psicopedagogs) (7)
- Assessors/es d'Àrea d'àmbit provincial (matemàtiques (1), ciències naturals (1), tecnologia (1), llengua i literatura basca (1), llengua i literatura castellana (1), geografia i història (1), orientació (1), llengua estrangera (3))
- Logopedes (5); fisioterapeutes (2); terapeuta ocupacional (1)
- Secretaris/es (2)
- Documentalistes (2)

A la Comunitat Autònoma hi ha 18 Berritzegunes; el nombre de components està en funció de la població i de les característiques de la zona i el de Donostia/San Sebastián, en concret, respon a una població de 1.650 professors distribuïts en 60 centres públics i concertats (privats).

Els assessors/es del Berritzegune compartim els àmbits d'actuació: assessorament, formació, innovació i gestió de recursos, amb objectius comuns i amb tasques específiques, que no exclusives, de cada perfil assessor.

A continuació intentarem fer un breu recorregut de l'evolució del nostre perfil professional en els últims 20 anys.

Els Equips Psicopedagògics, als seus inicis "Equipos Multiprofesionales" (EMP), sorgeixen a la Comunitat Autònoma Basca l'any 1983, quan el Departament d'Educació va elaborar el "Plan de Educación Especial para el País Vasco" en què s'impulsava l'escolarització de l'alumnat amb discapacitat, del que se'n deia d'educació especial, en els centres ordinaris.

Els principis que van anar prenent carta de naturalesa, tant en els serveis educatius com en altres xarxes de la Comunitat, eren els de: Normalització, Sectorització i Individualització. Això va suposar un canvi en la filosofia i estructura dels serveis existents al camp de l'educació especial.

L'any 1984 es creen els "Centros de Apoyo y Recursos (CAR)" en els quals s'integren els serveis de suport ja existents com els Equips Multi-Professionals (EMP) i els Tècnics d'Euskara (llengua basca), amb altres figures noves d'assessoria a diferents àrees.

Les funcions que en aquest context havíem de desenvolupar els psicopedagogs pertanyents a l'E.M.P., tal com apareix en l'Ordre de 12 de juliol de 1983 del Departament d'Educació i Cultura del Govern Basc, eren les següents:

a) " Ayudar al profesor-tutor i a l'equip de cicle a resoldre els problemes que els puguin presentar determinats nens des d'un punt de vista pedagògic.

b) Diagnosticar i seguir als nens que ho puguin necessitar i sota demanda de la seva escola.

c) Buscar i gestionar l'accés a diferents recursos de suport que pugui necessitar un nen, tant des del punt de vista del diagnòstic com del tractament.

d) Possibilitar i fomentar les trobades i intercanvis de professors que visquin una experiència educativa similar.

i) Canalitzar cap a l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) les necessitats i interessos de formació permanent del professorat de la zona des del punt de vista de l'Educació Especial.

f) Canalitzar cap a les instàncies administratives corresponents les necessitats detectades des del punt de vista de l'Educació Especial, sent el seu informe preceptiu per a qualsevol acció que s'emprenqui a la zona des del punt de vista esmentat."

L'avaluació del pla d'Educació Especial es recull en el document elaborat per una comissió d'Educació Especial "Una escuela comprensiva e integradora" que va ser publicat pel departament el desembre de 1988 i en què es plasma el corrent de pensament expressada a l'informe Warnock i la Llei d'Integració Social dels Minusvàlids (LISMI). Aquest document fa unes recomanacions que serviran de base per a la creació en els anys 90 del professorat "Consultor/a", clau per al nostre treball per ser figura d'atenció a la diversitat, i que s'afegeix als centres públics a la ja existent de "Pedagogia Terapèutica".

Posteriorment l'Ordre del 16 de maig de 1990 disposava els programes a desenvolupar pels EMP que, ja en aquell moment, pertanyíem als Centres d'Orientació Pedagògica (COP), antics CAR i futurs Berritzegune:

- *Desenvolupament de les capacitats d'aprenentatge.*
- *Educació de l'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament.*
- *Desenvolupament de l'adaptació social.*
- *Audició i llenguatge.*
- *Educació primerenca.*



- *Laboral ocupacional, inserció en cicles superiors i trànsit a la vida adulta.*

Els membres dels EMP ofereixen una resposta contextualitzada i globalitzada a les NEE en els seus respectius centres de referència, i els programes abans citats constitueixen un suport especialitzat al propi equip quan les demandes dels centres són més específiques.

Com a suport a la formació dels EMP es crea el Centre Especialitzat de Recursos Educatius del País Basc (CERE) que realitzarà la formació dels tècnics/es dels diferents programes.

El desenvolupament de la LOGSE en els centres va suposar l'elaboració del Projecte Educatiu i Curricular (PEC i PCC) a partir dels decrets que el nostre Departament d'Educació va elaborar. En aquests documents es contemplan mesures per al tractament a la diversitat incloent la resposta a l'alumnat amb necessitats educatives especials en el marc d'una escola comprensiva i integradora.

El Decret de 1998 amplia el concepte de NEE de la següent manera:

Art.2.- " A efectes d'aquest decret s'entendran com necessitats educatives especials les d'aquells alumnes i alumnes que requereixin en un període de la seva escolarització, o al llarg de tota ella, determinats suports i atencions educatives específiques per patir discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, per manifestar trastorns greus de conducta o per estar en situacions socials o culturals

desafavorides, així com les d'aquells alumnes i alumnes que requereixin atenció específica a causa de condicions personals lligades a altes capacitats intel·lectuals."

Així mateix en el Decret es ressalta que, en l'àmbit escolar, han de tenir-se en compte els principis de:

- Compensació educativa de les desigualtats d'origen.
- Participació dels representants legals o, en el seu cas, dels mateixos interessats en les decisions que els afectin.
- Cooperació interinstitucional.

En l'actualitat, totes les assessories del Berritzegune i especialment la del Programa de Diversitat comparteixen, d'una forma o una altra, la responsabilitat de donar resposta a la totalitat de l'alumnat en el marc de l'escola inclusiva. Per dur a terme aquesta tasca conjunta, es fan necessàries les trobades de tots els assessors/es que intervenen en un mateix centre per tal de planificar i desenvolupar coordinadament les seves actuacions.

Cadascuna de les 7 persones del nostre equip porta a terme les funcions d'assessorament i gestió de recursos als centres escolars (vuit o deu) que té assignats.

En un principi, la relació que es va establir amb el centre va partir de l'escolarització d'alumnat amb nee, havent-se convertit actualment en estable a causa de la sectorització en allò que té a veure amb la matriculació; així, la nostra proposta prioritza la proximitat al domicili familiar sempre que els pares o tutors ho desitgin, sense que cap centre pugui autoexcloure's.

Respecte a l'alumnat la nostra feina comença amb el diagnòstic/valoració, posant èmfasi no tant en la patologia que presenta com en les adaptacions necessàries per a la seva correcta escolarització en el mitjà menys restrictiu possible, analitzant i observant a l'alumne/a en el context classe i prenent molt en compte la valoració del professorat.

Les nostres orientacions són de caràcter curricular, metodològic o organitzatiu, i d'elles pot derivar-se, previ consens amb el centre, la sol·licitud al Departament de nous recursos.

La intensitat i freqüència en la relació amb un o un altre centre difereix en funció del número i de la gravetat de les situacions, i com a resultat, en funció dels recursos humans i materials existents en el mateix.

L'especificitat d'alguns casos ens obliga a mantenir un estret contacte i coordinació amb els Departaments de Benestar Social, Infància i Família de l'Ajuntament i Diputació, així com amb Psiquiatria Infanto-juvenil de Osakidetza/Sanitat. D'altra banda la col·laboració interinstitucional és una de les més recents directrius que ens arriben del Govern Basc, la qual cosa fa que s'està començant a traduir en un treball més estructural.

Els nostres interlocutors habituals són, a més dels tutors/es, el professorat de pedagogia terapèutica, consultors/es, orientadors/es i auxiliars d'educació especial, figures totes elles amb permanència al centre, així com logopedes, fisioterapeutes i terapeutes ocupacionals (personal de recent incorporació responsable de l'ús i manteniment del material d'accés al currículum), aquestes últimes de caràcter itinerant.

Aquest seguiment requereix de la nostra presència en els centres a través de les reunions de coordinació, podent ser necessari també fer noves valoracions o observacions de l'alumnat, fet que suposa una periodicitat aproximada d'entre 2 i 4 setmanes (periodicitat quinzenal o mensual). En moments de valoració, aquesta periodicitat pot ser setmanal.

Els terminis que ens marca el Departament per a, per exemple, sol·licitar nous recursos o per tramitar adaptacions curriculars significatives, organitza la prioritat de les nostres tasques.

Com hem dit abans, també la formació del professorat és una competència del nostre equip i la duem a terme per mitjà dels seminaris que dinamitzem i que estan dirigits principalment al professorat de Pedagogia Terapèutica d'Educació Primària i Educació Secundària, Consultors/es i professorat de les Aules d'Aprenentatge de Tasques (mestres de taller i professors/es de Pedagogia Terapèutica que treballen amb alumnat de nee d'entre 16 i 20 anys).

També participem en l'oferta durant el curs de jornades o cursos de curta durada amb ponents externs per a tota la zona. On hi ha més col·laboració amb la resta d'assessors/es és en la formació, ja que cada centre escolar té, a més de l'assessor/a referent quant a les nee, com a mínim un altre assessor/a en relació amb els projectes de formació que el centre pugui tenir en marxa.

Aquests projectes tenen a veure amb la incorporació o aplicació de les noves tecnologies, el plurilingüisme i la resposta a la diversitat, els tres grans temes que des del Departament d'Innovació Pedagògica de Vitòria/Gasteiz es consideren com prioritaris.

Tots els membres del Berritzegune que mantenen contacte sistemàtic amb un centre, incloses nosaltres, ens reunim periòdicament per informar i analitzar conjuntament les necessitats que presenta, i intentar donar una resposta coherent i coordinada des de les diferents àrees des de les que intervenim.

També el propi Berritzegune té en marxa diverses comissions en les quals estan representades les diferents assessories i que intenten aprofundir en els temes prioritaris que abans hem esmentat, a més de la Comissió Pedagògica que juntament amb la persona que porta la direcció i personal administratiu marquen les pautes de funcionament intern de tot l'equip i donen sortida o entrada a assumptes que ens representen com Centre d'Innovació Pedagògica de la zona.

El desenvolupament d'una **Escola Inclusiva** és una de les prioritats del Sistema Educatiu Basc tal com se'ns recorda en les orientacions de començament de curs, i a partir d'aquest pressupòsit, el sistema de suports a l'escola, siguin aquests interns o externs, ha d'augmentar la capacitat dels centres escolars per a una resposta a la diversitat de l'alumnat.

En aquest nou context les tasques que s'assignen als assessors/es de NEE són les assenyalades pel Departament en les orientacions als Berritzegunes per a l'organització del curs 2003-2004:

- *Assessorament i aportació als centres educatius de bones pràctiques d'Adaptacions Curriculars Individuals que puguin tenir repercussió en la pràctica educativa de l'aula tant en Educació Primària com en l'ESO.*
- *En la línia dels plans d'accessibilitat al currículum, aplicació de les tecnologies de la Informació i la Comunicació al camp de les necessitats educatives especials.*
- *Assessorament, formació i suport al professorat responsable de les necessitats educatives especials en els centres: orientadors, consultors, Pedagogia Terapèutica, Audició i Llenguatge.*
- *Assessorament i formació per al desenvolupament de recursos didàctics relatius a les aules de necessitats educatives especials, aules d'aprenentatge d'àrees i aules estables.*



- *Resposta específica a determinades necessitats educatives especials, com ara conductes disruptives, alumnat sord, autisme, etc.*
- *Participació en la difusió de la guia en preparació denominada "Guia per a l'avaluació i millora de l'Educació Inclusiva".*
- *Col·laboració amb els assessors/es de diversitat i convivència en els aspectes comuns relacionats amb el programa d'inserció social.*
- *Implementació de la nova versió dels codis diagnòstics de necessitats educatives especials."...*

Potser un repte que ens planteja aquest nou marc, sigui la possibilitat d'enriquir la nostra intervenció en la resposta a les NEE amb l'aportació dels diferents assessors/es d'àrea, etapa, programa, afavorint, des d'un punt de vista més curricular, plantejaments realment inclusius.

Aquesta trajectòria dels equips psicopedagògics i centres educatius del País Basc, així com els seus reptes de futur han estat recentment tractats al congrés "Guztientzako eskola/ La resposta a les necessitats educatives especials en una escola basca inclusiva" que vam tenir ocasió de compartir amb un bon nombre de companyes i companys d'altres Comunitats, entre elles la catalana.

www.berrikuntza.net / www.elkarrekin.org /
www.donosgune.net / www.hezkuntza.net

Notes

- [1] El subratllat és nostre

FUNDACIÓ PRIVADA ADANA

C/ Muntaner, 250, pral 1a
08021 Barcelona
Tel. 93 241 19 79
adana@gcelsa.es
www.f-adana.org

Àmbit geogràfic: Catalunya

Nombre d'associats afectats: 95

Fundació Adana té la finalitat de millorar la qualitat de vida de les persones amb TDAH (Trastorn per Dèficit d' Atenció amb o sense Hiperactivitat). Creada amb l' objectiu de formar, informar i ajudar a tothom que estigui interessat en aquests trastorn, pretén desenvolupar tots els mitjans possibles per reduir els efectes negatius que el TDAH provoca en nens , adolescents i adults per tal que aquests s'integrin feliçment en la seva vida diària.

L'objectiu de Fundació Adana es **sensibilitzar** als professionals de la salut, de l' educació, pares, professors, escoles i societat... de l' existència del trastorn mitjançant informació acurada i l' ensenyament d' estratègies educatives eficaces pel seu maneig i promoure així l'adaptació escolar, familiar, social i laboral d' aquestes persones.

Adana per això realitza activitats com conferències obertes, cursos, jornades, publicació de quaderns informatius, reeducacions psicopedagògiques, xerrades d' orientació a famílies... entre d' altres.

EL TRASTORN PER DÈFICIT D'ATENCIÓ AMB O SENSE HIPERACTIVITAT

El Trastorn per Dèficit d' Atenció amb o sense Hiperactivitat, TDAH, és un trastorn d'origen neurobiològic que presenta tres símptomes claus: **hiperactivitat, impulsivitat i dèficit d'atenció.**

hiperactivitat:

- ✓ Moviment excessiu o inapropiat
- ✓ Parla excessiva o poc oportuna
- ✓ Emissió de sorollets

impulsivitat:

- ✓ Desh inhibició
- ✓ Actuar sense pensar
- ✓ Dificultats per planificar

dèficit d'atenció:

- ✓ Dificultats per concentrar-se
- ✓ Distracció fàcil
- ✓ Pèrdua o oblit d'objectes, cites..
- ✓ Dificultats per seguir ordres

Tothom pot presentar símptomes com els descrits, d'aquí que el DSM IV R-T (Manual de Diagnòstic i Estadístic de l'Associació Americana de Psiquiatria, 2000) estableixi que aquestes **dificultats han d'aparèixer abans dels 7 anys, mantenir-se durant més de 6 mesos, manifestar-se en 2 o més ambients amb una intensitat i freqüència desadaptativa i repercutir negativament en la vida diària de la persona.**

La presència d'un o altre símptoma donarà lloc als tres subtipus de TDAH: TDAH en el que predomina el dèficit d'atenció, TDAH en el que predomina la impulsivitat i hiperactivitat i TDAH combinat en el que es presenten tots els símptomes.

El TDAH afecta al 3-7% de la població infanto-juvenil, fet que el situa com el trastorn mental més freqüent durant aquestes etapes. Dues tercers parts d'aquests nens continuaran presentant dificultats en el control de l'atenció, de la impulsivitat i de la hiperactivitat en l'edat adulta, per tant actualment és considerat com un trastorn crònic.

Les persones que el pateixen a més solen presentar baixa autoestima, poca motivació, dificultats en les relacions socials, problemes de conducta, baix rendiment acadèmic o laboral.

ORIGEN

Existeixen diferents teories que expliquen l'origen del trastorn encara que és la causa biològica la que es considera com a principal responsable, entenant-se aquesta com un desequilibri químic en l'àrea cerebral encarregada de l'atenció i el moviment.

Actualment també s'ha demostrat que l'herència és, probablement, la principal tendència a desenvolupar el TDAH.

DIAGNÒSTIC

El diagnòstic l'ha de fer un professional coneixedor del tema.

Una avaluació a nivell mèdic, psicològic i pedagògic permetrà determinar clarament quina és la condició del nen a nivell físic, emocional i d'aprenentatge. D'aquesta forma s'assegurarà que no siguin altres les causes del seu comportament o baix rendiment acadèmic.

Cal tenir en compte que no tots els professionals tenen experiència en el diagnòstic i tractament del TDAH. Cal que ens assegurem que aquest coneix el procediment habitual en el reconeixement del TDAH, que sol incloure: exàmens mèdics, entrevistes amb pares, mestres o el mateix afectat, revisió dels informes escolars i ús de qüestionaris o tests psicològics. Així mateix serà aquest professional qui elabori el pla d'actuació.

TRACTAMENT

El tractament redueix l'aparició d'altres trastorns més greus i es dissenya en funció de les dificultats de la persona i de com afecti el TDAH en la seva vida diària.

El tractament multidisciplinar o multimodal sol incloure:

- **Maneig conductual**, per fomentar les conductes positives.
- **Tècniques cognitives**, per aconseguir un pensament planificat.
- **Formació a pares i mestres**, per que aprenguin a reconduir el trastorn a cas i l'escola.
- **Prescripció farmacològica**, per millorar la simptomatologia inatenta, hiperactiva i impulsiva.
- **Reforç psicopedagògic**, per ensenyar estratègies d'aprenentatge adequades a les seves dificultats.

BIBLIOGRAFIA:

Comprement el TDAH - Fundació privada Adana (2003)

UN MESTRE D'EDUCACIÓ ESPECIAL

Motserrat Casas i Rovira
Marta García de la Banda i Garcia
EAP del Solsonès (Lleida 10)
eap-solsones@serveis.xtec.es

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 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'AAE.

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 gratificats, 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 excloent fora del context de l'aula ordinària.

LES ACTITUDS AL CENTRE ESCOLAR. REFLEXIONS I PROPOSTES.

Rosa Guitart Aced
Barcelona: Editorial Graó 2002

El treball de les actituds, sovint s'ha vist relegat a un segon terme en els nostres currículums, programacions, metodologies i avaluacions.

Tots i totes en tenim experiència, els conceptes i els procediments ocupen de fet un paper de major protagonisme en l'ensenyament-aprenentatge.

Sovint les actituds han estat considerades com un contingut gairebé transversal difícil d'explicitar, programar, treballar sistemàticament i avaluar.

És evident que hi ha una gran dificultat en el treball d'aquest continguts i en la seva modificabilitat cognitiva. Però sabem que en absència d'unes actituds positives respecte l'aprenentatge en general i l'adquisició de conceptes i procediments curriculars en particular les millors metodologies i didàctiques poden fracassar.

Ben segur que un treball acurat de les actituds ens facilitaria la resta del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Malauradament, però, hi ha encara poques innovacions en aquest àmbit i les actituds sovint s'expressen en funció dels conceptes i procediments situant-se, significativament, al final dels diversos apartats dels currículums i les programacions.

Per això les aportacions que fa Rosa Guitart en el seu llibre són del tot necessàries i oportunes en aquest moment.

L'autora situa el treball de les actituds com una necessitat social i individual, emmarcada en el desenvolupament de les competències i capacitats globals de l'ésser humà.

Analitza també la situació en que es troba el seu tractament dins l'àmbit escolar fruit de la dificultat que suposa treballar pedagògicament amb elements implícits, inconscients o poc explícits.

El llibre es divideix en cinc apartats, els dos primers estan centrats en la descripció del què s'entén per actituds, com es duu a terme el seu aprenentatge i com es desenvolupen les actituds en contextos escolars.

Els tres apartats següents ofereixen una proposta de com s'han de treballar les actituds. Es fa una anàlisi de la presència de les actituds en els currículums oficials, els projectes curriculars i les institucions educatives.

Cal tenir en compte que les actituds no són innates sinó adquirides, per tant són susceptibles de modificació a partir de l'aprenentatge.

Les actituds es formen, segons Rosa Guitart, a partir de processos cognitius, afectius i comportamentals, és a dir que hi pot haver actituds formades a partir d'idees, sentiments i hàbits determinats, per tant la didàctica del seu treball hauria de situar-se dins aquest processos.

L'aprenentatge de les actituds ha de situar-se dins una perspectiva sistèmica, ja que es desenvolupa en diferents contextos que normalment s'interrrelacionen.

Quan més coherents i menys contradiccions presentin els valors d'aquests contextos més reforçat en sortirà l'aprenentatge de les actituds.

El treball de les actituds es pot situar clarament dins la perspectiva constructivista. L'aprenentatge d'aquests continguts no es produeix de manera literal sinó que s'incorpora i interpreta a partir dels coneixements anteriors, els interessos, les necessitats i les capacitats individuals.

En el llibre s'assenyalen la pròpia experiència, el modelatge, la participació guiada i la instrucció directa com els processos bàsics de l'aprenentatge de les actituds.

Pel que fa a l'ensenyament de les actituds es posa èmfasi en el procés i no tant en el producte final, en les concepcions que té l'ensenyant, en el modelatge i en com generar situacions que facin replantejar a l'aprenent les pròpies actituds.

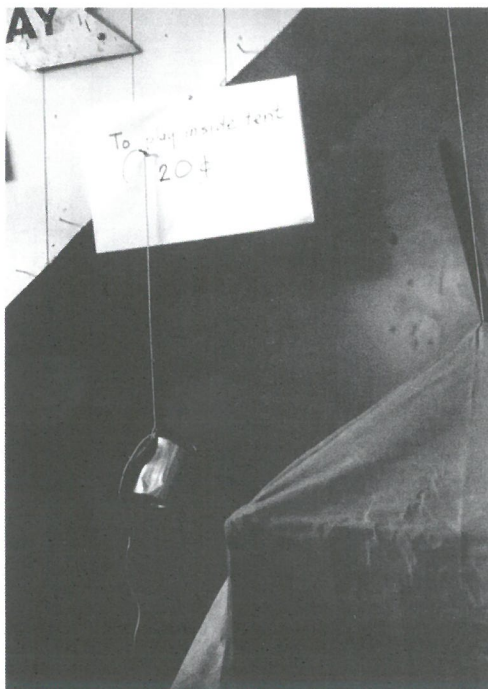
En l'anàlisi que presenta el llibre del treball dels continguts actitudinals que s'ha dut a terme fins ara s'assenyalen, entre d'altres aspectes, les mancances i allò que queda per concretar com seria el desglossament dels objectius i continguts actitudinals per establir correctament estratègies d'ensenyament-aprenentatge.

El llibre també conté criteris didàctics i d'aplicació als projectes curriculars en tots els seus nivells pel treball de les actituds. Concreta continguts, metodologia i avaluació posant exemples pràctics i d'aplicació directa.

Finalment analitza els factors de funcionament de la comunicat educativa que influeixen en el desenvolupament actitudinal.

Per acabar diríem, d'acord amb l'autora, que malgrat la importància del treball de les actituds en l'àmbit educatiu es troben a faltar treballs d'investigació centrats en les actituds, constituint encara un cap de treball força inexplorat. Per tant us recomano la lectura d'aquest llibre que indueix a la reflexió i a aportar noves idees en el treball actitudinal.

À Gemma Garcia
 EAP de Mataró



L'ÚS DEL LENGUATGE A L'ESCOLA.

Propostes d'intervenció per a l'alumnat amb dificultats de comunicació i llenguatge.

Generalitat de Catalunya. Departament
d'Ensenyament Direcció General d'Ordenació i
Innovació Educativa (DGOIE). Abril 2003

Em permeto iniciar aquesta ressenya amb un aclariment abans d'endinsar-me en el contingut propi del llibre: "L'ús del llenguatge a l'escola" és fruit d'un treball tècnic entre professionals dels EAPs i CREDAs de totes les Delegacions Territorials de Catalunya, a proposta i coordinat des del Departament d'Ensenyament. És fa necessària aquesta anotació perquè el llibre sembla sorgit de l'anonimat, no hi ha en tot el document cap referència als professionals que l'han realitzat i l'autoria se l'emporta un col·lectiu anomenat DGOIE.

Dit això, "L'ús del llenguatge a l'escola" és una molt bona eina d'aplicació al context escolar, eina que té un do molt valuós, el de la polivalència.

Per una banda, es caracteritza per ser una eina de consulta amb un bon marc referencial pel treball del llenguatge oral, molt ben fonamentada, d'aquí us destaco l'encert de la proposta i aposta de les autores i autors per a un model d'intervenció

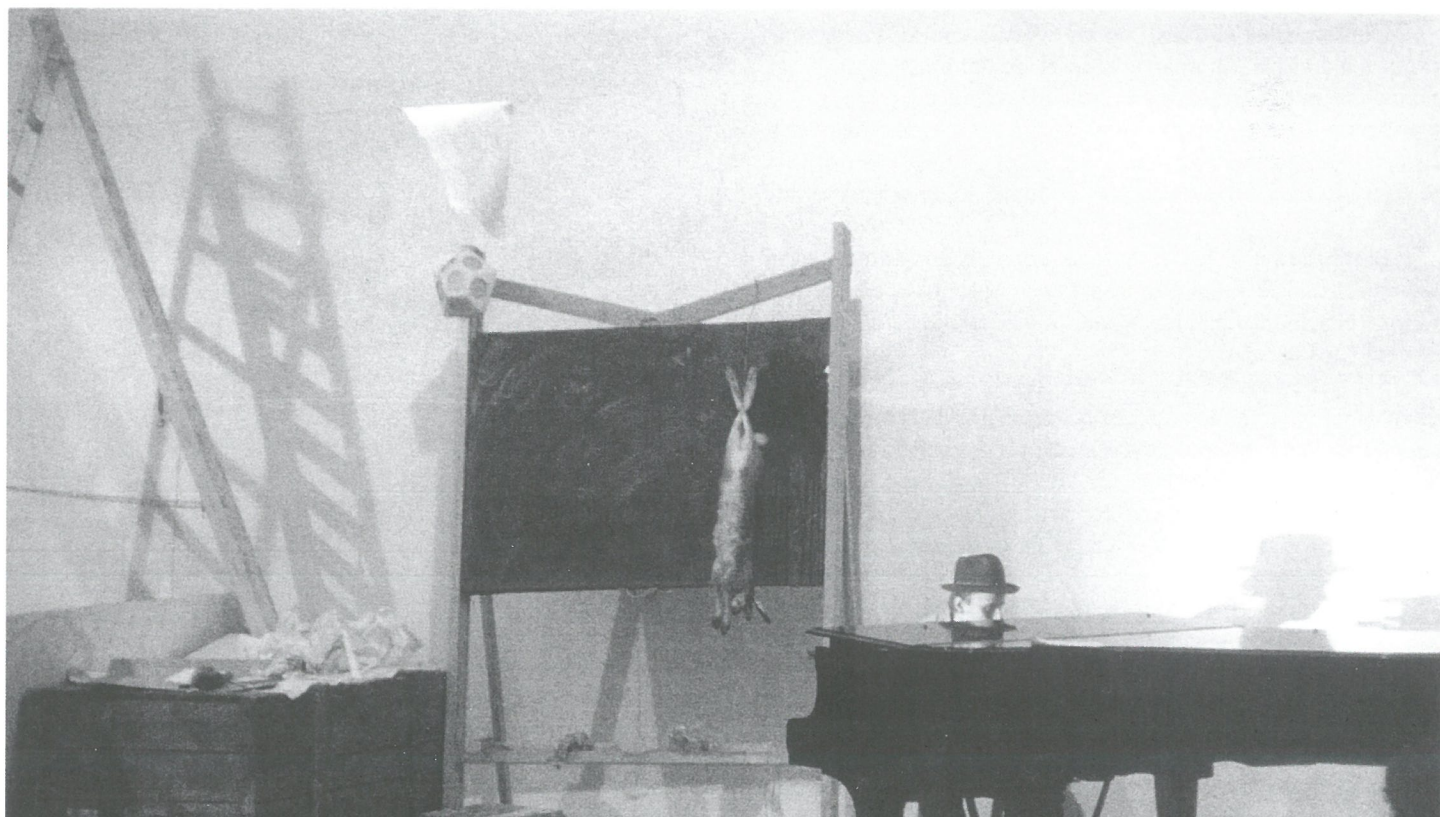
naturalista i com ells mateixos diuen, és una determinada manera d'entendre l'adquisició del llenguatge, que impregna i dona sentit a l'estil d'intervenció que proposen. Us recomano no passar per alt el primer capítol "L'adquisició del llenguatge en el context escolar", ja que és cabdal per entendre'l i fer-ne un bon ús.

Per un altre costat, es caracteritza per ser un instrument per l'assessorament psicopedagògic a les escoles en l'atenció a les necessitats educatives dels alumnes que presenten dificultats en l'adquisició del llenguatge oral, orienta en la complexitat de la interpretació dels comportaments lingüístics dels infants, revaloritza les activitats quotidianes que es porten a terme a l'escola, posant èmfasi en la Jornada Escolar, a la que dedica tot un capítol. La planteja com un context facilitador, que potencia el valor dels adults habituals i a les a les mestres com agents potenciadors claus,

Comptar amb aquest document en situació d'assessorament a les escoles ens pot servir, entre d'altres aspectes, per fer una revisió o enfocament més institucional del treball de llenguatge oral a partir del context natural de l'aula, aprofitant situacions habituals, revisant en quins moments de la jornada escolar es treballa la llengua oral, potenciant activitats o bé actualitzant la intencionalitat del treball de llengua oral en la resta d'activitats,...

També és un instrument que ajuda a identificar les dificultats d'un alumne, fa una proposta de blocs, classificant els comportaments lingüístics en funció de les necessitats educatives en l'àmbit del llenguatge i fent propostes didàctiques. El document és un suport per a treballar la concepció de la mestra com agent clau i molt valuós per l'adquisició del llenguatge oral, fins i tot amb els alumnes amb dificultats, és compti o no amb el suport d'una logopeda del CREDA o d'un especialista extern. I situant-nos en l'àmbit de la funció assessora, podem també donar suport a l'escola, a través dels blocs d'intervenció, col·laborant en ajustar la proposta d'intervenció a les característiques de l'alumne, a la realitat de l'escola i de l'aula i dinamitzant la seva posta en funcionament.

À Dolors Gispert



ÀMBITS

de Psicopedagogia

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