

À

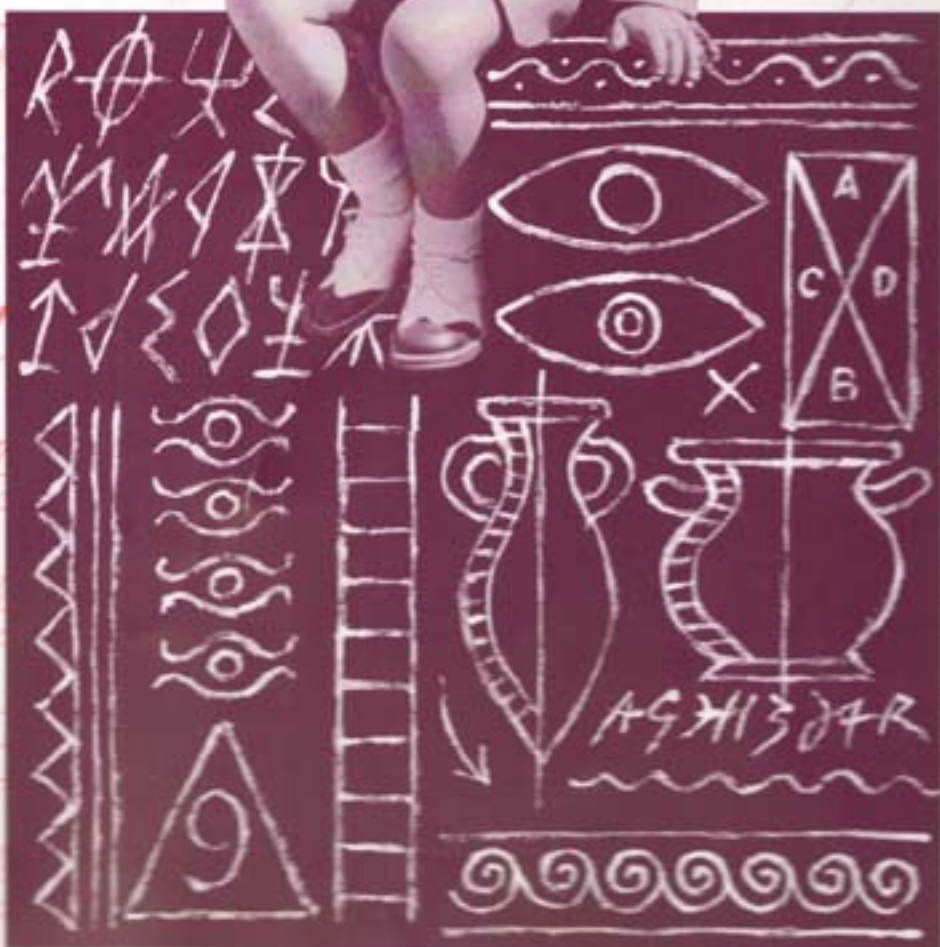
MBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

9

TARDOR 2003



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

Programació acadèmica 2003-04

PROGRAMES DE MÀSTER (2 anys)

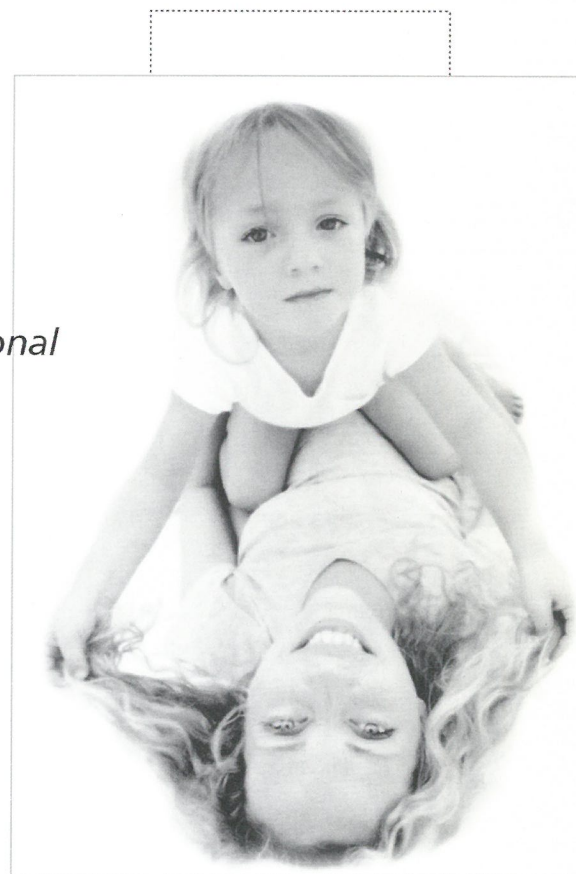
- *Màster en Intervenció en Dificultats de l'Aprenentatge**
- *Màster en Rehabilitació dels Trastorns del Llenguatge i la Parla**

PROGRAMES I CURSOS DE POSTGRAU (1 any)

- *Intervenció Psicomotriu*
- *Atenció Precoç*
- *Trastorns del Llenguatge Escrit. Dislèxia*
- *Intervenció en Llenguatge i Parla: Mètode Verbotonal i altres Tècniques de Comunicació*
- *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 GERDANYOLA
ambitsacepeap@hotmail.com

Coordinació: Joan Serra Capallera

Consell de redacció: Joan Agelet Profitós, Maria José de Molina, Carme Gisbert Ochoa, Dolors Gispert Sala

Disseny i maquetació: Marina Vilalta

Portada: Quim Domene

Il·lustracions: Man Ray

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

Preu: 4 €

TARDOR 2003

Amb la col·laboració:



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

IL·LUSTRACIONS n.9



**Man Ray
(1890-1976)**

És indiscutiblement un dels artistes més creatius del segle XX. Amb les seves revolucionàries fotografies

de nus, moda i retrats, inaugurarà un nou capítol de la història de la fotografia. Nascut a Philadelphia amb el nom d'Emmanuel Radnitzky, començà la seva carrera artística a Nova York. El 1921 arribà a Paris, on dadistes i surrealistes l'acolliren amb els braços oberts.

Man Ray experimentà incansablement amb noves tècniques fotogràfiques amb l'exposició múltiple, la raiografia i la solarització, que formen part dels seus descobriments més celebrats.

SUMARI

ENTORNS D'ACTUALITAT

- 4....** Psicopedagogies?
CONSELL DE REDACCIÓ. ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA
- 5....** Notícies ACPEAP
CARME GISBERT OCHOA
- 6....** La percepció dels professionals dels EAP en relació al treball en equip
JOSEP LL. BARRASSA / REMEI GRAU / MANEL SÁNCHEZ / MANEL SEGUER

OPINIÓ

- 8....** JOAN SUBIRATS / SALOMÓ MARQUÉS / ROSA M SECURÚN

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

- 10....** Apuntes para una conferencia sobre el trabajo de equipo
FÈLIX CASTILLO
- 14....** El paradigma de la complexitat: un canvi en la forma de pensar.
DOLORS ESCOFET PUJOL
- 18...** El psicopedagog i la psicopedagoga d'institut en un context múltiple de relacions. FRANCESC LÓPEZ
- 21....** El treball en equip del professorat. Aportacions de la psicologia i la pedagogia
JOAN BONALS
- 26....** Diagnòstic i intervenció psicopedagògica: una visió des del model humanista-estratègic.
CARME TIMONEDA-GALLART / FREDERIC PÉREZ ÁLVAREZ
- 30....** Noves perspectives familiars: procés i intervenció
TERESA MORATALLA GELLIDA
- 35....** La "Ley de Calidad de la educación" i la nostra especialitat
JOAN M. GIRONA

CRÒNICA DE ...

- 39....** un EAP de comarques
MONTSERRAT CASAS / MARTA GARCÍA DE LA BANDA

PRESENTACIÓ D'UNA ASSOCIACIÓ

- 40....** Associació Catalana de la síndrome de RETT
ALBERT FALGUERAS

RESSENYES DE LLIBRES

- 41....** *La joventut com a metàfora*
CARLES FREIXA
MONTSE CAMPS
- 41....** *Autismo*
ÁNGEL RIVIÈRE
FRANCESC ARMENGOL
- 42....** *Indagación dialógica*
GORDON WELLS
M. CLAUSTRE CARDONA i PERA

PSICOPEDAGOGIES?

Al llarg de l'anterior curs escolar van tenir lloc dues jornades professionals que d'alguna manera hem volgut recuperar en l'actual número de la revista. Quasi coincidents en el temps, febrer i març de 2003, la primera, sota el lema "Treballem en equip!!!", l'organitzà l'ACPEAP, i la segona, sota el lema "Jornades de psicopedagogia a secundària" l'organitzà el Seminari dels especialistes de la terapèutica i la psicopedagogia de les comarques gironines.

Ambdues tenen lloc l'any que s'inicia l'aplicació de la LOCE. Casualitat? possiblement no. El que tampoc és fruit de la casualitat és la voluntat de reflexionar sobre la seva pràctica professional des de dos col·lectius aparentment diferenciats. Si bé la realitat contractual i administrativa dels dos col·lectius atorga funcions i rols diferenciats, en l'exercici de la pràctica la realitat tot sovint matisa aquesta aparent diferència. És evident, o almenys així ho creiem, que no estem davant una antagonia, sinó davant una complementarietat, des de la qual el treball conjunt s'imposa, o s'hauria d'imposar, més enllà de la mera adscripció administrativa.

Des d'aquest convenciment, en l'actual número de la revista hem intentat recollir el major nombre possible de les ponències que van tenir lloc en les dues jornades. A elles s'ha incorporat l'article de la Dolors Escofet, "El paradigma de la complexitat: un canvi en la forma de pensar", en tant que complementa algunes de les aportacions realitzades i ens situa en el marc de construcció de pensament i pràctica psicopedagògica que des del primer número ha estat un dels eixos centrals d'ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA.

En el mateix format de la capçalera de la revista el plural condiciona la seva interpretació. Si bé la nostra pràctica professional és múltiple i diversa, d'aquí l'ús del plural, aquesta a l'hora ens singularitza. Avui al parlar de psicopedagogia ens convé realitzar una important "obertura de focus" al integrar diferents àmbits educatius formals i no formals com a propis del nostre exercici professional. Obertura que es concreta també en el moment de dur a terme l'assessorament, en tant que aquest, per les característiques que li són pròpies, és evidentment contextual i contextuat.

Des d'aquesta perspectiva, ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA, vol afavorir la construcció conjunta a partir de l'entramat, de la no linealitat de discursos, en tant que estem convençuts d'estar immersos en unes realitats múltiples i complexes a les quals només podrem apropar la nostra intervenció des de paradigmes no excloents i que integrin la pròpia complexitat del nostre exercici professional.

À Tardor 2003

Consell de redacció. Àmbits de Psicopedagogia

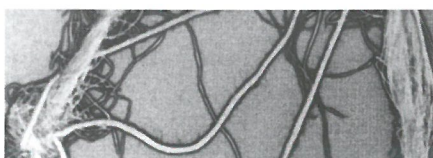
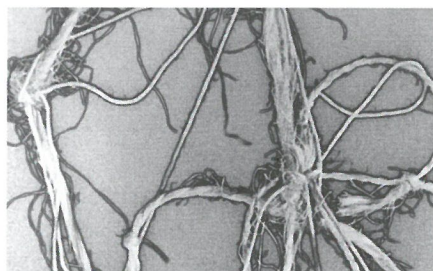
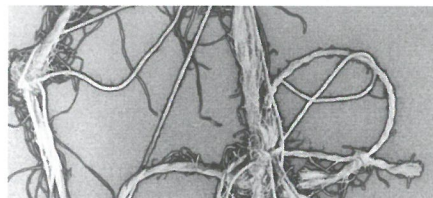
2º CONGRESO HISPANO-PORTUGUÉS DE PSICOLOGIA

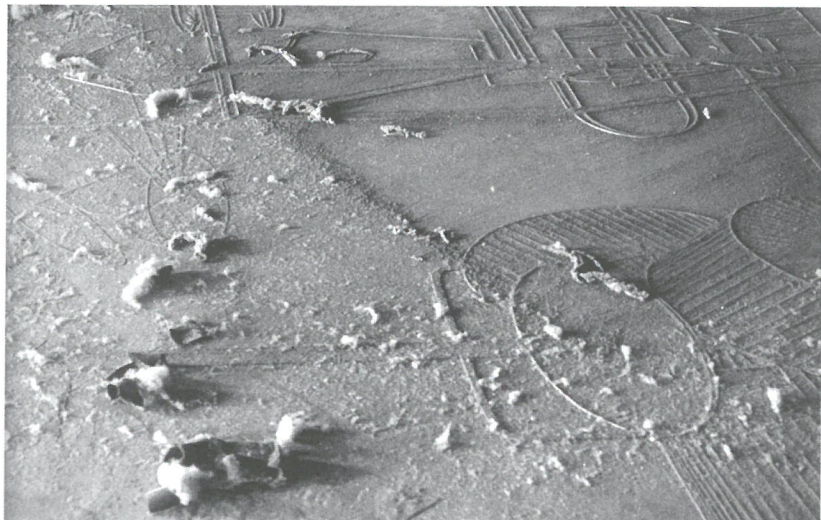
Els dies 22, 23, 24 i 25 de setembre de 2004 tindrà lloc a Lisboa el 2º Congrés Hispano-Portugués de Psicologia organitzat per la Sociedade Portuguesa de Psicologia i la Federación Española de Asociaciones de Psicología, sota el tema d' "Una psicología al servei de les persones".

Després del 1r Congrés, realitzat a Santiago de Compostela entre el 21 i el 23 de setembre de 2000, aquest pretén ser una nova oportunitat per a l'intercanvi d'experiències, idees i projectes entre els psicòlegs dels dos països.

El congrés està organitzat al voltant de 19 àrees temàtiques: avaluació psicològica, models i mètodes, neuropsicologia, psicologia de l'orientació, psicologia educacional i de l'aprenentatge, psicologia del llenguatge, psicologia del desenvolupament...

Per a més informació: www.fpce.ul.pt/conferencias/2hispanoportugues





NOTÍCIES ACPEAP

Ja som aquí! Després d'un estiu d'altres temperatures, hem iniciat un nou curs que ens aporta novetats variades.

La LOCE avança però no veiem per en lloc com es finançarà i tampoc com quedarà després de tot el periple electoral que s'acosta. Mentre això passa l'atenció a l'alumnat encara ha de millorar en recursos materials i en recursos humans.

Novetats també en tenim a alguns apartats de les nostres instruccions que tot i haver incorporat algunes demandes fetes conjuntament entre ACPEAP i junta de directors d'EAP, com són la incorporació de treballadores socials, la inclusió del treball intern d'equip i l'augment d'hores de direcció, deixa pendents demandes relatives a els components de la Comissió avaluadora del plans d'actuació, a la dotació de personal administratiu, a la distribució horària, als desplaçaments, al concurs de trasllats, a l'horari laboral, a l'acreditació de la direcció i a la consolidació del seu complement, a l'ampliació de professionals en els equips, temes dels que ja s'ha començat a treballar a la primera reunió d'aquest curs amb sindicats.

Abans de marxar de vacances vam convidar a membres de l'anterior junta de l'ACPEAP per fer un treball de recollida conjunta de les aportacions arribades des de diferents EAP, sobre el Pla director d'EE. Especial. Amb el material recollit s'ha fet una carta a la Consellera Sra. Carme Laura i Gil i a la Sra. Cristina Pellisé, presentant unes primeres consideracions i reflexions. Ara creiem que seria bo seguir fent un treball d'aprofundiment sobre el paper dels EAP en aquest Pla director. Els i les interessades en col·laborar, sisplau poseu-vos en contacte amb l'ACPEAP "acpeap@pangea.org". Creiem que per facilitar la intervenció de professionals dels EAP de tot Catalunya el treball es podria fer a nivell telemàtic.

La plataforma ciutadana per una escola inclusiva, ens va fer arribar la seva valoració sobre el Pla director d'EE i ja hem fet una reunió a 1 d'octubre per contrastar criteris.

El dia 24 d'octubre l'ACPEAP ha col·laborat a la taula rodona de la 5ena Jornada de l'Associació Catalana de Professionals dels Centres de Recursos Pedagògics. En aquesta jornada els i les associades de l'ACPEAP han tingut accés gratuït.

El començament de curs, per no perdre el costum, ha estat farcit d'activitats. Ara esperem els vostres suggeriments per fer possible la realització de l'Assemblea de l'associació abans de finalitzar el 2003. Penseu en continguts i professionals que puguin tancar un tema d'interès per al nostre col·lectiu i feu-lo arribar a "acpeap@pangea.org"

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

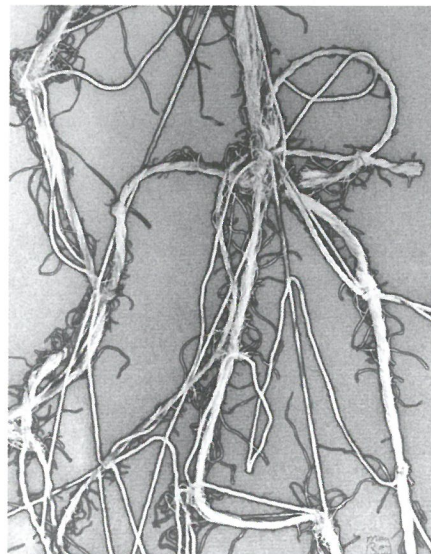
PREMIS D'EDUCACIÓ

L'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona ha convocat el **Premi Francesc Xavier Gil i Quesada** per a treballs inèdits d'innovació en educació que es caracteritzin per la seva qualitat metodològica, i el **Premi Jesús Garanto Alós** per a treballs i/o articles ja publicats que es distingeixin per la seva aportació en el camp de l'educació especial.

El Premi Francesc Xavier Gil i Quesada està dotat amb 3.000 E, i a ell poden optar-hi treballs d'innovació educativa que es caracteritzin per la seva qualitat metodològica en la recerca o en el disseny i l'aplicació de la innovació. També hi podem optar les escoles i altres institucions que presentin reculls d'experiències d'innovació portades a terme. Els treballs hauran de tenir una extensió inferior a 75 fulls.

El Premi Jesús Garanto Alós està dotat amb 3.000 E, i a ell poden optar-hi treballs i/o articles ja publicats en qualsevol llengua de l'estat Espanyol o de la Unió Europea que es distingeixin per la seva aportació en el camp de l'educació especial i de les seves necessitats educatives. Els treballs poden ser presentats pels propis autors o per qualsevol persona o institució que consideri que el treball s'ajusta a les bases de la convocatòria.

El termini de presentació dels treballs d'innovació i dels articles és el 28 de febrer de l'any 2004.



LA PERCEPCIÓ DELS PROFESSIONALS DELS EAP EN RELACIÓ AL TREBALL EN EQUIP

(Resum del qüestionari)

Quan els organitzadors de les IV Jornades vàrem optar pel treball en equip com a eix central de les mateixes, ens va semblar oportú efectuar prèviament un sondeig als propis professionals dels EAP, per tal de copsar i després posar en comú les opinions i la nostra pròpia percepció sobre aquest tema.

Amb aquesta finalitat vàrem fer arribar a tots els EAP un qüestionari amb un seguit de preguntes referides a diversos aspectes del treball en equip. El conjunt de les preguntes abordaven els següents aspectes: clima relacional que es viu en el si dels equips, temes que es tracten a les reunions, prioritats en les tasques, relacions amb inspecció, coordinacions amb altres serveis, supervisió, organització del treball i dinàmica interna de funcionament.

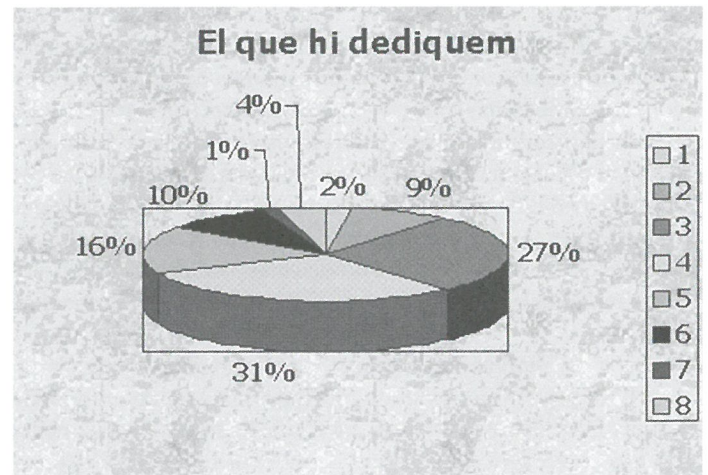
Algunes de les qüestions requerien una jerarquització u ordenació en funció de diferents criteris (incidència, pes, prioritat, temps de dedicació, etc.) i es van plantejar de manera que permetessin reflectir el contrast entre allò que se'n demana fer i allò que realment desitjaríem o pensem que ens seria molt més satisfactori des d'una perspectiva professional.

Es va analitzar la resposta de 29 equips i 166 professionals, que considerem constitueix una representació prou significativa del nostre col·lectiu. I fora de termini se'n varen rebre altres que ja no es varen poder incloure però que no diferien essencialment de les anteriors.

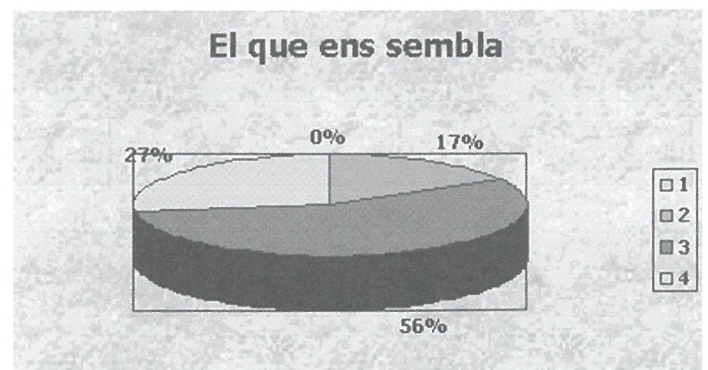
Atès que el buidat complet del qüestionari és molt extens, aquí ens limitarem –per imperatius d'espai– a exposar les respostes, gràfics i conclusions més significatives[1]. Comentarem algunes dades a l'entorn del que considerem els eixos principals d'aquest qüestionari: **el contingut de les reunions d'equip i la valoració del temps de feina que no es dedica a la presència als centres**. Les dades que es presentem assenyalen de manera ben clara la distinció entre el que ens veiem obligats a fer per les circumstàncies del context i el que professionalment considerem que hauríem de fer. A tall d'exemple, s'exposen les dades d'una variable: el temps de reunió d'equip dedicat a temes professionals, des de tres vessants: a) el que es dedica, b) el que ens sembla i c) el que hi voldríem dedicar.

Temps de reunió dedicat a temes professionals

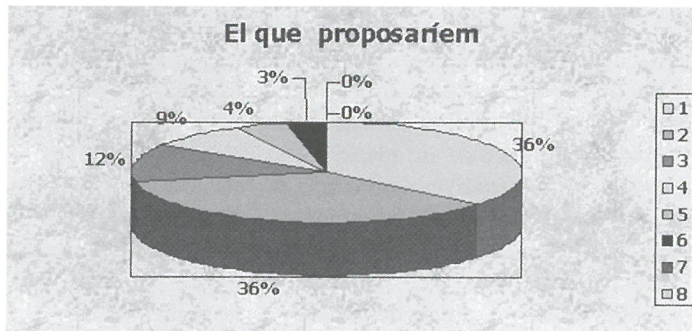
A) Ordre de prioritat dedicat a aquest tema: Els equips que poden desenvolupar temes professionals a les reunions en un primer ordre de prioritats, arriben al 2%; els que poden tenir-ho com a segona prioritat és el 9% i un 27% arribaria a tenir-ho en el 3r ordre. Per a un 50%, el desenvolupament de temes professionals es pot dur a terme en un 7è o 8è ordre de prioritats. És a dir, les emergències i altres tipus d'encàrrec fan que aquests temes sempre ocupin una situació força secundària.



B) Què ens sembla aquesta situació, o més ben dit; quina valoració ens mereix. Com es veu al gràfic, la valoració no és satisfactòria per al 83% dels equips. Cap equip considera que se li dedica massa temps, consideren que està bé, el 17% i la resta d'equips considera que aquesta dedicació és escassa o insuficient.



C) La proporció que proposaríem: Com es pot pensar, el que es voldria és tombar la truita i invertir les circumstàncies actuals amb les quals es tracta aquest tema. Com es veu, el 72% consideraria que els temes professionals haurien d'ocupar el primer o segon lloc entre les prioritats de temes a que es dediquen les reunions d'equip.



Valoració global

Sobre aquest aspecte de dedicació de l'espai que ocupen els diferents temes a les reunions d'equip, es recullen les següents priorititzacions, i la comparació amb el que seria desitjable:

1.- En relació al contingut de les reunions

a) Ordre de prioritats que ocupen els diferents temes a les reunions d'equip:

- 1.- Informacions diverses
- 2.- Temes burocràtics
- 3.- Temes professionals proposats per companys
- 4.- Temes monogràfics d'estudi
- 5.- Estudi de casos o centres
- 6.- Formació de l'Equip
- 7.- Assessorament/supervisió

b) Ordre de prioritats que haurien de tenir els diferents temes.

- 1.- Temes professionals proposats pels companys
- 2.- Estudi de casos o centres
- 3.- Temes monogràfics d'estudi
- 4.- Formació de l'Equip
- 5.- Assessorament/supervisió
- 6.- Informacions diverses
- 7.- Temes burocràtics

2.- En relació a la feina que no es dedica a la presència a centres

a) Tasques i objectius a què ens dediquem

1. Elaborar dictàmens, informes...
2. Trucades telefòniques
3. Reunions formals d'equip
4. Preparar materials pels centres

b) Ordre que haurien d'ocupar aquestes tasques

1. Reunions formals d'equip
2. Preparar materials pels centres
3. Trucades telefòniques
4. Elaborar dictàmens, informes...

Conclusions generals

Analitzant el qüestionari en el seu conjunt i recollint les respostes que s'han manifestat de forma majoritària, les conclusions generals que es desprenen són les que reflectim a continuació de forma molt resumida:

• **Clima relacional.** Malgrat el context complex i exigent en el que ens movem actualment els EAP, creiem que podem preservar un clima relacional molt adient i un nivell de col·laboració i participació adequats.

• **Temes de treball en el marc de les reunions d'equip.** Els EAP pensem que el temps que es dedica als diferents continguts a les reunions s'ha d'invertir, donant prioritats als temes de reflexió i treball en equip enfront al que s'utilitza per a informar o abordar tasques burocràtiques.

• **Prioritats en les tasques.** De la mateixa manera, també es pensa que les tasques que realitzem els professionals dels Equips, cal prioritzar-les de forma diferent al pes que tenen actualment. En aquest sentit, es voldria donar èmfasi a les reunions i preparació d'instruments i materials per a la intervenció als Centres, enfront les tasques d'elaboració d'informes i dictàmens o de les trucades telefòniques[2].

• **Relacions amb inspecció.** La relació que s'estableix amb Inspecció és dual: gairebé la meitat d'EAPs pensa que és bona i mútuament enriquidora mentre

que l'altra meitat la troba formal i unidireccional. Moltes vegades depèn de les característiques i el tarannà personal de l'inspector/a en qüestió.

• **Relacions amb altres serveis.** Es fa evident el gran pes que tenen dins de les nostres tasques les coordinacions amb serveis de la xarxa sectorial. Destaquen especialment serveis socials, serveis de salut mental, serveis d'atenció primerenca i EAlA. Si es comptabilitzés en hores, el nombre d'hores destinades a aquest treball resultaria enorme.

• **Organització interna.** També en l'àmbit organitzatiu apareix una dicotomia clara entre els EAPs que s'organitzen en comissions per treballar diferents temes i els que no ho fan. En molts casos això pot estar relacionat amb el nombre de components que l'EAP tingui.

• **Supervisió.** La gran majoria d'Equips no han tingut supervisió o assessorament o bé l'han tingut només de forma puntual. En canvi, es valora com una necessitat sentida per la majoria.

• **Dinàmica interna de funcionament.** Pel que fa a la dinàmica interna de funcionament de l'Equip, aquesta és en general poc jerarquizada, de forma que qualsevol dels professionals pot fer propostes per a debatre en el conjunt del seu equip.

Fins aquí els resultats i les conclusions obtingudes. Seria bo que tots i totes hi penséssim una mica: de moment s'ha encetat el tema: s'han recollit les opinions del nostre col·lectiu, i s'han posat en evidència moltes de les contradiccions amb què ens trobem. Ara caldria anar més enllà: què fem amb tota aquesta informació? es veu factible canviar alguna cosa? quina? com? Animeu-vos a opinar. Sens dubte, la nostra revista pot resultar un bon fòrum per debatre i aprofundir en aquestes qüestions.

À Josep LL. Barrassa / Remei Grau
Manel Sánchez / Manel Seguer
Comissió organitzadora de les IV jornades

Notes
[1] El document complet el podeu consultar a la web de l'ACPEAP.
[2] Al voltant d'aquesta qüestió hi trobem molta coincidència amb les reflexions fetes per la comissió de treball sobre la racionalització de la burocràcia als EAP.

POT L'ESCOLA FER-HO TOT?

Poden assumir l'escola i els seus professionals el gran allau de demandes que se'ls hi adrecen des de la societat?. Ho poden fer tot sols?. Fa temps que aquestes preguntes van donant voltes i es van plantejant de manera directa o indirecta en moltes de les reflexions i dels neguits que envolten el món educatiu a casa nostra. 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. Les creixents demandes de "civisme" que amaguen l'interès per treballar els aspectes de convivència. I per altra banda, la idea que tota carència personal o social acaba tenint alguna connexió o altra amb una real o potencial activitat formativa. D'alguna manera, tot es "culpa" de l'educació, que acaba així convertint-se en una gran mena de contenidor en el que abocar tot el que no funciona.

Creiem que 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. Voldriem aquí, doncs, 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 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. 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. I en aquest camp, els professionals hi juguen un paper essencial. La pròpia construcció de les polítiques de benestar i la formació dels professionals de cadascuna d'elles ha anat comportant la creixent sectorialització de sabers i de maneres de fer, i l'allunyament entre les diferents definicions de problema en joc per tal de reforçar la pròpia "expertise" professional.

El que la nova realitat social posa cada cop més de relleu és la insuficiència de les aproximacions que es fan en base estrictament i estretament professionalista. La complexitat i multidimensionalitat dels problemes obliga a fer l'esforç de sortir dels paràmetres acotats de cada professió per tractar d'arribar a punts de definició compartits, i avançar així en respostes transversals que permetin anar estructurant les vies de resposta des de la proximitat territorial.

Joan Subirats
Catedràtic de Ciència Política UAB

PAIDEIA

Els estudis de Pedagogia a la Universitat de Girona tenen un to especial. Només són de segon cicle i s'hi accedeix a partir de les diplomatures dels estudis d'Educació Social o de Magisteri. El Consell d'Estudis, amb participació activa de l'estudiantat, funciona de manera eficaç i no solament tracta qüestions administratives sinó que fa propostes innovadores per a la millora dels estudis. També funciona el Consell d'Estudiants amb alumnes de quarts i cinquè de carrera que treballa de manera crítica i activa.

Sóc testimoni directe de la dinàmica participativa que s'ha anat generant els darrers cursos en aquests estudis que ha enfortit positivament la relació alumnat-professorat i, sobretot, ha promogut propostes concretes de millora del pla docent, amb activitats complementàries necessàries per a la formació integral dels futurs pedagogs.

És en el marc d'aquest col·lectiu universitari i en aquest clima positiu que ha nascut l'associació «PAIDEIA - Associació per a una Pedagogia Activa». Amb aquest nom d'innegables connotacions pedagògiques un bon grup d'alumnes, ara ja antics alumnes i alguns que encara són alumnes, dels estudis de Pedagogia han creat aquesta associació per promoure el diàleg i la reflexió pedagògica. És una molt bona notícia en els temps que vivim amb tantes actituds d'anar tirant i de passotisme!

La presentació en societat la varen fer la passada primavera organitzant, abans de les eleccions municipals, una taula rodona sobre «Política i educació: propostes de futur a Girona». Hi participaren representants de tots els partits polítics que optaven a l'alcaldia de Girona. L'aula magna de la Casa de Cultura es va omplir! Un doble èxit: organitzar la taula rodona i omplir la sala!

A partir de la seva experiència universitària, de les seves il·lusions i del sentit crític es proposen «promoure la investigació, la participació, l'acció i el coneixement de tot allò que forma el món educatiu i pedagògic». També volen donar a conèixer i promoure la figura professional del pedagog i de la seva carrera professional.

Com Associació ja han participat en el Plenari dels estudis de Pedagogia de la nostra universitat per avaluar i millorar els mateixos. També participaren en l'acte de graduació dels pedagogs el passat mes de juliol. Quan escric aquestes ratlles el nou curs universitari ja ha començat, doncs bé, els de Paideia ja han anat a presentar-se als nous estudiants de Pedagogia. Poc a poc i amb bona lletra van avançant i, predicant amb l'exemple, treballen a favor d'una pedagogia participativa i crítica.

Una de les contradiccions del món universitari és que, algunes vegades, el discurs que es fa a les aules i la pràctica estan allunyats. És a dir que es pot parlar a favor de l'escola activa en una classe no participativa; o que es pot parlar de la participació en una classe que té una dinàmica autoritària, etc. Estic segur que els de «Paideia» ajudaran a eliminar aquestes contradiccions. Benvinguts!

Salomé Marqués
Professor del departament de pedagogia de la UdG

UNA ESCOLA OBERTA A LA SOCIETAT

L'escola no és una illa. Ni un continent aïllat, ni un planeta allunyat en una galàxia desconeguda. Ben al contrari, l'escola reproduceix la societat que l'acull, i també té la força de transformar-la. L'enorme potencial transformador de l'escola del nostre país rau, d'una banda, en la seva universalitat i, de l'altra, en un element que cal potenciar al màxim: la cultura de la participació, que és, alhora, la més important escola per la democràcia.

L'escola no pot funcionar per ella mateixa, precisament perquè no existeix en el buit. No és cega, ni sorda. Recull el que passa al seu entorn; ho veu i ho sent. D'altra banda, els infants i els joves no arriben als centres tancats en una bombolla d'aire que els protegeix; hi arriben carregant el pes del seu bagatge propi. L'escola no pot, ni ha de voler, obviar aquest bagatge. Ha d'integrar-lo a la classe, fer el necessari per donar cabuda a tots els que són algú en aquest bagatge de l'infant. El sistema educatiu s'ha d'entendre com un sistema obert, on el territori i els agents que hi intervenen han de ser presents en tot moment.

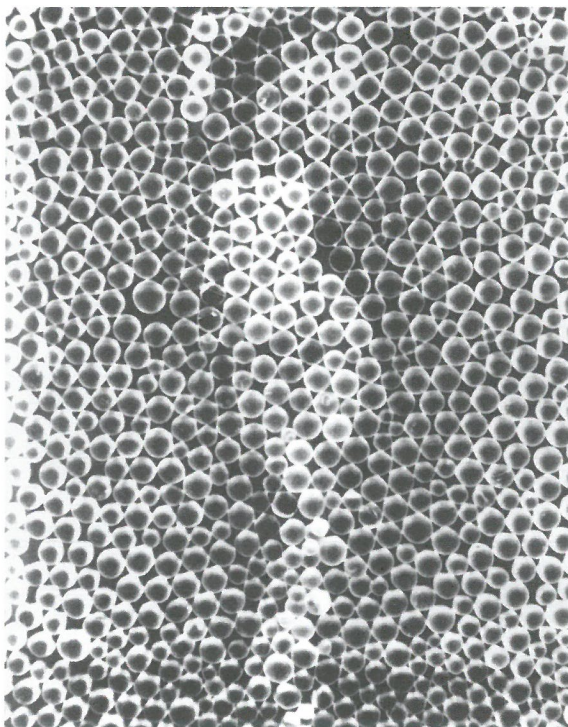
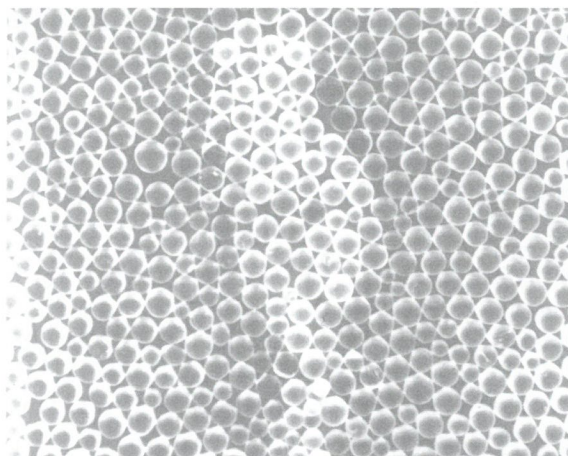
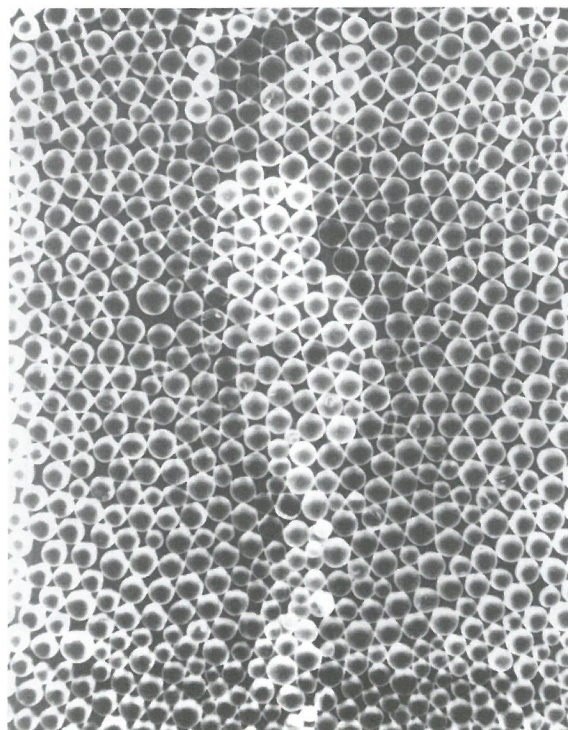
Això vol dir obrir les portes i les finestres de les classes a les famílies, al barri, a les entitats que hi treballen, a les distintes persones que el formen. Vol dir crear, estimular i donar força a una aliança amb el nombre més gran possible de sectors socials. Vol dir aprofitar el coixí de la participació àmplia, diversa i oberta per fer front a les circumstàncies específiques de cada entorn concret, a partir de l'homogeneïtat del sistema educatiu però amb autonomia per integrar el que té de positiu la vida en societat a l'escola.

Lluny de significar una amenaça per als mestres i professors, la participació dels pares, dels germans, de les famílies, i dels diversos agents socials a l'escola és un procés enriquidor. Cal articular noves formes de participació, i no retallar el paper de les que ja existeixen: les AMPES, per exemple, i els Consells Escolars. Sovint passa que a les AMPES, per exemple, només s'hi acosten aquells pares que ja estaven, a priori, interessats per la vida escolar dels seus fills: molts cops, fins i tot, ens trobem que són mestres o professors. L'escola ha de superar aquesta visió: participar en una AMPA ha de ser vist pels pares com una oportunitat, més que com una pèrdua de temps i esforços. Però, a més, no ha de ser l'única manera d'integrar els pares a l'escola. Les aules s'han d'obrir a la seva participació d'una manera menys rígida, menys estandarditzada. El mateix ha de passar amb la resta d'agents de la societat. L'escola ha de fer un esforç per establir uns lligams forts –de confiança mútua, de treball conjunt, d'enriquiment compartit– amb els integrants del seu entorn més proper.

Només així aconseguirem generar la confiança que permetrà que els infants i joves no entenguin l'escola com una entitat totalment allunyada de la seva vida diària. I només així construirem, amb el treball diari de mestres, professors, pares, serveis educatius i entitats, agrupacions i organitzacions socials de tota mena –associacions de veïns, clubs d'esport, sindicats, esplais, grups de teatre, etc.–, una escola integradora, comprensiva, oberta, participativa i democràtica de veritat. I aquesta renovada cultura de la participació permetrà una vida social més activa, que plantarà les llavors de les transformacions socials que ens duran a viure en un món millor, més just i equitatiu. Perquè el petit pas d'integrar –sense complexos ni pors– la vida social a l'escola és un gran salt endavant cap a una vida pública més democràtica.

Rosa M. Securún

Presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat



APUNTES PARA UNA CONFERENCIA SOBRE EL TRABAJO DE EQUIPO

Félix Castillo

Psicòleg. Psicoterapeuta.

Cap d'Estudis de l'Escola de teràpia Familiar de l'Hospital de Sant Pau

La imagen tradicional de los equipos está basada en cuatro funciones y presuposiciones acerca de lo que es un equipo:

1. **Planificación.** Basada en la asunción de que el futuro del equipo puede ser programado cuidadosamente.
2. **Organización.** Basada en la asunción de que las estructuras que definen las tareas deben ser impuestas a los miembros del equipo.
3. **Control.** Basada en la asunción de que las desviaciones respecto de las prácticas normativas vigentes en el equipo siempre tienen que ser disminuidas.
4. **Liderazgo.** Basada en la asunción de que los líderes, jefes, etc., son expertos y, en consecuencia, sus objetivos o visiones son suficientes para la dirección del equipo y su motivación.

Sin embargo, pese a la bondad de las precedentes asunciones, la mayoría de las situaciones en las que un equipo se ve envuelto, especialmente en situaciones de dificultad, son altamente complejas. Y, en situaciones de complejidad (como son la mayoría de situaciones asociadas a las relaciones humanas) ajusta como un guante la siguiente máxima: **“Si no estás confuso, es que no sabes lo que está pasando”**.

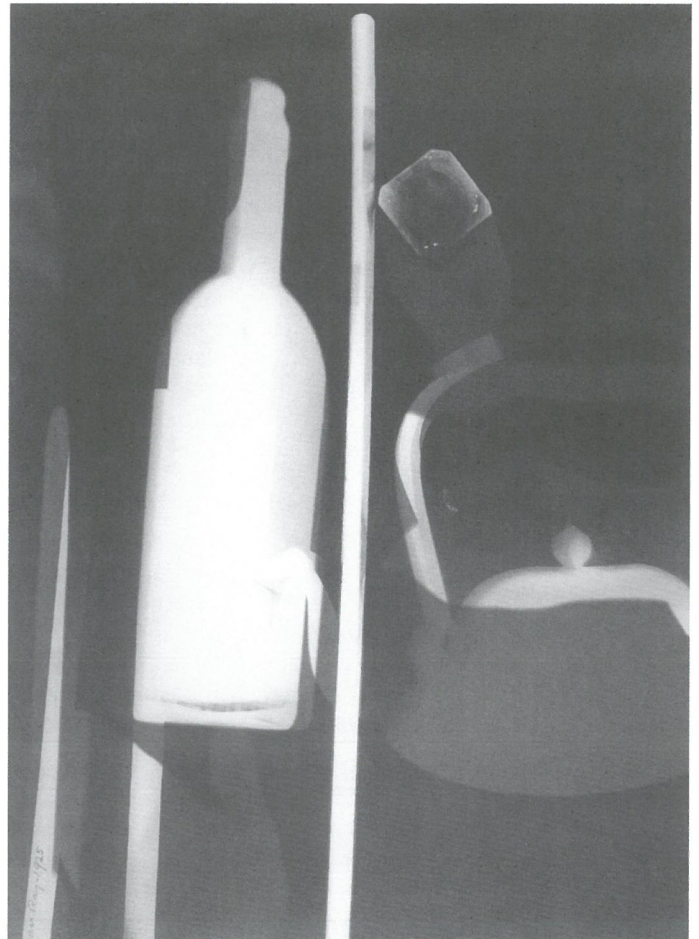
Las características que siguen de los sistemas complejos no lineales desactivan, para el diseño y la gestión de los equipos, la utilidad de las cuatro asunciones clásicas del funcionamiento de los equipos que acabamos de comentar.

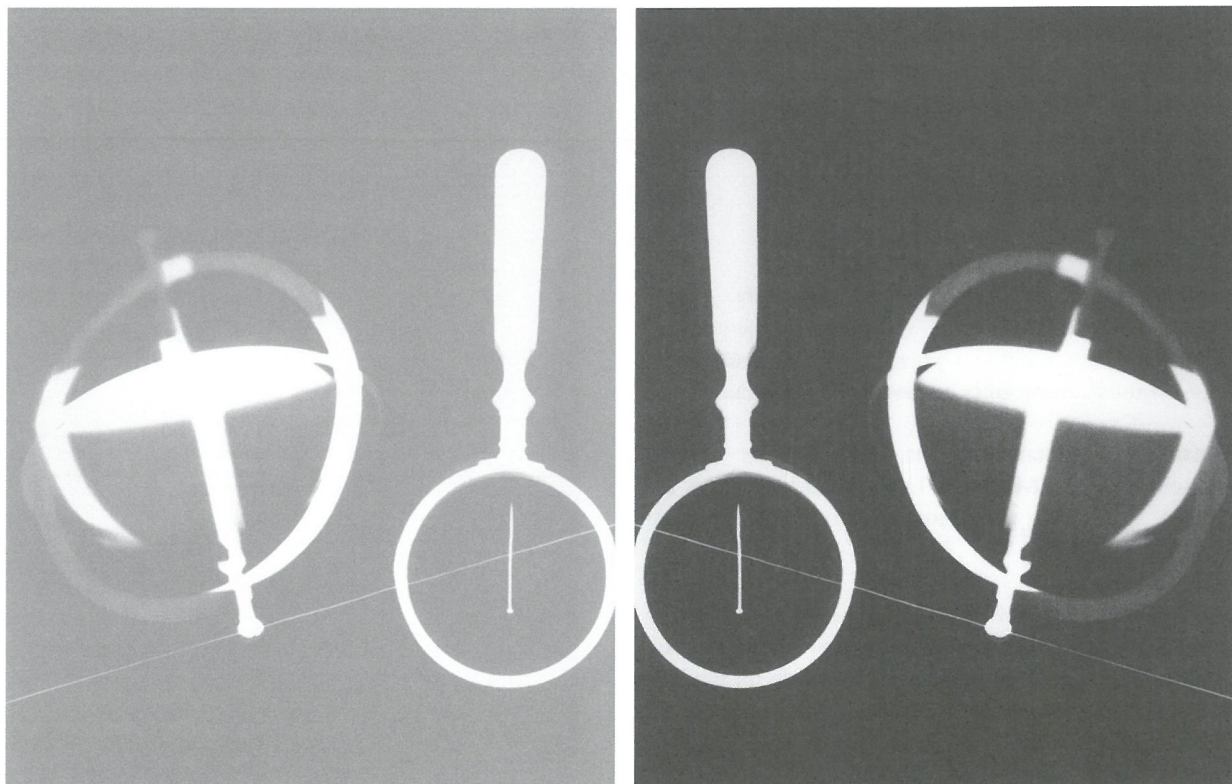
1. Dado que, los sistemas complejos no lineales son básicamente imprevisibles, la entera noción de planificación como predicción del futuro debería ser repensada.
2. Dado que los sistemas complejos tienen la capacidad de auto-organizarse en nuevas estructuras, la idea de organizar en el sentido de imponer estructuras de tarea debería ser repensada y complementada por la posibilidad de facilitar la emergencia espontánea de nuevas estructuras. Se trataría de facilitar las condiciones para generar procesos auto-organizadores.
3. El hecho de que la autoorganización resulta de la incorporación de desviaciones respecto de la conducta normativa significa que el control como bloqueador de las desviaciones de la norma debería ser revisada.

4. Desde la perspectiva de los sistemas complejos la experticidad y la visión debería emerger no únicamente de algunos expertos, sino del grupo como un todo. De lo contrario ninguna visión puede ser motivadora en tanto que impuesta por un tercero.

Es decir, en cierto modo, definir la mejor manera de plantear el trabajo en equipo en nuestros contextos actuales es igual que, como decía Kierkegaard acerca de la “verdad”: *“buscar en una habitación oscura un gato negro que no está allí”*.

Las propuestas que se desprenden de lo anterior referidas al trabajo en equipo tienen que ver con entrenarse en desarrollar la flexibilidad y diferentes perspectivas contemporáneas que serán útiles sean cuales sean las condiciones del entorno.





Dicho lo anterior, sin embargo, y pese a la inutilidad de definir la mejor manera de trabajar en equipo, hay algunos temas comunes que permanecen a lo largo del tiempo, de los lugares y de las culturas:

1. Los equipos tienen que ver con personas.
2. La calidad de las relaciones entre las personas es fundamental.
3. La habilidad de generar confianza y respeto es siempre la base de relaciones de trabajo duraderas y eficaces.
4. Las relaciones de poder tienen que ser gestionadas (habitualmente son negadas).
5. Es muy relevante tener en cuenta el equilibrio entre intimidad y trabajo.
6. La inteligencia, buena educación y competencia técnica pueden ser condiciones necesarias pero son insuficientes para generar satisfacción y bienestar profesional. Son necesarias al parecer habilidades que últimamente se conocen como inteligencia emocional (autoconciencia, auto-regulación –la habilidad de gestionar las propias emociones–, motivación, empatía, y habilidad social –la habilidad de trabajar bien con otros–. Y me refiero a ellas como habilidades porque se pueden aprender. Durante décadas, desde diversas disciplinas, tales habilidades han sido consideradas poco menos que innatas, o en cualquier caso, impermeables a la incorporación o a la transformación.

Tener en cuenta esos temas comunes que traspasan las definiciones de los grupos de trabajo a lo largo de diversas culturas, tiempos y modas es a menudo suficiente para conseguir equipos de trabajo eficaces y satisfactorios. Sin embargo a menudo persistimos en situaciones frustrantes, insatisfactorias e ineficaces que literalmente “abrasan” nuestras posibilidades de hacer bien el trabajo y recabar satisfacción y eficacia del mismo.

¿Porqué en el marco del trabajo en equipo a menudo mantenemos conductas y perspectivas que resultan ineficaces e incluso producen frustración? Algunas respuestas posibles vienen del análisis realizado con posterioridad a un accidente en el que murieron abrasados gran parte de una escuadra de bomberos durante una misión en un gran incendio en el bosque. Al parecer el accidente tuvo tan graves consecuencias debido a la dificultad de los bomberos en abandonar la impedimenta necesaria para su trabajo.

(impedimenta. (Del lat. *impedimenta*, pl. de *-tum*, impedimento). 1. f. Bagaje que suele llevar la tropa, e impide la celeridad de las marchas y operaciones).

Las que siguen son algunas de las razones por las que resultó difícil soltar la impedimenta para la mayoría de los integrantes de la escuadra y por tanto abandonar la zona de peligro sorteando el peligro de morir abrasados.

1. Escucha. Muchas veces no escuchamos un mensaje claro, rotundo por parte de alguien con credibilidad en el sentido de soltar nuestra impedimenta (nuestra manera de hacer, nuestros conceptos, nuestras perspectivas).

2. Justificación. Persistimos en mantener nuestra impedimenta si no recibimos claras razones para cambiar.

3. Confianza. Persistimos en mantener nuestra impedimenta si no confiamos en la persona que nos dice que tenemos que cambiar.

4. Control. El entrenamiento profesional nos provee de determinados presupuestos acerca de relaciones de causa y efecto para superar las dificultades; cambiar tales presupuestos significa renunciar a un enraizado sentido de seguridad y control.

5. Habilidades para soltar. Mantenemos nuestros instrumentos porque no sabemos como soltarlos.

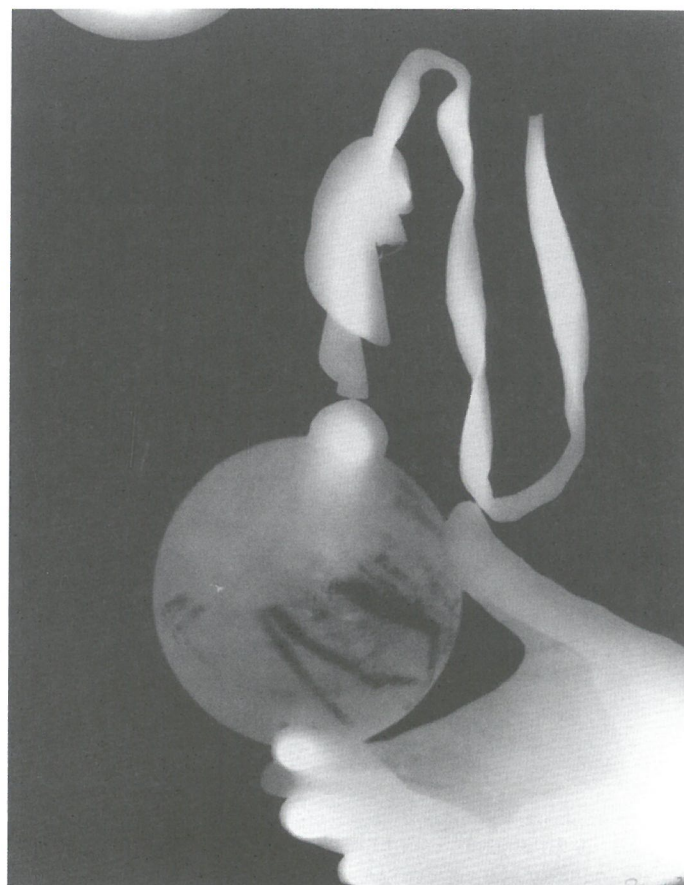
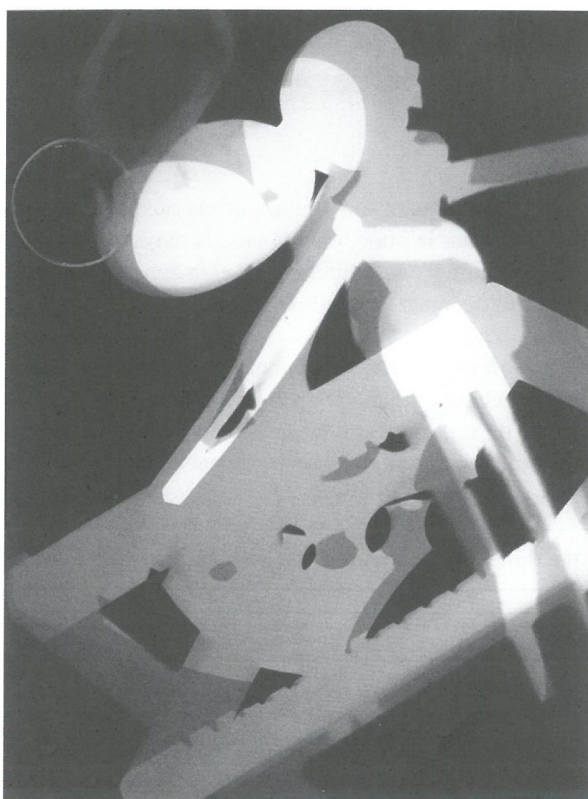
6. Habilidad en la sustitución de habilidades. Solemos aferrarnos a nuestras herramientas habituales en una situación ansiógena porque cualquier alternativa no habitual nos produce todavía más ansiedad.

7. Fracaso. Soltar nuestras herramientas puede significar admitir fracaso. Mantener nuestras herramientas es posponer dicha aceptación y sentir que todavía estamos ganando o podemos hacerlo.

8. Dinámicas sociales. Mantenemos nuestras herramientas porque todo el mundo a nuestro alrededor las mantiene. Por ejemplo, cada una de las personas de un equipo puede estar asustada pero equivocadamente concluye que todos están serenos. De manera que, la situación parece ser segura, salvo que nadie en realidad piensa que lo sea ni está sereno.

9. Consecuencias. No soltamos nuestras herramientas si no creemos que haciendo eso vamos a obtener alguna diferencia. Pequeños cambios pueden parecer cambios triviales y como consecuencia no los realizamos y nada cambia.

10. Identidad. Obtenemos una buena parte de nuestra identidad profesional de nuestras herramientas (implícitas y explícitas). Algunas herramientas son marcas diferenciadoras de nuestra profesión y por tanto centrales para nuestra identidad.



Por tanto para no perecer “abrasados” en determinadas situaciones que podemos encontrar en la dinámica de los equipos es conveniente tener en cuenta las conclusiones anteriores y aprender a soltar nuestra impedimenta conceptual y profesional en situaciones de alto riesgo.

Si mantener la capacidad de soltar nuestra impedimenta profesional es primordial para manejarse con satisfacción en entornos complejos es importante no perder de vista el desarrollo de, al menos, cuatro categorías de habilidades que resultan fundamentales:

[I] Inversión constante en aprendizaje y pensamiento crítico: Se trataría de un proceso de descubrimiento e innovación a través del cual obtenemos un saber que nos permite tomar decisiones para las que no hay precedentes; y atribuir sentido a la ambigüedad y multiplicidad de agendas inherentes a nuestro trabajo. Es necesario convertirse en pensadores críticos y consumidores sabios de conocimiento profesional.

Recordamos dos asunciones en el corazón del pensamiento crítico.

Primera, gran parte de nuestro conocimiento es socialmente construido, y existen diversas perspectivas acerca de la “verdad”. Diferentes versiones viables.

Segunda, las relaciones de poder en una sociedad afectan el tipo de conocimiento que es masivamente promovido.

Planteamos cuatro pasos para el desarrollo del pensamiento crítico:

1. crítica de las asunciones sobre las que se construye el conocimiento profesional,
2. consideración de la relatividad cultural de todo el material profesional,
3. considerar si algunos de los grupos sociales ganan ventaja a partir de particulares formas de conocimiento profesional mientras otros pierden ventaja, y
4. pensar creativamente acerca de vías alternativas de mirar, pensar, y actuar.

[II] Desarrollo de autoconciencia.

La autoconciencia resulta una habilidad especialmente relevante en las competencias profesionales. Se trata de la búsqueda de retroalimentación honesta acerca de las propias fortalezas y debilidades que tienen influencia sobre nuestras relaciones con los otros y su niveles de desempeño. La posibilidad de cambiar la manera de pensar y actuar está basada en lo que hemos aprendido sobre nosotros mismos. Todo esto va más allá de poner el foco en uno mismo. Los nuevos entornos profesionales requieren que los individuos tengan un sentido claro de la propia identidad, autonomía, y orientación personal y además al mismo tiempo mantengan conciencia del sistema en el que están funcionando. Entender de qué manera nuestro “sí-mismo” es modelado por nuestras relaciones y nuestro contexto cultural, nos permite desarrollar lo que los antropólogos culturales llaman “habilidades de perspectiva”

[III] Crear una red amplia y diferenciada de relaciones de alta calidad. Formamos parte de redes interaccionales cada vez más fluidas. Se trata de redes organizacionales que consisten en patrones densos de relaciones, flexibles y fluidas que traspasan varias fronteras inter e intraorganizacionales. Para ser efectivos, es necesario gestionar proactivamente las relaciones con compañeros, jefes, subordinados, usuarios, proveedores, clientes, distribuidores, etc. Formamos parte de “comunidades de prácticas”, redes de personas que estamos informalmente y suavemente conectados por objetivos personales y profesionales, intereses comunes e inversión en desarrollo mutuo. Resulta fundamental acumular “capital social”. Se refiere a los recursos disponibles por medio de las propias redes profesionales y personales.

[IV] Acuñar una vida personal y profesional significativas.

Todos compartimos la tendencia a completar y poner en línea necesidades duales: tener un sentido de contribución y logro que tiene que ver con lo que hacemos (trabajo) y al mismo tiempo disfrutar de un mundo personal, íntimo, que tiene que ver con ser apreciado por lo que uno es. La satisfacción profesional debería aumentar nuestra satisfacción personal y viceversa. Esta última habilidad me recuerda la advertencia de Rollo May: “*Es un viejo e irónico hábito de los seres humanos ir más deprisa cuando nos hemos perdido*”.

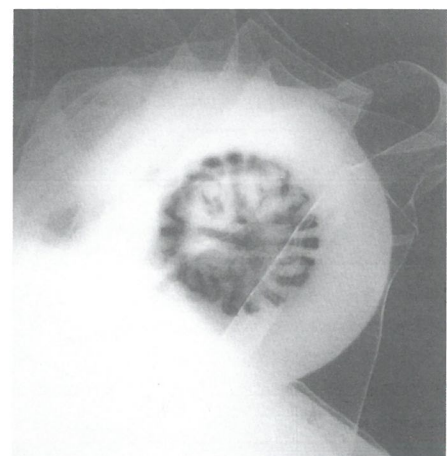
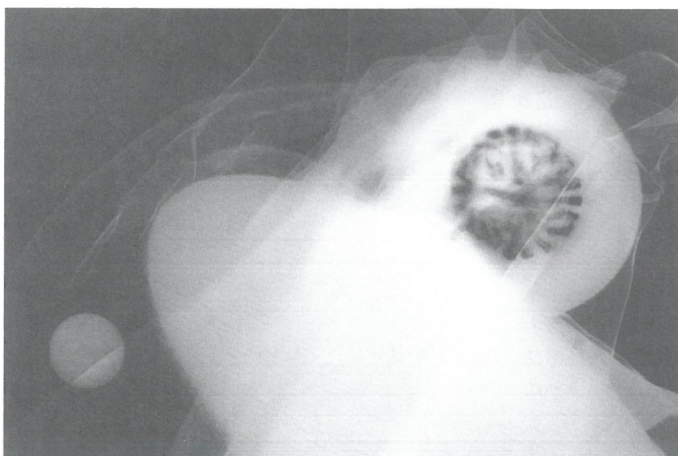
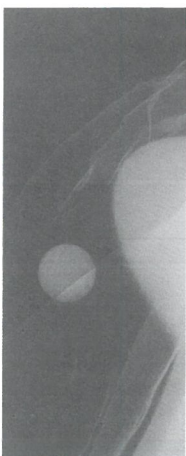
Para concluir, me gustaría resumir el conjunto de actitudes y habilidades necesarias en un individuo interesado en optimizar su desempeño en el trabajo en equipo, con la siguiente experiencia. Robert Axelrod, uno de los principales conocedores actuales de la Teoría de los Juegos probó una variedad de estrategias competitivas usando simulaciones de ordenador. Ganó la simulación propuesta por Anatol Rapaport “Tit for Tat”.

Esa simulación estratégica consistía en lo siguiente. Cuando empezaba el juego, el programa empezaba por cooperar desde su primer movimiento (tomar la iniciativa), y entonces hacer exactamente lo que el otro programa había hecho en el movimiento anterior. El programa era por tanto **considerado** en el sentido de que nunca abandonaría primero la iniciativa en cooperar.

Era **firme** (sólido, consistente) en el sentido de que penalizaría el comportamiento no cooperativo del otro programa pasando a competir sólidamente en el siguiente movimiento.

Era **indulgente** en tanto que perdonaba volviendo a situaciones de cooperación cuando la otra parte mostraba de nuevo actitudes de cooperación. Y, por último, era **claro** en el sentido de que era muy fácil para los programas opuestos entender exactamente que es lo siguiente que iba a hacer y cuáles eran sus intereses.

En resumen y como conclusión, en el trabajo en equipo las personas consideradas, sólidas, indulgentes y claras, consiguen altos niveles de satisfacción y eficacia.



EL PARADIGMA DE LA COMPLEXITAT. UN CANVI EN LA FORMA DE PENSAR

Dolors Escofet Pujol

Psicopedagoga EAP B-15 Alt Penedès

INTRODUCCIÓ

El compromís d'escriure aquest article sorgeix en el marc de les darreres jornades de formació de l'ACPEAP. Com recordareu aquells que hi vàreu participar, el professor Fèlix Castillo en la seva ponència sobre "L'EAP i l'ecosistema escolar" va referir-se al "canvi revolucionari en la forma de pensar" que suposava el treball en equip. I aquesta idea de canvi, que podríem emmarcar en el que es ve anomenant el paradigma de la complexitat, va estar present al llarg de la seva exposició.

L'article pretén endinsar-se una mica en aquesta nova epistemologia de la complexitat, reconeixent d'entrada la modèstia d'aquesta aportació que té per objectiu aportar elements per una nova "mirada" a la realitat educativa.

La primera vegada que vaig llegir sobre la complexitat va ser a través de Matthew Lipman, autor del projecte de filosofia per a nens. Segons ell, "*el pensament complex és el pensament que és conscient dels seus propis supòsits i implicacions, així com de les raons i evidències en les que es recolzen les seves conclusions*". És un pensament que està preparat per identificar els factors que porten a la parcialitat i als prejudicis.

L'estiu del 98, la Universitat de Barcelona, en el marc de L'European University Summer School, va organitzar un curs titulat: "Complex thinking and change management" impartit per F Avallone, professor de la Universitat de la Sapienza i consultor d'organitzacions. El contingut posava de rellevància la necessitat d'un canvi en la forma de pensar per fer front als nous reptes d'una societat cada vegada més complexa com a conseqüència de la introducció de noves tecnologies, noves necessitats a les que cal donar resposta, noves formes de convivència... perquè un món amb tants canvis, necessita trobar també noves formes de pensar.

A partir d'aquí, la lectura de l'obra del filòsof francès Edgar Morin, creador del denominat "pensament complex", ha determinat el meu interès en el tema.

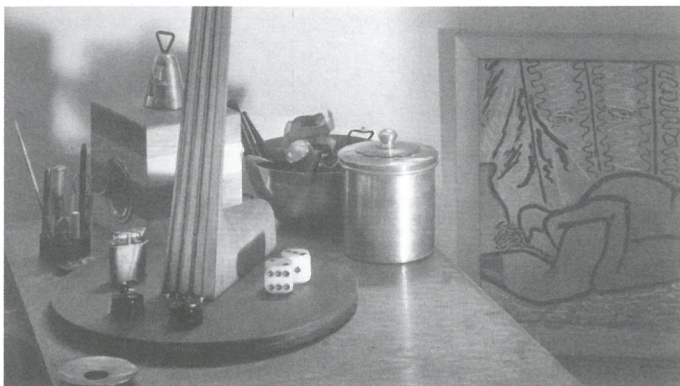
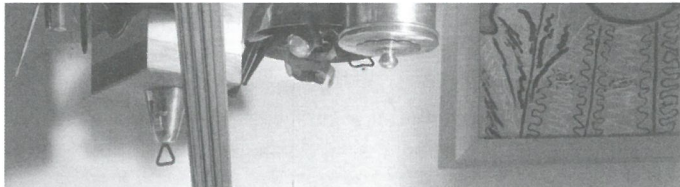
Aquesta justificació d'entrada, respon a la voluntat de què el lector pugui conèixer les fonts principals d'aquest discurs, i perquè al llarg de l'article s'exposen algunes idees que parteixen dels autors esmentats. Tanmateix, caldria fer també referència a Sergio Vilar, doctor en sociologia i ciència política, i autor de "La nueva racionalidad", on explica de forma eloqüent el perquè la lògica del pensament heretada del passat es mostra insuficient per analitzar i comprendre la complexitat de les realitats actuals. Com ell diu, "*el paradigma de la ciència clàssica, el de la divisió parcel·laria dels problemes i dels sabers, el del reduccionisme (físic, biològic, econòmic, etc.) ha començat a desmoronar-se en la mesura que avui sorgeix i es difon un nou paradigma, el de les ciències de la complexitat elaborades i aplicades amb mètodes transdisciplinaris*".

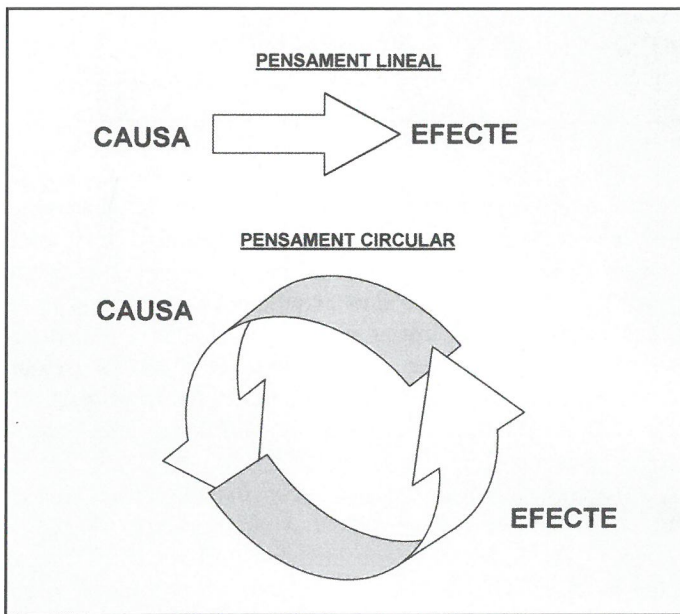
Feta aquesta introducció, al llarg de l'article intentaré exposar algunes de les idees d'aquest nou paradigma i dels canvis en la forma de "repensar" les institucions.

EXPLORAR UNA NOVA EPISTEMOLOGIA: LA COMPLEXITAT

El terme complexitat expressa la nostra dificultat, confusió i incapacitat per a poder definir de forma simple i posar ordre a les nostres idees. **Mentre que el pensament simplificador desintegra la complexitat de la realitat, el pensament complex pretén integrar-la el més possible.** És un pensament que està animat per una tensió permanent entre l'aspiració a un saber no parcel·lat, no dividit, no reduccionista i el reconeixement de l'inacabat i incomplet de tot coneixement.

Quan ens endinsem en aquest paradigma hem de ser conscients abans de tot, què la forma en que organitzem el nostre pensament i la comprensió de les coses, està inconscientment determinada per l'educació que hem rebut. Una educació caracteritzada per un pensament lineal (causa-efecte) i un pensament dicotòmic (bo-dolent, qualitatiu-quantitatiu...) Pensar de forma complexa suposa posar en funcionament competències complementàries i antagonistes de la ment com diferenciar-unificar, analitzar-sintetitzar, individualitzar-generalitzar, objectivar-subjectivar... Per afrontar les complexitats hem de superar la causalitat lineal i aprendre a pensar des de la causalitat mútua interrelacionada, la causalitat circular i les incerteses de la causalitat (perquè les mateixes causes no sempre produeixen el mateixos efectes).





Esquema 1
Pensament lineal i pensament circular

Pensar des de la complexitat comporta l'aventura d'una nova mirada a la realitat des d'una altra perspectiva més inquietant que reconeix la incertesa i l'ambigüïtat del món social. És també una mirada diferent a l'ésser humà, de tal manera que ens permet que la realitat de l'individu, la realitat de la societat i la realitat de la nostra espècie biològica, no s'exclouin una a les altres.

En el seu darrer assaig sobre "El Mètode", Morin explica com el pensament estableix una dialògica entre allò racional i allò empíric, el lògic i l'analític, allò racional i allò mític, el precís i l'imprecís, la certesa i la incertesa, la intenció i la acció, els fins i els mitjans. Darrera d'aquestes dialògiques hi ha el dubte, la voluntat, la imaginació, el sentiment, l'angoixa davant el misteri del món...

Des d'aquesta reflexió i des de la perspectiva de la nostra funció psicopedagògica, resulta particularment interessant l'estudi de la identitat humana. D'aquest "curiós subjecte", complex per naturalesa i per definició. Aquest subjecte que estableix la relació amb l'altre que és alhora semblant (pels seus trets humans o culturals comuns) i alhora dissemblant (per les singularitats individuals o diferències ètniques). Curiós subjecte per què a la vegada ho és tot i res, singular i comú, comunicant i incommunicable. I per què a més a més, s'ha d'integrar allò que Morin anomena la trinitat humana (individu-societat-espècie), situar-lo en una cultura, en una història... Ens endinsa al coneixement de l'ésser humà des de la seva "identitat polimorfa": la dualitat masculí-femení, la dualitat interna, la del jo quan s'objectiva en el jo (moi), la dualitat del cos i la ment, a la multiplicitat de personalitats i de rols socials.

DESENVOLUPAR LES CAPACITATS NECESSÀRIES PER TREBALLAR EN LA COMPLEXITAT

Estudis realitzats en el camp de la psicologia social apunten el fet que **les persones amb un pensament complex tenen**

determinades característiques, entre les quals destaca l'habilitat per manejar l'ansietat de les contradiccions i l'ambigüïtat social, cultural i psicològica. És particularment interessant, tot i que podem qüestionar-ho, com diferents autors estan d'acord en què la complexitat cognitiva va lligada al concepte d'intel·ligència social i la presència o desenvolupament de diverses conductes i perfils personals com són l'empatia, maduresa i versatilitat social.

La recerca portada a terme per Avallone (citada a la introducció) tant a nivell individual com en el camp de les organitzacions, destaca les següents característiques que caracteritzen un pensament complex:

- **L'habilitat d'observar i formular varies hipòtesis sobre fets i comportaments.** Les persones amb un pensament complex tenen una tendència més gran a observar diferents aspectes de la realitat i major interès en la comprensió i explicació de les raons de fets i comportaments humans.

- **L'habilitat per captar connexions d'interdependència i establir comparacions.** Les persones amb un pensament complex es caracteritzen per l'habilitat de saber com relacionar informacions, idees, impressions i sentiments que poden ser aparentment incongruents i fets que apareixien com dissociats.

- **L'habilitat per processar molta informació, fins i tot quan aquesta informació pot aparèixer com ambigua.** Les persones amb un pensament complex disposen de més recursos i habilitats per poder treballar amb més quantitat d'informació que pot semblar incongruent o contradictòria. Toleren millor les incerteses d'allò que és nou, adaptant-se més ràpidament als canvis.

- **Habilitat d'integrar i diferenciar.** Fa referència a l'habilitat d'integrar en un procés diferents elements, fets i situacions; captant i unificant la informació, sense perdre l'habilitat d'observar, mostrar i avaluar les diferències.

- **L'habilitat de sintetitzar i fer abstracció.** Les persones amb un pensament complex mostren més tendència per associar i per integrar informació de dimensions diferents i fer abstracció.

- **Metacognició.** Les persones amb un pensament complex desenvolupen la tendència a "parar" i reflexionar per més temps sobre allò que és subjacent en els processos cognitius dels mecanismes utilitzats.

- **L'habilitat per persistir i concentrar-se.** Les persones amb pensament complex manifesten una elevada tendència en esforçar-se i persistir davant d'obstacles, prenent certa distància dels esdeveniments.

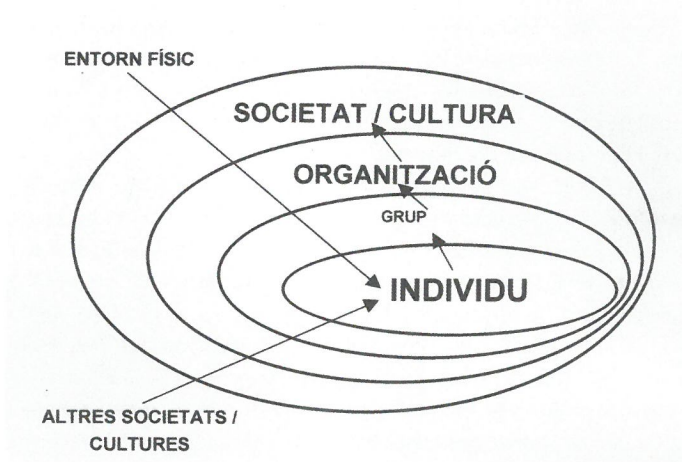
- **L'habilitat per explorar processos d'influència social.** Les persones amb un pensament complex sembla que haurien de ser més conscients de la influència social que poden exercir sobre els altres i que els altres poden exercir en ells. Per aquestes persones la interacció social és una rica font d'informació i aprenentatge.

- **L'habilitat de pensar d'una forma diferent i creativa.** Les persones amb un pensament complex tenen una major tendència a divergir, a qüestionar-se els propis coneixements, i a buscar solucions originals a l'hora d'enfrontar-se a un problema.

- **Epistemofília.** Les persones amb un pensament complex es caracteritzen per una forta curiositat intel·lectual i afany de coneixement.

L'ORGANITZACIÓ EDUCATIVA COM A SISTEMA COMPLEX

L'escola situada en un context social de grans canvis es troba davant la necessitat d'haver de solucionar problemes que són ambigus i complexos. La creixent importància que dins les organitzacions estan adquirint els elements culturals, socials i psicològics exigeixen noves respostes.



Esquema 2
Pensar simultàniament un fet des dels diferents nivells

Definir l'organització educativa com un sistema complex suposa reconèixer la dificultat o incapacitat per a expressar de forma clara i simple una realitat. Representa també l'aspiració a un coneixement no parcel·lat o reduccionista de l'organització. Ara bé, per fer front a tots aquests reptes cal plantejar-se algunes qüestions:

PRIMER: Qüestionar la formació rebuda i aprendre a pensar d'una altra forma (aprendre-desaprendre)

Desenvolupar plantejaments des d'un pensament de complexitat, comporta superar la rigidesa imposada per la pròpia formació rebuda, influïda per un pensament simplificador i reduccionista. La rigidesa d'un pensament lineal i dicotòmic (com s'ha explicat en l'apartat 2 de l'article) i la rigidesa d'un pensament centrat bàsicament en el coneixement "encasellat" d'unes disciplines. Quan una professora manifesta en una reunió "Jo he estudiat història, però no he estudiat per a comprendre les dificultats d'aprenentatge d'aquest alumne", d'alguna manera s'està negant a la possibilitat d'aquest nou pensament que permet comprendre realitats més complexes. Aquest és un exemple, en cap cas generalitzable al conjunt de professorat, però que justifica de forma molt senzilla la necessitat d'aquest canvi.

Es requereixen persones que siguin capaces de disposar d'un angle de visió molt més ample i alhora amb capacitat per focalitzar els problemes amb profunditat. Uns problemes que

son cada vegada més multidisciplinaris, transversals, multidimensionals i globals. Des d'aquesta concepció, s'entén l'alumne/a com una realitat sistèmica que és fruit de les seves possibilitats: biològiques, psíquiques, culturals i socials.

Morin explica de forma magistral els reptes que suposa aquesta reforma del pensament en el seu llibre "la mente bien ordenada" però que el seu títol original en francès diu alguna cosa més: "la tête bien faite". La reforma que es propugna és una reforma no programàtica, sinó paradigmàtica, que implica la nostra aptitud per organitzar el coneixement. **Des d'aquesta perspectiva la reforma de l'ensenyament ha de passar necessàriament per una reforma del pensament: "Repensar" allò pensat.** Realitzar l'exercici de qüestionar allò pensat. L'exercici del dubta.

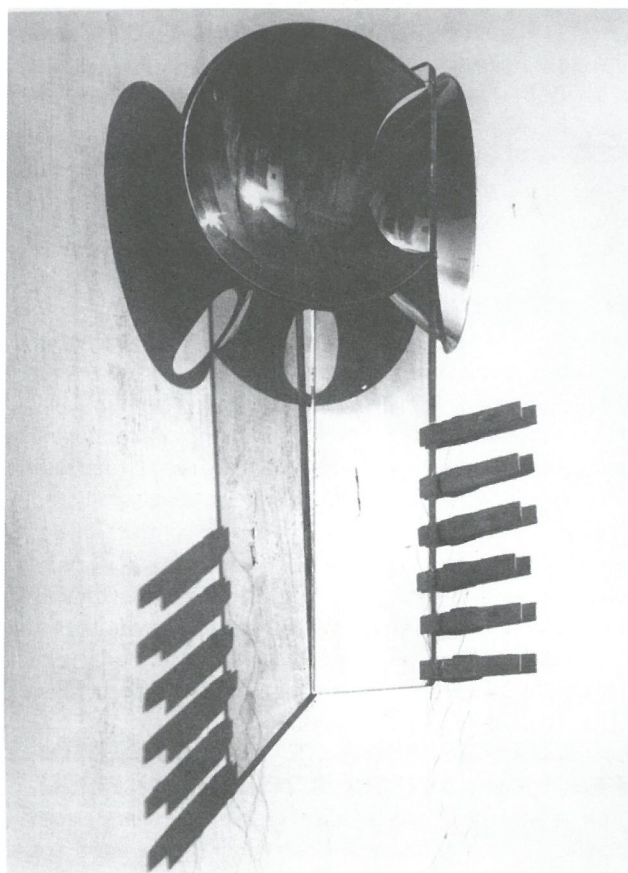
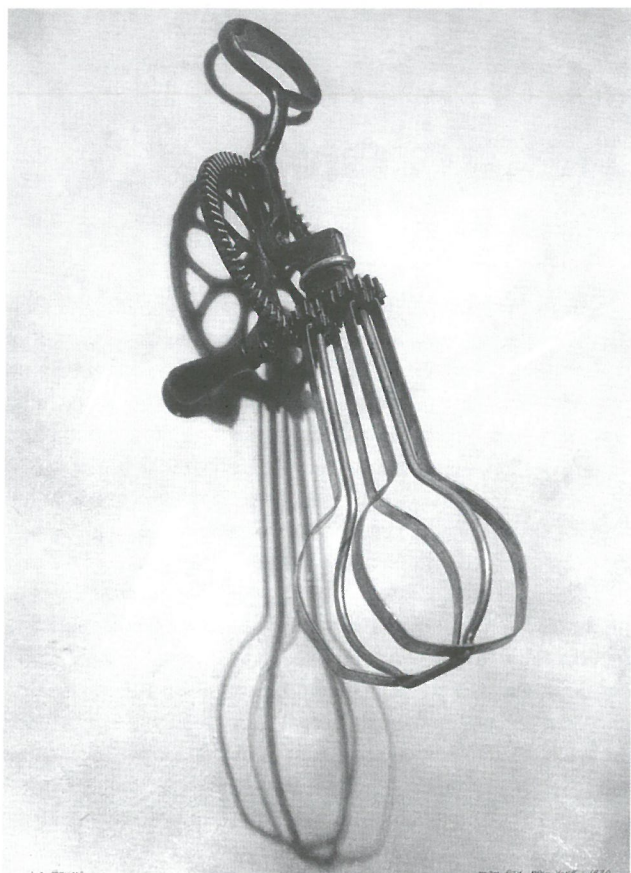
"Repensar" l'educació significa com molt bé explica Vilar en "La nueva racionalidad" qüestionar el paradigma que arrenca en Descartes, el de les divisions metodològiques i l'establiment d'uns sabers parcel·lats i que com destaca Morin controla tot el pensament occidental des del segle XVII. Un plantejament epistemològic que sens dubte ha permès enormes progressos al coneixement científic i la reflexió filosòfica, però que avui és mostra insuficient davant la complexitat dels fenòmens als quals cal donar resposta. Perquè el vell paradigma que va legitimar l'establiment dels sabers parcel·lats es va recolzar en la necessitat d'especialistes des de les primeres etapes de la industrialització. Però la metodologia del nou paradigma no pot ser un altre, que una confluència cada cop més creixent entre disciplines (sense prescindir de les seves especificitats) per poder comprendre els factors històrics, naturals, socials, tècnics, etc. de cada fet.

SEGON: Crear nous entorns educatius en els quals sigui possible investigar (teoria-pràctica)

Si definim les organitzacions com sistemes complexos i recolzem la necessitat d'ajudar a les persones i als grups a millorar la seva habilitat per llegir de forma complexa la realitat serà interessant plantejar-nos com crear nous entorns on la investigació sigui possible.

En aquest sentit hi ha línies de treball molt interessants que poden aportar suggerències, com per exemple les "comunitats de pràctica". **Aquesta perspectiva, suposa tornar a pensar el concepte d'aprenentatge com una característica que emergeix de la persona en la globalitat.** Suposa una nova "mirada" que contempla el pensament, la cultura, la història i el context social com un procés que es constitueix de forma interrelacionada. Des d'aquest plantejament és possible "repensar" tota l'organització com una comunitat en la qual l'aprenentatge no es pot separar de les estructures i significats del context en que es dona.

Altres propostes innovadores les trobem en el que s'anomenen "organitzacions que aprenen". D'acord amb Bolívar, autor del llibre "Los centros educativos como organizaciones que aprenden", l'aprenentatge organitzatiu és un concepte que s'utilitza per a descriure certs tipus de processos i activitats que tenen lloc en una organització, incloent-hi tant l'aprenentatge individual que se'n deriva de l'experiència organitzativa, com la repercussió que aquest aprenentatge té en els processos organitzatius que generen canvis en les maneres habituals de



pensar o fer. L'aprenentatge organitzatiu requereix organitzacions amb unes condicions estructurals (clima i cultura) que el facilitin i fomentin: treball en equip, flux d'informació en múltiples direccions, presa de decisions descentralitzada, política de desenvolupament personal, processos de transformació organitzativa, etc. Aquest plantejament, afavoreix un procés de millora de les accions mitjançant una millor comprensió de la situació. També cal destacar la importància que té l'adquisició de noves competències per part dels membres de la comunitat, la qual cosa possibilita la resolució creativa dels problemes. Aquestes organitzacions promouen l'aprenentatge continu de tots els seus membres a tots els nivells, legitimant el diàleg interpersonal de qualitat, adaptant-se a les demandes d'un entorn canviant. En aquest model, **l'assessorament ocupa una funció indirecta de mediació i de recolzament al procés, promovent i facilitant les condicions organitzatives que possibiliten l'adquisició de noves competències.**

No és la pretensió d'aquest article aprofundir en aquests nous plantejaments de les "organitzacions que aprenen", ja que aquest seria motiu d'un altre treball. Només voldria destacar que, les idees que al principi s'han exposat sobre la necessitat d'un canvi en la forma de pensar, per poder adaptar-nos al que es veu anomenant la societat del coneixement, troben algunes respostes molt interessants en aquestes propostes. **Darrera d'aquests enfocaments hi trobem la importància que per l'organització té la capacitat d'adquirir i gestionar coneixement, per resoldre els complexos problemes que l'escola i la societat d'avui té plantejats.**

Referències bibliogràfiques

Bolívar, A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid. La Muralla.

Lave, J. (1991) Situated learning in Communities of Practice. En Resnik, L., Levine, J., Teasley, S. (Ed.) *Perspectives on Socially Shared Cognition*. American Psychological Association, Washington, DC.

Lipman, M. (1997) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid. Ediciones de la Torre.

Morin, E. (1997) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.

Morin, E. (2000) *La mente bien ordenada*. Barcelona. Seix Barral.

Morin, E. (2003) *El Método. La humanidad de las humanidades. La identidad humana*. Madrid. Ediciones Cátedra.

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

EL PSICOPEDAGOG I LA PSICOPEDAGOGA DE L'INSTITUT EN UN CONTEXT MÚLTIPLE DE RELACIONS

Francesc López

INTRODUCCIÓ

Aquest article neix de la ponència que vaig fer a les jornades de psicopedagogia de Girona, el març del 2003.

Tot i que el títol de la mateixa fa referència a la multiplicitat de contextos relacionals en què participa el psicopedagog o la psicopedagoga d'un institut, només vaig abordar (i transcriure aquí) el que fa referència a l'àmbit del professorat.

Descriure o definir de manera universal la complexitat de les relacions professionals entre els i les psicopedagogues i la resta del professorat, seria absurd per la seva pròpia essència i dimensió. No obstant intentaré donar unes claus que poden ser útils per fer una aproximació a l'anàlisi d'aquesta complexitat i a la vegada unes estratègies que poden ajudar a fer més fàcil aquesta relació.

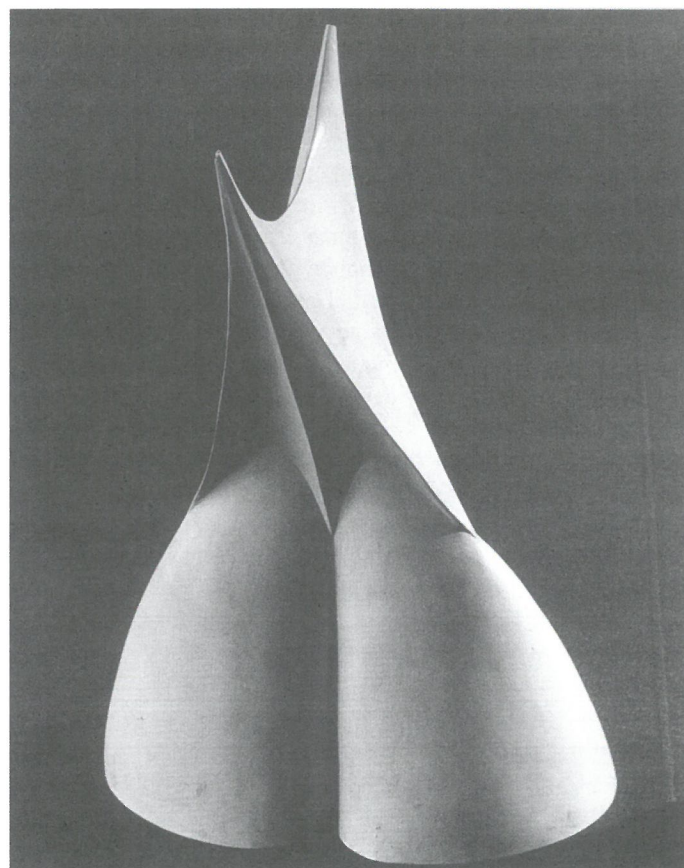
LA COMPLEXITAT DE LES RELACIONS PROFESSIONALS EN UN CONTEXT COMPLEX

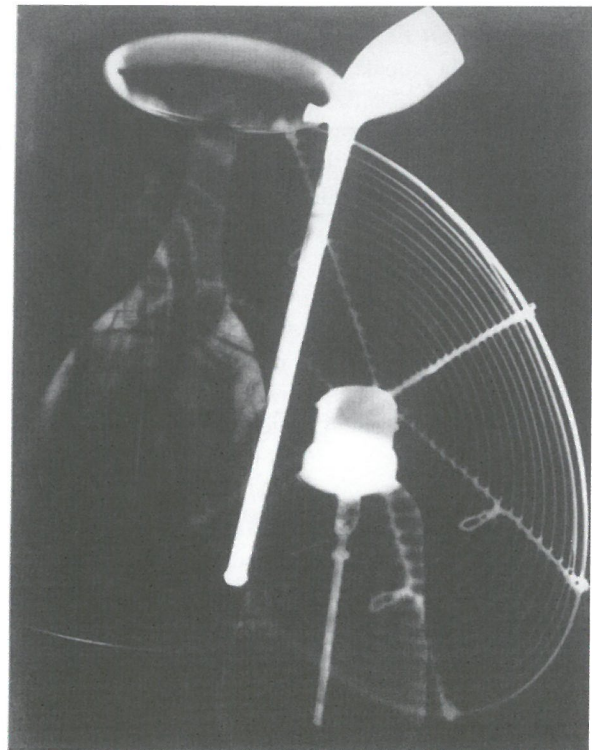
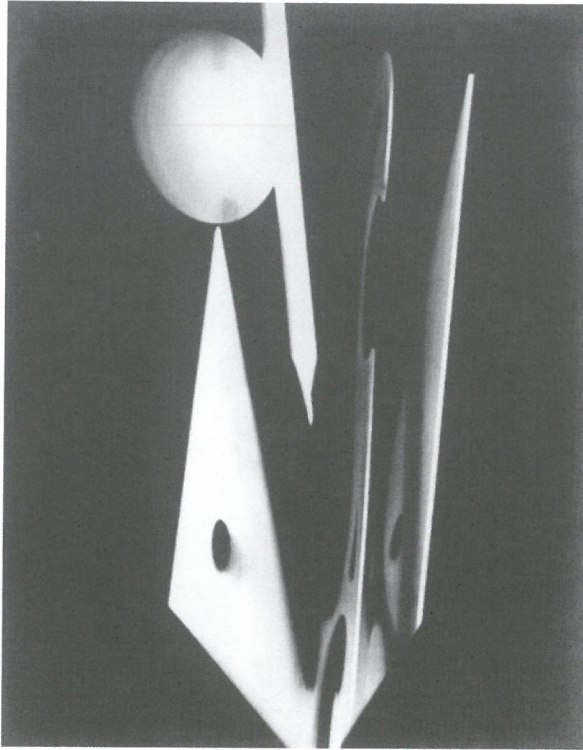
La incorporació als instituts dels psicopedagogs i psicopedagogues és força recent, té una història curta sense necessitat de comparar-la amb altres professors, és a dir no ha passat prou temps per sedimentar unes pràctiques. I pel que fa a l'àmbit de les relacions professional (i personals), tots i totes sabem que quan es crea una nova especialitat, un nou perfil professional i hi "apareix" un nou professional en una institució, normalment s'aixequen unes expectatives determinades i provoquen unes certes resistències. També pot succeir que en determinades instàncies aquestes resistències es converteixen en malestar que si no es reconduïx de manera adient es pot traduir en temor i desconfiança.

D'altra banda la institució educativa, des del punt de vista organitzatiu, té unes característiques idiosincràtiques particulars, en aquest sentit coincidim plenament amb la definició que fa Patricia Tschorne [1] al referir-se a l'escola, però la mateixa definició la podem fer extensiva al propi institut com "*... una organització molt complexa on s'interrelacionen diversos grups humans – mestres, pares, alumnes – amb punts de vista distints sobre allò que és educar, i a vegades amb interessos contraposats i fins i tot irreconciliables.*"

Situant aquestes dues idees en el context que ens ocupa podem trobar que si les relacions entre el professorat (en general) són complexes, aquestes (relacions) poden augmentar en complexitat quan un d'aquests professors és el o la psicopedagoga. Per què? Vegem-m'ho, però abans una darrera apreciació, quan el o la psicopedagoga arriba a un institut, no únicament ha de procurar establir nous canals de relació i comunicació, – perquè s'espera que sigui la nova incorporació qui prengui la iniciativa (?) – sinó que, sovint ha de substituir a l'imaginari col·lectiu dels seus col·legues representacions o creences preconcebudes i distorsionades sobre el seu camp del saber. Aquest és, al meu entendre, un dels reptes més difícils: l'establir vincles professionals dins d'un marc relacional de respecte mutu.

I això, com s'aconsegueix?, n'hi ha d'estratègies facilitadores?, aquesta tasca només l'han d'abordar els professionals de la psicologia i de la pedagogia? L'explicació a aquests interrogants la podem trobar en la identificació –sense ànim de ser exhaustiu– d'alguns indicadors. En primer lloc i abundant en la idea inicial, podem pensar que la incorporació d'una nova "àrea del saber" i conseqüentment d'un nou professional en una institució molt tradicional pot despertar, en alguns casos, certes expectatives, en altres casos certa indiferència i sovint certes resistències. No oblidem que l'escola, en general, és de les institucions que històricament ha estat molt lenta en la incorporació d'innovacions i més si aquestes vénen de fora i li són imposades, com ha estat el cas, per una llei fortament qüestionada per una gran part del col·lectiu del professorat de secundària. Un altre indicador vindria donat per una certa confusió de les funcions que hom pensa que han de dur a terme aquests i aquestes professionals. La indefinició o l'ambigüïtat de l'administració respecte a part de les seves funcions ha contribuït a aquest fet. En aquest punt aquí a Catalunya es pot agreujar perquè hi pot haver solapament d'actuacions amb un altre col·lectiu, els EAP, que comparteixen funcions i contextos d'actuació. I, finalment, podem apuntar la idea arrelada en





l'imaginari de molts col·legues dels instituts, que pel fet d'exercir de psicopedagog o psicopedagoga, se'ls dona per suposat que no únicament estan ideològicament i acríticament a favor de la LOGSE, sinó que a més, defensen postulats que des d'una altra llicenciatura o camp del saber pensen que probablement no ho farien.

LA COMPLEXITAT DE LES RELACIONS PERSONALS

Centrant-nos ara en les relacions personals, també podem començar amb una definició, en aquest cas d'Urie Bronfenbrenner [2], que postula que "*Se establece una relación cuando una persona en un entorno presta atención a las actividades de otra, o participa en ellas*". Si aquesta definició ens sembla vàlida per anar perfilant el tipus de relació que s'hauria d'establir entre el/ psicopedagog/a amb la resta del professorat, hem d'anar pensant en una sèrie de condicionants que (tornen) a incidir. El primer el podríem identificar en la manera que té el professorat inclòs el psicopedagog/a d'entendre, de concebre la educació i la funció social i educativa que dur a terme l'institut. Un segon condicionant el trobaríem en les expectatives que es generen mútuament en l'abordatge conjunt d'una situació problemàtica (determinació dels continguts a adaptar d'una àrea, coordinació d'actuacions respecte un alumne, informació a lliurar a una família, etc.), expectatives referides a la manera d'aproximar-se a aquesta situació, o al grau de compromís que es demanarà. Un tercer condicionant que podem identificar és l'experiència que aporta cada professional a la relació, aquesta experiència pot influir en la simetria de la relació, i/o en el rol [3] que se li atribueix.

I per acabar aquest epígraf amb una idea clau, podem considerar que sovint el desenvolupament professional del Psicopedagog/a requereix de l'interès dels altres per dur a terme el seu treball, que es podria traduir en treballar en grup o de manera col·lectiva, entenent que ha de ser una acció coordinada de

tothom. És a dir la seva tasca ha de desenvolupar-se *amb els altres*. La qual cosa obliga, si més no, a pensar si hi ha estratègies que faciliten o possibiliten aquest treball en grup, en la línia del que hem anat exposant fins ara.

POSSIBLES ESTRATÈGIES FACILITADORES DE LES RELACIONS PROFESSIONALS

En primer lloc afirmar una obvietat a la que tots estem acostumats: no hi ha fórmules infal·libles, sabem que en el camp de les relacions humanes és impossible trobar solucions universals, cada situació problemàtica requereix la seva anàlisi i que aplicant aquest postulat o aquell de més enllà no es garanteix de solució. Un segon aspecte important que s'ha de dir i que es desprèn de l'anterior és la necessària contextualització, en cada cas, de les estratègies que tot seguit comentarem. I un tercer aspecte amb el que finalitzem aquest preàmbul és que les estratègies són pròpies al paradigma relacional o del marc professional al que s'enquadra.

Dit això fem una aproximació a algunes estratègies.

Relacions simètriques:

Aquesta estratègia intenta que l'aproximació o l'abordatge d'una situació problemàtica des d'un enfocament col·laboratiu, ha de ser de complementarietat i de corresponsabilitat, tot evitant rivalitats que en qualsevol cas perjudicarien a l'alumnat.

Propiciar espais comuns de treball:

A vegades s'intenta cerca solucions a les situacions problemàtiques només des dels camps dels sabers propis, la qual cosa és no únicament òbvia, sinó lògica. El que passa és que des de l'òptica en què ens movem la suma de les parts no és igual al tot. Per arribar al tot, cal que l'abordem *des del tot*.

Posicionar-se en el lloc de l'altre:

Aquesta estratègia intenta trencar una pràctica secular a l'ensenyament, la individualització, que a vegades provoca l'enrocament en les defenses argumentals. Intentar posar-se en el lloc de l'altre (no per convèncer-lo, sinó per entendre'l) permet rescatar els aspectes positius a partir dels que podem iniciar ponts de diàleg.

Visualitzar la tasca:

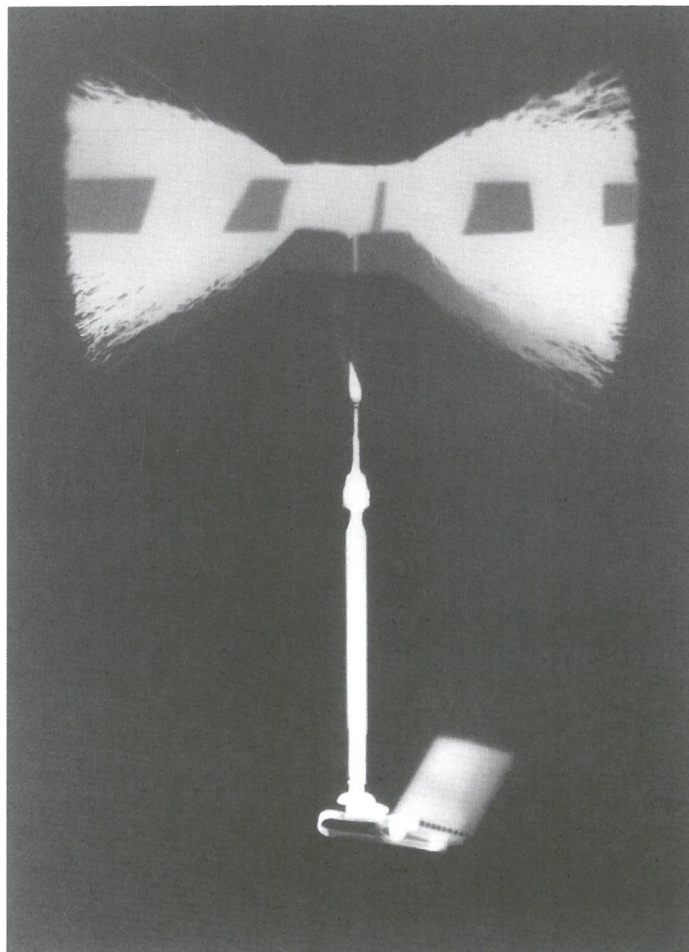
Aquesta estratègia està relacionada amb les altres. Al realitzar conjuntament una tasca amb un cert grau d'èxit (reconeixement mutu), cal explicitar-ho per tal de reforçar els sentiments positius que es generen i que possibiliten l'interès en mantenir aquesta relació.

Interessar-se en el que fa l'altre:

De manera substantiva vol dir que facilites que es generi un sentiment de reciprocitat positiva, la qual cosa possibilita una millor i més duradora relació professional.

CONCLUSIÓ

Segurament hi ha molts entorns laborals en què les relacions entre diferents professionals es poden mantenir en l'àmbit d'una relativa superficialitat (en el sentit més literal del terme). En el món educatiu, en una escola, en un institut, ja ho hem comentat, és molt difícil separar allò que és professional d'allò que és personal. Sovint les relacions professionals entre el professorat estan impregnades de filies i de fòbies, d'afinitats i de distanciaments, la qual cosa és perfectament comprensible en tant que la natura de la feina requereix o si més no provoca la implicació personal, es tracta, doncs, de fer aquest treball sabent que no sempre s'estarà d'acord amb l'altre, però que això no ha d'impedir poder treballar plegats amb l'interès comú d'educar l'alumnat.

**Referències bibliogràfiques:**

- Antunez, S., Gairin, J. (1990): *El Projecte Educatiu*. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Col. Eines de Gestió, nº 2.
- Bronfenbrenner, U (1987, 2002): *La Ecologia del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Gordon L. Porter Ponència: *Creant la escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en 15 anys d'experiència*.
- Monereo, C., Solé I. (1996): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva*. Barcelona, Alianza.
- Patricia Tschorne *Relacions intergrupals a l'escola. Un enfocament sistèmic de la seva organització*. Perspectiva Escolar, nº 135, maig de 1989.
- Puigdemívol, I. (1998): *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona, GRAÓ, nº 124.

Notes:

- [1] Tschorne, Patricia op. cit a la bibliografia
- [2] Bronfenbrenner, Urie Capítol 4 op. cit a la bibliografia
- [3] Manllevo la definició de rol de l'autor suara citat com "a conjunt d'activitats i relacions que s'esperen d'una persona que ocupa una posició determinada en la societat (en aquest cas institut)..."

EL TREBALL EN EQUIP DEL PROFESSORAT.

Aportacions de la psicologia i de la pedagogia

Joan Bonals

E A P del Berguedà

Estem convençuts que a nosaltres, psicòlegs, pedagogs, especialistes en treball social, assessors psicopedagògics, psicopedagogs, mestres de pedagogia terapèutica, i companys i companyes amb feines properes, que a tots nosaltres, ens correspon un lloc al món de l'educació que no és el què ocupem actualment.

Estem convençuts, també, que hem d'anar apropiant-nos del lloc que ens correspon, amb l'ajut de tots aquells que confien en la nostra feina pròpiament dita: en les aportacions de la psicologia, la pedagogia i la sociologia al món de l'educació. Perquè actualment ocupem un lloc empobrit i impropï, hem d'enfortir l'entesa per instal·lar-nos allà on per professió ens correspon. Des d'aquest punt de vista volem desplegar el tema del treball en equip del professorat als centres educatius; sense perdre de vista els criteris de demarcació de la nostra feina, en què consisteix pròpiament, dins la qual hi entra de manera clara la nostra aportació al treball en equip del professorat, així com el treball entre tots els professionals amb qui ens hem de coordinar, al servei de la millora educativa dels alumnes.

Una de les feines importantíssimes que cal fer als centres educatius és aprendre a treballar en equip, resoldre el tema del treball en equip del professorat. I si nosaltres ens posem al nostre lloc, podem fer una aportació considerable en aquest sentit. Ens preguntem qui, si no aquells que més disposem de les eines que ens aporta la psicologia i la pedagogia, qui millor que nosaltres podem aportar sobre el treball en equip als centres.

Ara més que mai el professorat dels centres necessita treballar en equip. Perquè inevitablement cal posar-se d'acord en un seguit de temes: sobre què-com-quant dels processos d'ensenyament-aprenentatge, i sobre l'avaluació, per a citar-ne alguns. De fet, la mateixa societat s'entén poc sense el treball en equip: metges, comunitat de veïns... han de sistematitzar el treball en equip.

Estem augmentant la consciència que el treball en equip és imprescindible. Però també ens estem adonant de les enormes dificultats que suposa. Treballar en equip és difícil, més difícil que treballar individualment. Hem de prendre consciència de les dificultats que suposa, de perquè és difícil, per ajudar a posar-hi remei. En tot cas, hem de veure quines són aquestes dificultats i fer una planificació adequada per a solucionar-les.

No és pas més difícil aprendre a treballar en equip que aprendre informàtica o un idioma. I tots ho hem fet. Perquè costa, doncs, als centres treballar en equip? Entre altres raons, perquè no se'ns n'ha ensenyat. En el llarg passatge com a estudiants per les institucions educatives no se'ns ha ensenyat a:

✓ Organitzar reunions de treball. Planificar sessions de treball i portar-les a terme. Aquest és un tema bàsic, que se'n pot aprendre.

✓ Aplicar tècniques de treball en equip. Són fàcils i efectives. En els centres, a la pràctica, o es desconeixen o es coneixen però no s'apliquen.

✓ Organitzar processos de treball, per a treballar temes que requereixen un seguit de sessions.

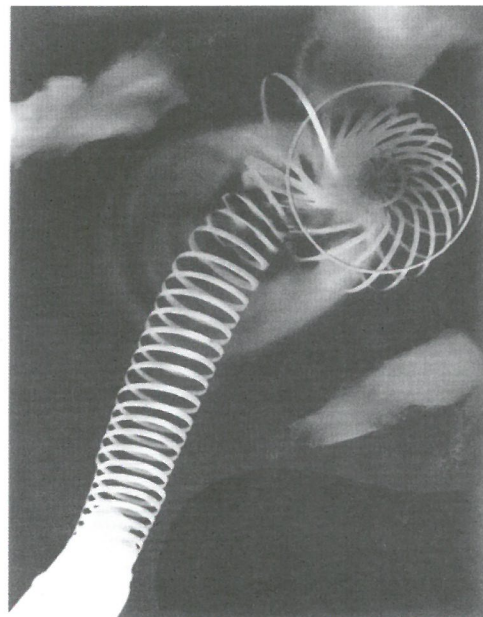
✓ Arribar a acords amb les feines que s'han de portar a terme: quines, quan, com prioritzar-les adequadament...

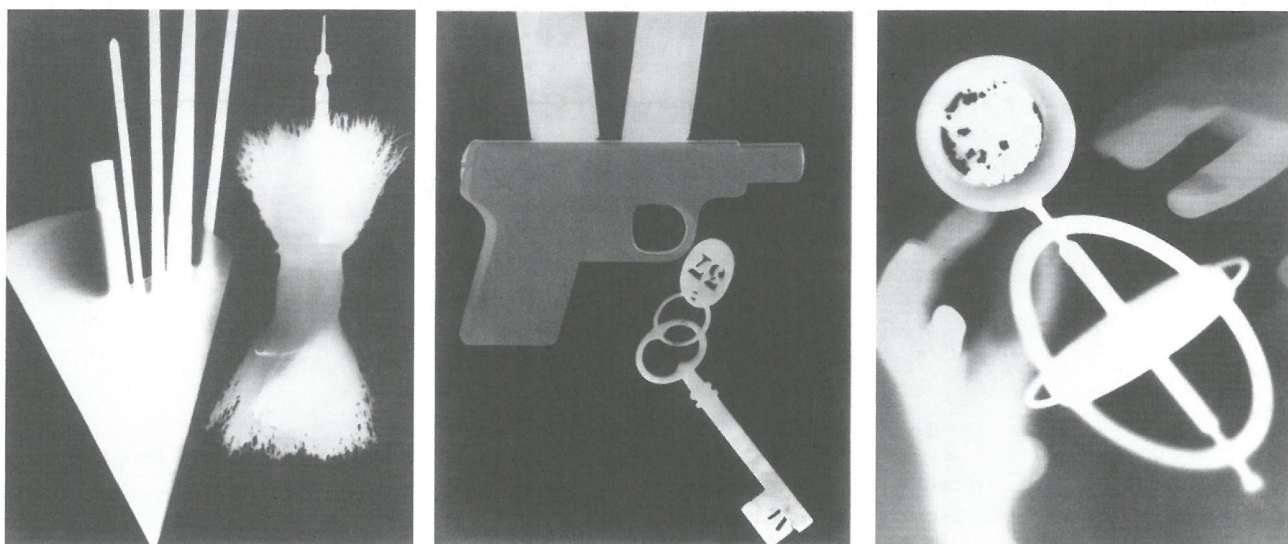
✓ Participar i deixar participar. És el tema de la participació. I decidir i deixar decidir. Si d'això se'ns n'ha ensenyat alguna cosa, sol ser a imposar la nostra voluntat per damunt del què vol l'altre.

✓ Evitar que els altres ens visquin de manera persecutòria amb les nostres intervencions.

✓ Fer compatible els nostres projectes individuals, les necessitats de cadascú, amb les necessitats dels altres i les necessitats de l'equip. O sigui, fer compatible, amb la mínima renúncia per part de ningú, el què en podríem dir la cura personal amb la cura aliena i amb la cura de la institució.

✓ Entendre que el benestar personal en els equips depèn del benestar dels altres integrants. Estem massa a prop dels col·legues perquè cadascú pugui estar bé si l'altre no n'està.





Per tant, trobem dificultats per a treballar en equip, entre altres raons, perquè no se'ns ha ensenyat seriosament cap d'aquests temes, que són bàsics per a poder-ho fer de manera còmoda i eficaç. I tot aquest llistat està lligat amb aportacions possibles de la psicologia o la pedagogia. Són temes molt propers a les nostres feines si les entenem de manera àmplia.

En tot cas, tot i les dificultats que suposa treballar en equip, i tot i les mancances de formació, cap centre parteix de zero, i qualsevulla institució educativa veiem que ha avançat en aquest sentit i que manifesta un cert funcionament en equip. Qualsevol centre és capaç de treballar en equip a un determinat nivell.

Fa uns anys, vam categoritzar els diferents nivells de treball en equip o en subequips que observem en els centres que ens han demanat col·laboració en aquest tema. Vam desplegar aquesta categorització en quatre nivells

1. Grup inactiu

És el nivell menys evolucionat. Dins aquest nivell diferenciem encara dues figures, que serien com dues caricatures de funcionament:

1-a Grup inactiu perquè *no s'ha plantejat treballar en equip*: venim d'una tradició, d'una cultura on el treball en equip als centres no es solia plantejar. Un equip pot ser inactiu per la inèrcia, pel costum. No hi ha temps destinat a treballar-hi. El caracteritzem amb l'enunciat: *no em plantejo treballar en equip*.

1-b Grup inactiu perquè *no vol treballar en equip*. En aquesta segona forma trobem una resistència activa a treballar en equip degut a les males experiències passades, que provenen de múltiples causes. No es vol treballar perquè les experiències passades, que van ser negatives, marquen expectatives futures. Es pensa que es perdran moltes hores, segurament servirà de ben poca cosa, s'hi perdrà més que els guanys que suposadament se n'esperen.

2. Grup amb escassa vitalitat

Si en el primer nivell el treball en equip no es plantejava o no volia, en aquest hi ha un avenç. Diferenciem també dues figures:

2-a Grup que *vol, però poc*: és el grup que entén que és necessari treballar en equip, que s'ha d'organitzar, però hi ha escassa motivació per a fer-ho.

2-b Grup que *diu que vol, però quasi no vol, gairebé sense saber-ho*: aquesta figura correspon als grups que diuen que s'han de reunir, que hi ha tasques importants a fer en equip, però la prioritat fàctica del temps quasi no dona lloc al treball en equip, quan es reuneixen surten constantment de tema, parlen de qüestions intrascendents... no es posen les contingències necessàries perquè realment la feina en equip surti.

3. Grup amb vitalitat desaproveitada

El caracteritzem amb la figura *vull, però no puc*. Hi ha una disponibilitat real dels integrants; hi ha, més o menys, uns objectius compartits, els integrants tenen interès pel treball en equip, però els falla la tècnica, la coordinació, funcionen malament, de vegades s'enfaden i fan malament la tasca en equip.

4. Grup vital i eficaç

És el grup que *vol i pot*. Hi ha uns objectius comuns, bona disponibilitat i saben treballar com a equip.

Quan se'ns demana la col·laboració per a millorar la capacitat de treball en equip hem de veure el nivell de funcionament de l'equip que ens ho demana. Les demandes directes de millora del treball en equip, de fet encara escasses, solen venir de grups de nivells 3 i 4 (amb disponibilitat desaproveitada i amb disponibilitat i eficàcia).

Als grups de nivell 1-a (no m'ho plantejo) creiem que cal un canvi de cultura de l'equip, per a aconseguir que conformin un projecte compartit – per exemple, treballar un tema que interessi a tots –, i cal que el treball sigui prou exitós perquè tinguin interès a repetir-lo.

Als grups de nivell 1-b (no vull) cal posar sobre la taula les males experiències passades que fan que no vulguin repetir, i convé que vulguin tornar a intentar-ho amb condicions que garanteixin de manera suficient que l'experiència, aquesta vegada, serà reeixida. L'estratègia més potent que hem trobat és la de fer participar un especialista extern en un tema que interessi a tots els components.

En les intervencions en grups de nivell 2-a (vull, però poc) solem buscar un tema acotat, perquè el grup s'impliqui en un projecte modest, de poques sessions, i garantir que l'experiència sigui àgil, útil, amb un bon clima de grup, per augmentar la disponibilitat de l'equip per a treballar com a tal.

En canvi, en intervencions en grups de nivell 2-b (dic que vull, però quasi no vull, gairebé sense saber-ho), posem sobre la taula la no coincidència entre allò que es diu de paraula (es diu que es vol treballar en equip) i la manca de contingències que es donen: de temps suficient per a reunir-se o disponibilitat per a fer avançar les reunions.

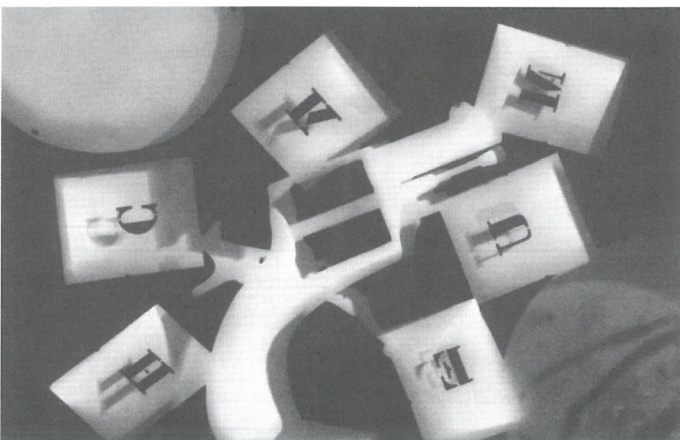
En les intervencions en grups de nivell 3 (vull, però no puc) la millor estratègia que hem trobat és analitzar què falla, perquè no pot. El perquè del no poder pot venir de la dinàmica: es cau en polaritzacions, en discussions, rivalitats...; de l'organització: l'organització de les sessions no és operativa, no s'apliquen tècniques adequades de treball en equip (comissions, treball en petits grups...); o de la tasca: no hi ha coincidència en l'elecció de les tasques, no són prou acordades, es prioritzen de manera desafortunada...

Finalment, en les intervencions en grups de nivell 4 (vull i puc), aboquem el grup a analitzar els seus punts forts en el treball en equip, els punts febles, el perquè dels punts febles i les estratègies que tenen a l'abast per a resoldre'ls. Els aboquem a una anàlisi de l'equip.

Evidentment, nosaltres podem ajudar en el treball en equip si se'ns demana, i perquè se'ns demani els equips han de saber que ens ho poden demanar i han de posar confiança en la nostra capacitat d'ajut. El lloc on som ubicats pels equips és determinant: si ens ubiquen, gairebé únicament, en el paper *d'aquells que fan informes*, estem a anys llum de poder intervenir a aquest nivell. Però nosaltres alguna cosa podem fer per a definir el nostre lloc de manera més oberta.

Però sigui quin sigui el nostre lloc en les institucions, tant si treballem des de dins com des de fora, tenim aportacions considerables a fer per a millorar el treball en equip. Les dividim en tres grans eixos, que són interdependents, de manera que provocant canvis en un solem afectar als altres. Els tres eixos són: les tasques, l'organització i la dinàmica.

Centrant-nos en les tasques, podem intervenir en l'adequació de les que es pretenen portar a terme i ajudar a posar en comú com les viu cadascú. És possible fer aportacions per a millorar l'organització de l'equip per afrontar les tasques. I podem intervenir en molts aspectes del funcionament de l'equip organitzat d'una manera determinada per abocar-se a les tasques que han decidit abordar.



1. Pel que fa a les tasques, hem observat diversos tipus de dificultats o de fractures, que requereixen alhora diferents formes d'intervenció:

✓ **Tasques amb objectius no coincidents:** de vegades els objectius que es plantegen els components d'un equip són confosos; no tothom entén de la mateixa manera allò que es pretén. Per exemple, quan els centres van elaborar els PCC, hi havia qui entenia que a la pràctica es tractava de fer un document per lliurar a inspecció i aquí s'acaba tot, i hi havia qui l'entenia com un procés al llarg del qual s'acordaria realment què, com i quan ensenyar i avaluar.

Quan amb una mateixa tasca d'equip els integrants tenen objectius no coincidents sol haver-hi, tard o d'hora, una fractura, que fa reformular els objectius d'uns, d'altres o de tots.

✓ **Tasques rebutjades:** en ocasions els equips inicien tasques que no estan interessats a fer, no hi troben sentit o no estan disposats a tirar-les endavant. Quan es dona aquest cas és difícil que la tasca acabi tenint gaire utilitat i que el treball d'equip funcioni.

✓ **Tasques poc consensuades:** en ocasions els equips inicien tasques on només una part hi estan d'acord, i una altra part, obertament o encobertament, les rebutja. Si aquesta no coincidència no es posa damunt la taula i s'acorda una sortida prou satisfactòria per a tots, aquest desacord moltes vegades es manifesta simptomàticament, amb papers boicotejadors, negatius, amb poca disponibilitat...

✓ **Tasques mal prioritzades:** a vegades trobem equips que inicien una feina que tothom accepta, però no es té present que hi ha altres tasques que són prioritàries, i en la mesura que no tinguin un espai i un lloc no deixaran portar a terme aquelles que l'equip s'havia proposat.

✓ **Tasques poc gratificadores:** trobem sovint que els equips inicien tasques en les que la relació quantitat d'esforç i aportacions previsibles no compensa. Tasques que suposen una despesa energètica molt important per allò que el grup en traurà. És difícil que l'equip no es desanimi o es cremi si afronta feines tan ingrates. Hauriem de veure quantes vegades ha passat això, per exemple, en l'elaboració, tal i com es va fer, dels Projectes Curriculars de Centre.

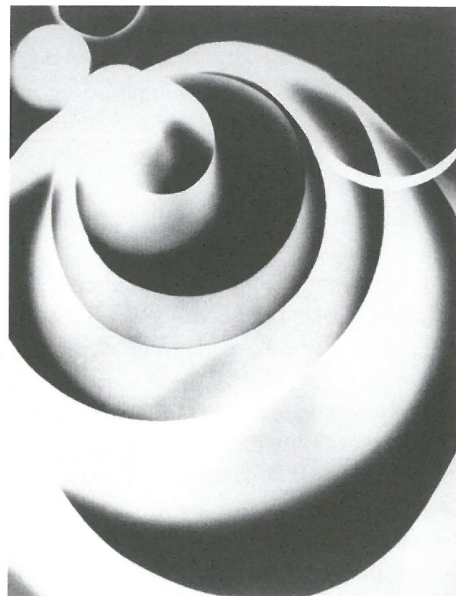
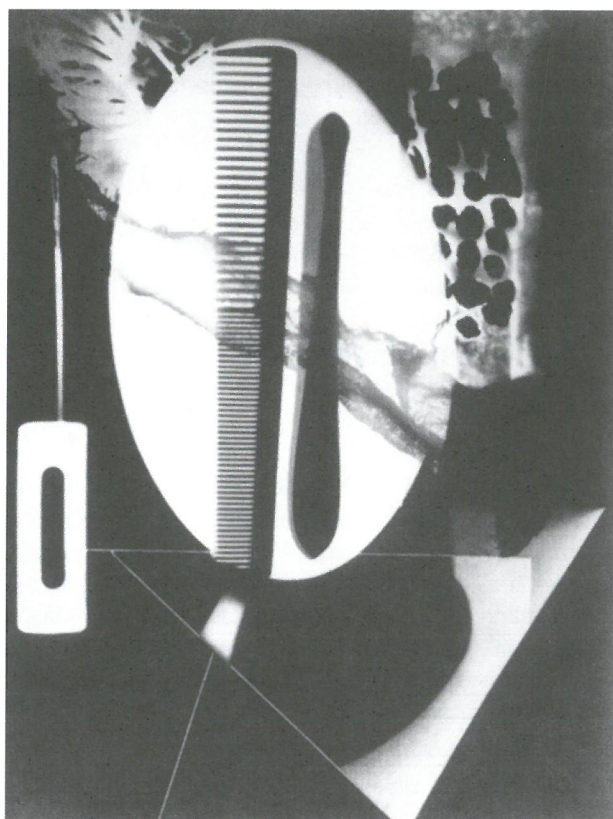
✓ **Tasques de dificultat excessiva:** hi ha tasques molt difícils pels recursos que disposa un equip en un moment determinat. Quan passa això l'equip ha de ser prou àgil per adequar la tasca a les seves possibilitats o posar les condicions que calguin. Per exemple, de vegades les condicions suposen incloure un especialista del tema, per a una consulta, per a diverses trobades o per a un assessorament continuat.

✓ **Tasques amb metodologia poc consensuada:** finalment, hem observat que els equips de vegades inicien una tasca sense que hi hagi prou acord en el procés per a realitzar-la. I aquesta falta de consens pot dificultar el treball en equip.

Nosaltres hem comprovat que tenim aportacions útils a fer en el tema de les tasques:

- Ajudant a clarificar els objectius
- Fent conscient als components de les tasques rebutjades. Si inevitablement s'ha de fer una feina, si més no es poden buscar sortides més àgils per a enllestir-la ràpid. En ocasions es pot reformular per altres tasques que interessin més.
- Ajudant a posar en paraules –en bones paraules– la falta de consens per a portar a terme una tasca. Perquè si es diu adequadament de paraula disminueix el risc que es mostri de maneres disfuncionals. I en moltes ocasions es poden introduir modificacions en la tasca o en l'abordatge perquè tothom s'hi senti millor.
- Col·laborant en l'adequada priorització de cadascuna. Podem preguntar: és aquesta la feina més necessària, més convenient, de totes les possibles? És la que més interessa?
- Fent prendre consciència de l'enorme esforç que pot suposar una tasca, comparat amb les modestes aportacions que es preveu que aportarà.
- Ajudant a valorar les dificultats que suposa una feina i a buscar els recursos convenients per a afrontar-les.
- Col·laborant en els acords sobre la metodologia que s'emprarà per a afrontar la tasca.

I tot això es pot fer sobretot si coordinem un equip, però també si no actuem com a coordinadors: podem ajudar al qui coordina, o bé des de la participació en el grup. Podem fer aportacions quan es planifiquen les feines, mentre es porten a terme i quan s'avaluen. Es pot intervenir directament, amb el coordinador o amb l'equip directiu.



2. Pel que fa a l'organització, els que treballem amb formació psicològica o pedagògica podem col·laborar en diversos aspectes:

✓ Preparant les reunions o les sessions de treball amb criteris adequats. Si no les coordinem nosaltres, les podem organitzar conjuntament amb el coordinador, o aportar directament a l'equip una organització funcional en tot el possible.

✓ Ajudant a l'equip a prendre consciència dels aspectes reeixits de l'organització que ja hi ha, de les consecucions que cal que el grup preservi. Col·laborant a identificar els aspectes febles, a entendre perquè es donen i a posar les condicions per a resoldre'ls. Podem fer una excel·lent col·laboració en l'organització de les reunions si ajudem a planificar allò que cal fer abans de la reunió (avisar amb temps suficient, en l'elaboració de l'ordre del dia, organitzant-la adequadament, temporalitzant-la...), durant les reunions (moderar torns, coordinar-la, prendre notes...), i després (vetllar pels acords presos...)

✓ Afavorint l'ús de les tècniques de treball en grup més adequades, i vetllant perquè s'apliquin correctament.

✓ Ajudant a dissenyar amb cura els processos de treball.

3. El tercer eix que hem esmentat és el de la dinàmica, el funcionament que es dona en el grup organitzat per a abordar una feina. Podem fer molt per afavorir la participació òptima de tots els integrants de l'equip. Una manera fàcil d'analitzar la participació i de tenir clar conceptualment quina seria la participació òptima d'un equip és en base a allò que alguns teòrics han anomenat l'eix de participació. En l'eix de participació es contempen cinc posicions. Cada component, en tot el procés de treball, es va situant en una de les cinc:

Posició central: la primera posició s'anomena posició central. Un component està situat en la posició central quan en un moment determinat fa una aportació destinada a orientar el grup, quan aporta una solució global a un problema. El coordinador, quan actua com a coordinador, sol posar-se en la posició central.

Posició d'emissor: un membre ocupa la posició d'emissor quan aporta una contribució personal, quan participa activament, fa propostes, dóna idees o expressa acords o desacords amb el punt de vista del grup.

Posició de receptor: és la del component que segueix interessat el moviment del grup sense participar verbalment, quan escolta.

Posició de satèl·lit: un component ocupa la posició de satèl·lit quan està distret, fa intervencions que se surten del tema, que no tenen relació amb la fita comuna.

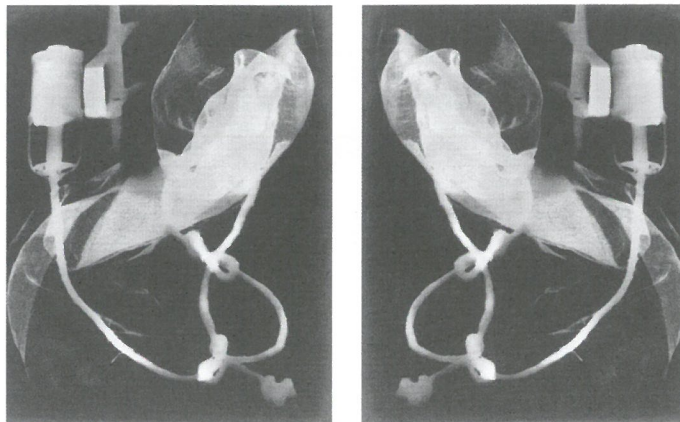
Posició d'absent: un membre ocupa la posició d'absent quan està físicament absent del grup: per exemple, perquè arriba tard a la sessió, surt a telefonar o està malalt.

Aquest desplegament permet veure i intervenir en la dinàmica dels equips: en ocasions la posició central és poc present, o bé més d'una persona se la disputa. Quan hi ha excessivament potenciat el paper central pot donar-se un conflicte de poder. Quan els components es posicionen excessivament en el lloc de l'emissor el grup és actiu, però es tendeix a situacions en les que els components parlen tots alhora i s'escolten poc. Quan en un equip hi ha molta presència de posicionament satèl·lit o absent es pot estar donant una disminució de l'interès per la feina d'equip. Moltes vegades cal afavorir unes condicions que desplacin l'eix de participació de posicions *central* i d'*emissor* a posicions *receptor*, o de posicions de *satèl·lit* i d'*absent* a posicions d'*emissor* i *receptor*. En aquesta direcció poden anar moltes intervencions destinades a millorar la dinàmica de l'equip.

Al nostre entendre, però, la intervenció més potent és la que posa l'èmfasi en les causes de cadascuna d'aquestes posicions: ens podem preguntar, per exemple, que s'hauria de modificar de la tasca o de l'organització quan apareixen excessives posicions satèl·lits o absents: són exponents de tasques poc consensuades, mal prioritzades, poc gratificadores...?

El treball sobre la dinàmica es pot complementar des de l'anàlisi dels diferents papers exercits en el grup: els papers que van a favor de la tasca, els que ajuden a cohesionar el grup i els que tenen efectes interferents. També, des d'aquest punt de vista, es pot veure quins papers s'haurien introduir perquè s'encarnen poc i quins s'haurien d'eliminar. I sobretot, es poden tenir presents les causes subjacents dels papers negatius i intervenir, en el possible, en la posta de contingències que les eliminin.

Estem convençuts que l'aportació pròpia que prové del marc de la psicologia i la pedagogia ha de posar l'èmfasi en la reflexió dels grans temes que ens pertocuen i que preocupen als centres. I aquest n'és un. Reflexió que està a les antípodes de l'acció desbocada, del moviment compulsiu, rígid, frenètic on sovint quedem atrapats. Es tracta d'ajudar a parar i a pensar sobre aquests temes.



Fa uns anys, si fem memòria, se'ns havia vist – i nosaltres mateixos ens havíem definit – com a agents de canvi. Aquesta expressió ara se sent menys. Si entenem les institucions educatives com a sistemes, podem pensar que és esperable que facin davant un suposat agent de canvi. Tots sabem que, quan un sistema topa amb un agent de canvi, el sistema –o una determinada tendència del sistema–, posa les condicions per a neutralitzar-lo, perquè no el canviï, perquè quedi tot igual. Hi ha una tendència a autopetpetuar-se tal i com és.

Aplicat a la nostra feina, una manera de neutralitzar-la pot ser definir les nostres funcions de manera que actuem frenèticament, però que no alterem res, perquè tot quedi igual.

Hauríem de veure fins a quin punt no s'ha donat aquest fenomen i se'ns ha definit les nostres funcions de manera que generem els mínims canvis possibles al sistema. Nosaltres també hi podem haver col·laborat, en aquest procés.

Podríem pensar diverses maneres d'evitar que generem canvis en el sistema –canvis seriosos–: una podria ser abocar-nos frenèticament a veure alumnes individuals, a fer informes de dubtosa utilitat, i en el cas extrem, a fer de semiadministratius, omplint milers de papers justificats des d'una lògica burocràtica, però injustificables des del nostre propi marc de treball. De passada, sobre papers, justifiquem que fem molta feina, sense que canviï res.

Potser una manera d'aconseguir que els psicopedagogs no alterin el sistema és integrar-los a la docència com tothom, o donar-los un lloc a la institució que qüestioni el mínim allò instituït.

Creiem que tard o d'hora hi haurà d'haver una revisió de les funcions que ens són pròpies i del que ha de ser marginal, i ens posarem en el nostre lloc, amb un marc ample i flexible, definitori del que hem de fer i del que no hem de fer.

I el que no hem de fer, segur, és quedar-nos conformats sense fer res quan quedem col·lapsats d'informes tècnics, informes per demanar vetlladors, informes per alumnes que no tenen informe, de reunions per saber com fer informes, de reunions d'informàtica per a fer millor els informes i portar millor la comptabilitat... Això no és el nucli dur de la nostra actuació. I als EAP ens ofega.

Ens toca treballar perquè no es neutralitzi l'aportació que pròpiament podem fer nosaltres, psicòlegs, pedagogs, treballadores socials, psicopedagogs, assessors psicopedagògics, d'aquesta primera generació de professionals que donem cobertura generalitzada als centres educatius del nostre país.

DIAGNÒSTIC I INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA: UNA VISIÓ DES DEL MODEL HUMANISTA-ESTRATÈGIC

Dra. Carme Timoneda-Gallart
Dr. Frederic Pérez Álvarez

Departament de pedagogia, Universitat de Girona.

Unitat NeuroPsicoPedagogia Hospital Universitari del ICS DrJ Trueta i

Fundació Carme Vdal Xifre de NeuroPsicoPedagogia

L'objectiu d'aquest article és el de presentar una nova aportació al bagatge de diagnòstic psicopedagògic partint d'un Model sorgit d'una recerca-acció portada a terme a la Unitat de Neuropsicopedagogia de l'Hospital Trueta de Girona en conveni amb el Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona.

Quan parlem de diagnòstic educatiu cal que ens plantejem què volem dir realment, és a dir, quina concepció teòrica empara la nostra forma de procedir. El Model que presentem conceptua el diagnòstic com *la lectura que el psicopedagog realitza de la realitat de l'educand i que ens explica la simptomatologia de derivació*; alhora, el diagnòstic precisa de la definició i concreció d'un pla d'*intervenció psicopedagògica*. Ens trobem doncs amb una primera característica bàsica: les tasques de diagnòstic i intervenció estan interrelacionades de manera que formen part d'un *procés cíclic de diagnòstic*.

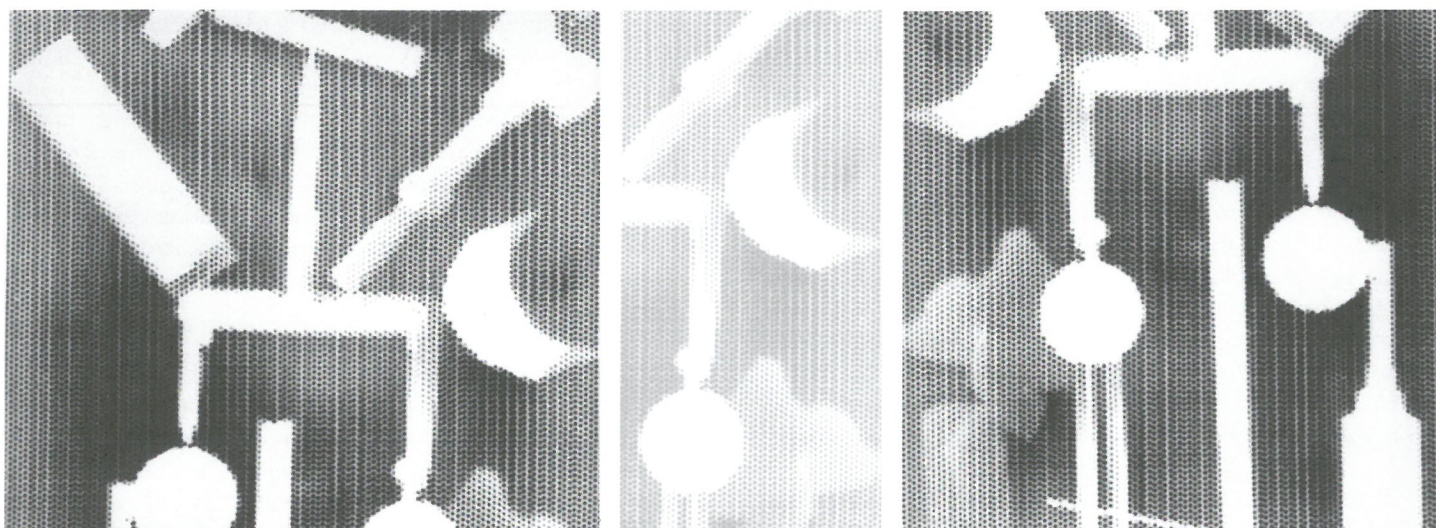
Per tal de "llegir" la realitat de l'educand i poder trobar una explicació a la pregunta de "què està passant?", necessitem tant un marc teòric com uns instruments que ens ho possibilitin i que donin coherència interna a tot el procés de diagnòstic-intervenció. (Timoneda-Pérez, 1997, 1998 i 1999).

Quan un psicopedagog s'enfronta al procés de diagnòstic és perquè s'ha generat una demanda d'ajuda. Normalment, ens trobem davant d'alguna conducta que "molesta", que a criteri dels pares i/o professionals "necessita tractament". Ens trobem, doncs, en un primer esglaió important del procés: definir bé *quina és la demanda i qui la realitza*. La simptomatologia per a la que generalment es sol·licita l'ajuda psicopedagògica és diversa; el que sí voldríem remarcar és un aspecte que considerem cabdal en el Model que presentem: *la simptomatologia* no és sinònim de *problema*. És a dir, permeteu que ho expliquem amb un exemple; en Marc, un noi de 15 anys, presenta un fracàs escolar important i seriosos problemes de conducta i agressivitat tant envers els companys de classe com envers el professorat. Aquesta podria ser la demanda que fan els pares o els professors al psicopedagog. Fixem-nos, per això, que la descripció de la demanda es correspon a la definició dels "comportaments preocupants" d'en Marc. De cap manera, la lectura diagnòstica pot reduir-se a la descripció de les conductes ja que, com hem dit abans, la nostra tasca diagnòstica implica donar una "explicació"

de la simptomatologia. Quan poguem concretar quin és el *problema* d'en Marc ens estarem referint a l'explicació diagnòstica que ens iniciarà en el procés de diagnòstic intervenció psicopedagògica. Per a nosaltres, el *problema* que fonamenta la *simptomatologia* pot esdevenir de dues vessants: el *funcionament cognitiu* o el *processament emocional* sense que siguin excloents. És a dir, en Marc, com qualsevol de nosaltres, té un *cervell que pensa*, que *processa la informació* d'una determinada manera i també té un *cervell que processa el com se sent emocionalment*.

Les recents investigacions en el camp de l'exploració funcional cerebral ens diuen que quan s'esdevé qualsevol comportament humà es posen en funcionament aquells circuits neurològics responsables d'allò que *sabem*, que hem après, i d'allò que *sentim*. De fet, cada experiència nostre és un *saber* i un *sentir*. Parlarem, per tant, de *processament cognitiu* i de *processament emocional*. *Saber* i *sentir* són els dos components de les *creences* que, a la vegada acaben constituint-se en *valors*. Hom pot pensar que aquests valors, creences en definitiva, determinen els comportaments. Aquesta és només una veritat a mitges; és a dir, no és ben bé així si tenim en compte el principi de definir els comportaments per les seves causes en llur origen. Les recerques que hem desenvolupat ens porten a defensar que el que realment determina el comportament és, en tot cas, el *sentir* de la *creença-valor* i, no pas, el seu contingut *cognitiu*. Posem un exemple: "Si he après -part cognitiva de la *creença*- que determinades paraules són malsonants i són titllades de "grolleres", segurament evitaré pronunciar aquestes paraules. Però no les diré degut a que he après que "no es poden dir o que seré un mal educat"? En realitat, la raó en l'origen és que les evitaré perquè el fet de dir-les *em fa sentir malament*". Per tant, *la causa original* és el *sentir* i no el *saber*.

Ens trobem, doncs, davant d'una explicació que tot i provenir del camp de la neurologia té una importància cabdal per a tots els professionals de l'educació. Moltes vegades tendim a atribuir una principi de causalitat que és erroni i ens porta a realitzar una "lectura diagnòstica" que no s'ajusta al que realment està passant. Per exemple, sovint, hem sentit l'afirmació següent: "...és un nen mogut, hiperquinètic, i no aprèn perquè es belluga molt, no para atenció i no demostra interès". Aquesta afirmació és veritat només



en quant a descripció de les conductes que es donen concomitantment, però no ens aporta cap informació sobre quin és la causa o l'origen del problema d'aprenentatge del nen. De fet, el que passa quan realitzem aquesta afirmació és que tres comportaments que tenen lloc de manera simultània, es a dir, “*nen mogut*”, “*no atenció*” i “*no interès*” ens condicionen a deduir que són aquests comportaments els que determinen una quarta conducta, la de *no aprendre*. Aquesta deducció, tot i que pot semblar lògica a primera vista, no és certa si hi apliquem un sentit de causalitat. La seqüència lògica causal podria ésser, primer de tot, que una dificultat de processar cognitivament la informació originés les dificultats d'aprenentatge i les conductes abans esmentades. O bé que un problema de tipus emocional bloqueges el seu procés d'aprenentatge i allora provoqués els comportaments que hem descrit. Per tant, aquesta consideració diagnòstica prèvia és molt important de cares a l'eficàcia de la intervenció psicopedagògica puix que ha d'estar en relació directa a si el diagnòstic és etiològic o no. En altres paraules, és molt important diagnosticar la “*causa*” i no el “*síntoma*”.

Un altre concepte que cal tenir molt clar es la diferència entre el *sentir conscient* i el *sentir subconscient*; és a dir, entre el *sentir-se malament conscientment* i *subconscientment*. El sentir conscient no requereix més explicació perquè es el sentir que tots hem experimentat en moltes ocasions. Ara bé, tot i que el concepte de “*sentir subconscient*”, d'entrada pot sobtar i semblar il·lògic i paradoxal ja que per definició, estem afirmant que la persona *no s'adona* que experimenta un *sentiment*, cal tenir present que el *sentir subconscient se sent* com un *malestar o estat d'insatisfacció* o *intranquil·litat* del que *no ens adonem*, excepte que algú així ens ho faci veure. Ara bé, el que també és cert és que aquest *malestar es manifesta* en les *conductes* que *provoca*. Aquests comportaments són comportaments que, òbviament, podem observar i, *conscientment*, ens en adonem. Del que no som gens conscients és del *perquè* els posem en acció donat que el seu mecanisme de producció és inconscient. Per tant, podem parlar de *conductes disfressades, emmascarades* a la llum de la consciència, per a qui fa la conducta i per a les persones de l'entorn, observadores de la conducta. Són *emmascarades* degut a que el seu mecanisme de producció és automàtic i no són de cap manera producte d'un acte reflexiu. La raó d' ésser d'aquestes conductes és el seu caràcter *defensiu i de protecció*. És a dir, el cervell quan

processa el sentir-se malament, el que codifica és *perill* i davant d'un perill interpreta que cal respondre de la manera més eficaç, ràpida i precisa possible. Estem parlant d'un mecanisme de funcionament cerebral en el processament emocional que podríem titllar de *primitiu* però que funciona perfectament davant d'una situació de perill imminent. Aquest fet ha permès la evolució de la vida fins al moment present garantint la supervivència.

El fet de que les conductes emmascarades de protecció siguin automàtiques vol dir que no responen al control voluntari i, per tant, són conductes que ens veiem obligats a *haver de fer*. De cap manera són comportaments que, realment, *volem fer* de manera lliure i voluntària.

Arribats a aquest punt, ens cal fer esment d'un altre concepte fonamental: el d' *identitat personal*. La podem definir com aquell estat de *seguretat o inseguretat* que té memoritzat el nostre cervell com a conseqüència de les experiències viscudes bàsicament al llarg de la infància i adolescència. Cal tenir present que parlem d' *inseguretat* com *inseguretat inconscient* el que es pràcticament sinònim de *sentir-se malament inconscientment*. Quan més creences negatives d'identitat hàgim après, més malestar inconscient i més necessitat tindrem de posar en marxa conductes emmascaradores o de protecció.

Totes les conductes emmascarades de protecció compleixen tres característiques: són *compensadores –conductes de renta–*, són *cries d'atenció* i també són *conductes provocatives*. Diem que són compensadores perquè la conducta proporciona una certa tranquil·litat, un *sentir-se millor*. Són *cries d'atenció* perquè són conductes que aconseguen que persones de l'entorn proper responguin i per tant, *donin atenció* a qui ha generat la conducta. Són *provocatives* perquè les situacions que generen són, en general, conflictives i preocupants. La crida d'atenció i la provocació tenen la seva raó de ser perquè el cervell que processa i codifica perill no sap interpretar el que està passant en termes cognitius i no sap fer altra cosa que provocar una resposta conductual que faci que algú doni atenció a l'ésser que està sentint una situació de perill. Aquesta és, precisament, la seva finalitat.

Les conductes emmascarades de protecció tenen, endemés, tres components. Un d'ells és el fisiològic; es manifesta en paràmetres com la freqüència respiratòria, l'estat de contracció muscular, la contracció del budell, etc. Un altre és el *llenguatge corporal* que fa referència, també, al llenguatge paraverbal. El llenguatge corporal és un *transmissor fidel* del sentir. El tercer component es el *llenguatge verbal*. El llenguatge verbal emmascarat és un llenguatge que no es diferencia en res del llenguatge no emmascarat en el que fa referència a la seva construcció i comunicació d'idees i pensaments. La diferència radica en que el llenguatge emmascarat té la particularitat de ser *incongruent, desproporcionat o exagerat* en les seves explicacions o justificacions i, sobre tot, es pot percebre una gran *incongruència* entre el *missatge verbal* i el *missatge corporal*.

Recordem l'exemple d'en Marc: "En Marc es comporta d'una manera que titllaríem d'indisciplinada. En Marc ha viscut experiències en la seva vida que han fet que *memoritzés inconscientment més inseguretat que seguretat*. La part del seu cervell que processa el sentir està molt sensible. El malestar que porta i no sap identificar, *li fa fer* conductes indisciplinades. D'aquesta manera treu el seu malestar i se sent millor trobant una compensació tot i que de manera imperfecta perquè fent aquesta conducta malgrat d'entrada tregui la ràbia, cridi l'atenció, etc., després encara se sent més malament ja que les conseqüències *no són mai positives*. En Marc s'adona de les conductes que porta a terme però no del *perquè* les fa. De fet, en Marc moltes vegades diu: "no ho puc controlar... no sé què hem passa...". Quan en Marc contesta malament, la seva manera de contestar, el seu llenguatge paraverbal denota *ràbia* produïda pel seu malestar interior. Respon lluitant com un animal ferit. Si volem fer-li veure que no té raó, que aquells comportaments no el porten enlloc, en Marc contesta argumentant aquelles raons que li justifiquen el seu comportament i pot dir, per exemple, que la professora *l'ha mirat malament, que sempre li toca el rebre* a ell, etc.. En cap moment s'adona espontàniament, sense una ajuda adequada, del fet que ell *se sent obligat a haver de fer* aquell comportament sense opció o alternativa".

Per tant, adonem-nos que estem evidenciant una qüestió bàsica i molt important: el *llenguatge verbal*, allò que diem i expressem en paraules, pot ser una conducta enmascaradora o de protecció que desenvolupem per justificar els nostres actes. És a dir, la informació verbal, en forma de explicacions, raons i justificacions d'una conducta, és sempre fiable? Les raons que ens donem per explicar-nos una conducta són les raons reals en l'origen? La realitat admesa per molts investigadors és que freqüentment ens auto-enganyem (Goleman, 1997). Per exemple, en Lluís és un noi que és el "*millor de la classe*" quant a rendiment; es passa, fins i tot, tots els caps de setmana tancat a casa estudiant i treballant. Les seves qualificacions escolars són excel·lents. Quan li preguntem si vol realment aquesta vida ens contesta sense dubtar que sí. Podríem interpretar, doncs, que en Lluís fa allò que fa perquè així ho decideix lliurement i que és feliç. Però potser en Lluís actua d'aquesta manera perquè el seu *JO* és un "*jo no em sento capaç i valuós i estimat si no demostro en cada moment que jo soc el millor a la classe*" i, per exemple, un dia obté una puntuació de nou en un examen de matemàtiques mentre que un seu company obté un deu i en Lluís es passa molta

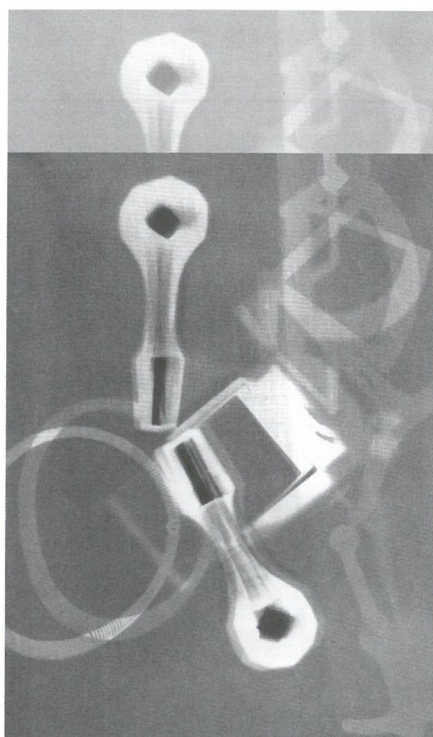
estona plorant perquè *no va entendre un enunciat, va cometre una errada sense importància*, etc., Justificacions verbals que amaguen que en Lluís se sent obligat a estudiar tant sense poder evitar-lo per compensar el seu propi malestar subconscient interior. Si aquest és el cas, la persona experimenta un malviure i suposa sempre una tensió interior indesitjable. Per tant, se'ns fa palesa, una vegada més, la necessitat de "llegir l'explicació diagnòstica" d'una manera molt acurada bo i tenint en compte *l'origen del comportament* que volem diagnosticar per a una posterior intervenció psicopedagògica.

Una darrera qüestió no menys important és *conseqüència del que acabem d'argumentar*. Quan ens adonem que en Lluís plora perquè ha obtingut un nou de la prova de matemàtiques ens podem sentir com impulsats a argumentar-li les raons positives del resultat amb la intenció de que "s'adoni" que *no cal sentir-se trist*. Però, cal que ens preguntem: La solució d'una conducta problemàtica pot abordar-se segons el principi de *fer veure o comprendre* les conseqüències de la conducta?. La solució està en que el/la protagonista de la conducta entengui que allò no té raó de ser?. L'èxit radica en fer operar el cervell pensant sense tenir present el cervell del sentir?. Estem ben convençuts que no; ens ho han demostrat els resultats de la nostra recerca. **La intervenció psicopedagògica consisteix en ajudar a que la persona canviï el signe dolorós de la identitat personal.** L'educador utilitzarà el llenguatge verbal i corporal per canviar el signe de la identitat personal com a objectiu principal (Roger, 1980s). Per això, la paraula i els actes de l'educador estaran orientats a aconseguir estratègicament (Milton Erickson, 1970s) *experiències d'autonomia* per part de la persona objecte d'intervenció.

Aconseguir aquest objectiu requereix incidir psicopedagògicament en la persona que presenta el problema, però, també, sobre el sistema familiar i, molt particularment, sobre els pares (Minuchin, 1974; Madanes, 1985).

Resumint, el model de diagnòstic i intervenció psicopedagògica que proposem es basa en diagnosticar les conductes amb l'objectiu d'entendre quin és la seva "causalitat". Si el símptoma que se'ns presenta té un component causal cognitiu o emocional, o ambdós components alhora, la intervenció que haurà de portar a terme el professional no serà mai la mateixa.

D'altra banda, entendre els *comportaments emmascarats* com a *defensa i protecció* davant del sentir-se malament inconscient, pot ajudar en gran mesura a determinar l'actuació de qualsevol professional de l'educació, tant del psicopedagog quan realitzi el diagnòstic com del professor que ha de respondre a una conducta agressiva dins de la seva aula. En el fons, es tracta d'entendre, de "*saber llegir*" el que està passant i saber com hi respondrem. En definitiva, tot i que no és un procés fàcil, la clau està en *com ens comuniquem*. És en aquest sentit que creiem que les tècniques de comunicació indirecta són molt útils (Pérez i Timoneda, 1999).



Referències bibliogràfiques:

Damasio A. (1994) *Descartes's error: Emotion, reason and the brain*. New York: Grosset&Putnam.

Das JP, Kirby JR, Jarman RF. (1979) *Simultaneous and successive cognitive processes*. New York: Academic Press.

Das JP, Naglieri JA, Kirby JR. (1994) *Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence*. Massachusetts: Allyn & Bacon / Simon & Schuster, Inc.

Das JP, Kar R, Parrila RK. (1996) *Cognitive planning. The psychological basis of intelligent behavior*. London: Sage Publications Ltd; 1996.

Das JP, Garrido MA, González M, Timoneda C, Pérez-Álvarez F. *Dislexia y dificultades de lectura*. Barcelona: Paidós, 2001.

Goleman D. (1997) *El punto ciego. Psicología del autoengaño*. Barcelona: Plaza & Janés Editores SA.

LeDoux JE, Sakaguchi A, Reis DJ. *Subcortical efferent projections from the medial geniculate nucleus mediate emotional responses conditioned by acoustic stimuli*. *J Neuroscience* 1984; 4: 683-698.

LeDoux JE, Sakaguchi A, Iwata J, Reis DJ. *Interruption of projections from the medial geniculate body to an archi-neostriatal field disrupts the classical conditioning of emotional responses to acoustic stimuli in the rat*. *Neuroscience* 1986; 17: 615-627.

LeDoux JE. *Emotion*. En: Plum F. Ed. *Hanbook of Physiology. The Nervous System: Higher Functions of the Brain*. Bethesda: MD American Physiological Society; 1987. p. 419-460.

LeDoux JE, Romanski LM, Xagoraris AE. *Indelibility of subcortical emotional memories*. *J Cognitive Neuroscience* 1989;1:238-243.

LeDoux JE, Farb CF, Ruggiero DA. *Topographic organization of neurons in the acoustic thalamus that project to the amygdala*. *J Neuroscience* 1990; 10:1043-1054.

Madanes C. (1985) *Finding a humorous alternative*. In: Zeig JK. Ed. *Ericksonian Psychotherapy. Vol. II: Clinical Applications*. New York: Brunner / Mazel, P. 24-43.

Minuchin S. (1974) *Families and Family Therapy*. Harvard University Press: Cambridge, Mass.

Naglieri JA, Das JP. (1997) *Das-Naglieri Cognitive Assessment System*. Chicago: Riverside Publishing.

Pérez-Alvarez F, Timoneda Gallart C. (1995) *Procesamiento cognitivo y epilepsia*. *Rev Neurol*; 23 (Supl.3): S444

Pérez-Alvarez F, Timoneda Gallart C. (1996) *Trastornos paroxísticos no epilépticos. Crisis psicógenas*. *Rev Neurol*; 24:1153.

Pérez-Alvarez F, Timoneda C. (1996) *Epilepsia y aprendizaje*. *Rev Neurol* ; 24: 1128-9.

Pérez-Alvarez F, Timoneda C. (1997) *Distonia paroxística del sueño*. *Rev Neurol*; 25: 1447.

Pérez-Alvarez F, Timoneda Gallart C, Alabau J, Hernández J, Baus J, García MA. (1999) *Neuropsicosomatismos: Un reto diagnóstico*. *Rev Neurol*; 28 (Supl.): 207.

Pérez-Alvarez F, Timoneda C. (1998) *Neuropsicopedagogia. ¿Es como parece?*. Barcelona: Editorial Textos Universitarios Sant Jordi.

Pérez-Alvarez F, Timoneda C, Font X, Mayoral S. (1998) *Inteligencia PASS y Síndrome de Williams*. *Rev Neurol*; 28: (Supl.): 201.

Pérez-Alvarez F, Timoneda Gallart C. (1999) *Paroxismos no neurológicos y neuropsicosomatismos. Procesamiento cerebral cognitivo y emocional*. *Rev Neurol*; 29 (Supl.): 548.

Pérez-Alvarez F, Timoneda C. (1999) *Cognición, emoción y conducta*. *Rev Neurol*; 29:26-33.

Pérez-Alvarez F, Timoneda C. (1999) *Fenotipos conductuales: Explicación cognitiva y emocional*. *Rev Neurol*; 29:1153-1159.

Pérez-Alvarez F, Timoneda Gallart C. (1999) *El PASS y la disfasia, dislexia e hiperquinético*. *Rev Neurol*; 28 (Supl.): 193.

Pérez-Alvarez F, Timoneda Gallart C. (1999) *El hiperquinético a la luz del PASS*. *Rev Neurol*; 28: 472-475.

Pérez-Alvarez F, Timoneda Gallart C. (1999) *La disfasia y la dislexia a la luz del PASS*. *Rev Neurol*; 28: 688-69.

Pérez-Álvarez F, Timoneda Gallart C. (2000) *Disfunción del procesamiento secuencial PASS en la dislexia*. *Rev Neurol* 30:614-619. <http://www.revneurolog.com/3007/i070614.pdf>.

Pérez-Álvarez F, Timoneda C. (2000) *NeuroPsicoPedagogía. Cognición, Emoción y Conducta*. Girona: Ed. Unidiversitat.

Pérez-Álvarez F, Timoneda Gallart C. (2001) *La disfunción cognitiva PASS en el defecto de atención*. *Rev Neurol* 2001; 32:30-7. <http://www.revneurolog.com/3201/k010030.pdf>

Pérez Álvarez F, Timoneda Gallart C. *Conductas emocionales como disfunción neurológica*. *Revista Neurologia* 2002; 35: 612-624. <http://www.revneurolog.com/LinkOut/form>

MedLine.asp?Refer=2001110&Revista = Revneurolog

Rogers C. Rogers, Kohut and Erickson (1987) : *A personal perspective on some similarities and differences*. In: Zeig J. Ed. *The evolution of psychotherapy*. New York: Brunner / Mazel, pp 179-87.

Rogers C. (1994) *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós ,9ªed..

Timoneda Gallart C, Pérez-Alvarez F. (1994) *Successive and simultaneous processing in preschool children*. Madrid: Book 23rd International Congress of Applied Psychology. pp 156.

Timoneda Gallart C, Pérez-Alvarez F. (1994) *Processament de la informació en preescolars*. Girona: Llibre X Jornada Cloenda Curs Acadèmic 1993-1994 pp 31.

Timoneda Gallart C, Pérez-Alvarez F. (1995) *Procesos cognitivos y epilepsia*. En: *La Educación: Reto del Tercer milenio*. Barcelona: Institució Familiar d'Educació; pp 209.

Timoneda Gallart C, Pérez-Alvarez F. (1995) *Procesamiento simultáneo y secuencial en preescolares*. *Acta Pediatr Esp*; 53:503-508.

Timoneda C, Pérez-Alvarez F. (1995) *Valoración de la aptitud escolar con el K-ABC: Una nueva perspectiva*. *Rev Esp Pediatr*; 51: 125-30.

Timoneda C, Pérez-Alvarez F. (1995) *Capacidad intelectual y el K-ABC*. *Rev Esp Pediatr*; 51: 425-9.

Timoneda Gallart C, Pérez-Alvarez F. (1995) *El K-ABC en preescolares de nuestro país*. *Revista Investigación Educativa*; nº 25: 35-44.

Timoneda C, Pérez-Alvarez F. (1996) *Las dificultades de lenguaje a la luz del K-ABC*. *An Esp Pediatr*; 45: 471-4.

Timoneda C, Pérez-Alvarez F. (1997) *Neuropsicopedagogia. Aprender: ¿Qué y cómo?*. 2ªed. Girona: Editorial Unidiversitat .

Timoneda C, Pérez-Álvarez F, Casadevall R, Fabregas M. (1999) *Un modelo educativo: El modelo Humanista - Estratégico*. *Revista Investigación Educativa*; 17 (nº2).

Watzlawick P.(1978) *The language of change*. New York: Basic Books.

Watzlawick P. (1982) *Erickson's contribution to the interactional view of psychotherapy*. In: Zeig JK. Ed. *Ericksonian Approaches to Hypnosis and Psychotherapy*. New York: Brunner / Mazel, . P. 147-154.

Watzlawick P, Beavin JH, Jackson DT. (1983) *Teoría de la comunicación humana*. 3ª ed. Barcelona: Herder.

Watzlawick P.(1985) *Hypnotherapy without trance*. In: Zeig JK. Ed. *Ericksonian Psychotherapy. Vol. I. Structures*. New York: Brunner / Mazel. P. 210-233.

Watzlawick P. (1994) *Cambio*. Barcelona: Herder.

Watzlawick P. (1995) *El arte de amargarse la vida*. Barcelona. Herder.

Zeig J. (1985) *Experiencing Erickson. An introduction to the man and his work*. New York: Brunner/Mazel.

Zeig J. (1987) *The evolution of psychotherapy*. New York: Brunner / Mazel.

NOVES PERSPECTIVES FAMILIARS: PROCÉS I INTERVENCIÓ

Teresa Moratalla Gellida

Psicòloga clínica i terapeuta familiar

Docent de l'Escola de Teràpia Familiar de l'Hospital de Sant Pau

Membre de la Junta Directiva de la Societat Catalana de Teràpia Familiar

tmg4770@hotmail.com

INTRODUCCIÓ

El model de família tradicional, esta en desús i cada cop és més freqüent trobar famílies en las que hi han configuracions diferents de les clàssiques. Les famílies reconstituïdes, les monoparentals, les interculturals, formen actualment part del nostre entorn i de la nostre pràctica quotidiana. Als professionals que des de diferents àmbits, treballem amb famílies, se'ns plantegen noves situacions i nous reptes, que de vegades no sabem ben bé com abordar.

Aquest article, té com a objectiu, descriure i analitzar aquestes "noves tipologies familiars", així com facilitar perspectives diferents que permetin intervindre d'una manera més adequada en aquestes noves situacions.

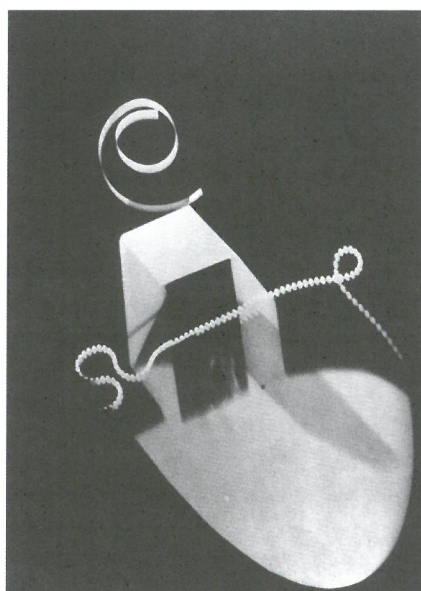
L'anàlisi i la visió de la família estarà emmarcat en una epistemologia sistèmica és a dir, considerant la família en tota la seva globalitat i posant l'accent en les relacions i en la comunicació familiar.

LA FAMÍLIA COM A SISTEMA DE RELACIONS

La família com a sistema fa referència a tota la seva globalitat, a la vegada que té en compte els membres i les relacions que la componen. Una definició de família, que des d'aquest model és prou explicativa, es la següent: La família és un tot que supera i articula entre sí els diferents components individuals. Cada membre o unitat influeix al tot i el tot influeix a cada membre.

Una de les principals característiques del funcionament dels sistemes i una de les aportacions bàsiques de la teoria sistèmica és el concepte de causalitat circular. Estem acostumats a analitzar les coses des de conceptes lineals, és a dir, des d'una perspectiva causa-efecte. En l'epistemologia sistèmica s'introdueix un nou element que és la retroalimentació, això vol dir que de la mateixa manera que la causa produeix un efecte, aquest efecte incideix igualment sobre la causa, produint una causalitat de tipus circular. Aquest tipus d'anàlisi, ens permet veure a la família com un grup de persones que s'influeixen mútuament en les seves relacions.

La família que és un sistema global, esta formada per subgrups o subsistemes més petits si tenim en compte les funcions o els rols que es desenvolupen.



- **Subsistema conjugal:** És el format pels pares o pels adults, fent les funcions de parella.
- **Subsistema parental:** És el format per les mateixes persones que l'anterior però fent les funcions parentals, es a dir, fent de pares.
- **Subsistema filial:** Format pels fills fent de fills.
- **Subsistema fraternal:** Format pels fills fent les funcions de germans.

Aquests subsistemes o subgrups, funcionen també com a sistemes independents, dins d'un més ampli que és la família.

PROPIETATS DELS SISTEMES FAMILIARS

Algunes d'aquestes propietats, permeten entendre millor els processos que afecten a les famílies:

✓ Les famílies són sistemes actius, és a dir, no resten immutables al llarg del temps, sinó que estan en constant transformació per tal de poder evolucionar. Aquests processos evolutius, estan regulats per dos tipus de mecanismes. Per una banda els mecanismes morfoestàtics o mantenidors de l'equilibri i per altre els mecanismes morfogènics o afavoridors del canvi. Mitjançant aquests mecanismes autorreguladors, les famílies s'adapten als canvis alhora que mantenen la seva integritat com a tal.

✓ Les famílies són sistemes organitzats, tenen una estructura interna que permet el seu funcionament. Aquest funcionament familiar, està regulat per regles i per creences, conformant una mitologia familiar pròpia, que caracteritza a cada família.

✓ Les famílies són sistemes oberts, és a dir, estan en interacció amb altres sistemes establint un relació d'autoinfluència mútua. Si considerem a la família com un microsistema que engloba la família nuclear i la d'origen, podem considerar com a sistemes propers d'interacció l'escola dels fills, els veïns, el barri, etc. que passen a formar un mesosistema que engloba a la família, mentre que els aspectes culturals seran un macrosistema que engloba en els altres dos.

NOVES CONFIGURACIONS FAMILIARS

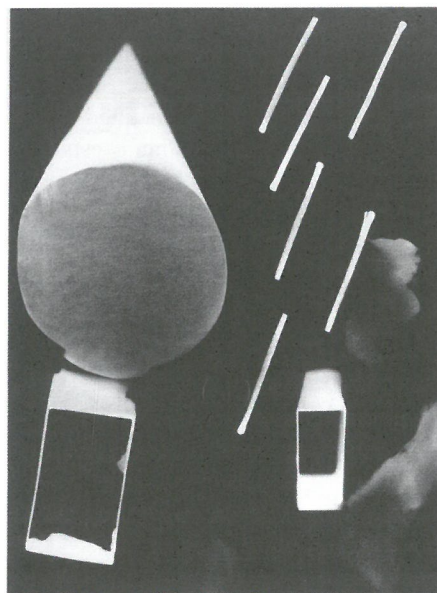
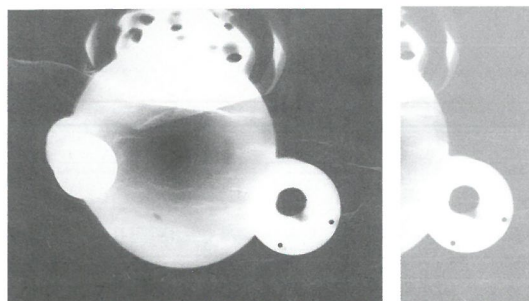
Com dèiem anteriorment, la família es troba en un moment de canvi igual que s'hi troben molts altres aspectes de la nostre societat. Els divorcis i els trencaments de les parelles són cada cop més freqüents, els rols de gènere han canviat i s'han creat nous rols que porten a terme tan homes com dones. Tots aquests aspectes i molts d'altres han fet que apareguessin configuracions familiars molt diferents de les dels models clàssics, formats per pare, mare i fills.

Existeix la creença que aquests tipus de famílies són "especials" o "diferents" i que comporten més dificultats alhora de treballar amb elles, i encara que això pot ser cert en alguns aspectes, pel que fa referència a mecanismes de funcionament, organització, relació, comunicació i tot el que considerem com a bàsic en el nostre concepte de família, segueixen els mateixos paràmetres que les famílies amb una configuració clàssica.

Malgrat les consideracions anteriors, hi ha algunes característiques que estan presents en aquestes noves famílies gairebé en tots els casos. Aquestes característiques diferencials les podem resumir en les següents:

- Es tracta de famílies que d'una o altre manera, han passat per etapes o fases de crisi familiar que ha comportat estrès i dolor.
- Són famílies que en la seva majoria han augmentat de gran manera el grau de complexitat, bé amb un augment de membres o de relacions, bé amb una disminució dels mateixos.
- Són famílies que actualment en aquest moment social no tenen referents culturals clars, doncs encara no estan prou consolidades dins la nostre societat.

Aquestes característiques es fan molt evidents en les famílies en les que hi ha hagut trencament, divorci o pèrdua.



PROCESSOS DE TRENCAMENT I DIVORCI EN LA FAMÍLIA

El divorci és un procés que implica un gran canvi per a la família i que requereix d'una elaboració posterior. Per entendre que vol dir el divorci en una família s'ha de tenir en compte el que representa i com afecta en els diferents subsistemes o subgrups familiars. El divorci és el trencament del sistema conjugal que deixa de existir com a tal, mentre que els altres subsistemes es mantenen, doncs les funcions parentals, filials i fraternes segueixen existint i sent desenvolupades per les mateixes persones que abans.

Arribar a un divorci vol dir haver passat per una sèrie de fases que afecten de diverses maneres a les famílies:

Fase prèvia: És la fase en que la parella no ha decidit separar-se, però comença a tenir pensaments al respecte i el distanciament emocional i físic s'el·laboren. La crisi es desencadena i els conflictes i dificultats solen ser freqüents. És una etapa en la que els fills poden trobar-se molt influïts pels conflictes. La manera en que aquestes situacions els poden influir, va des de les conductes de descuit i de manca de dedicació dels pares que es troben immersos en el propi conflicte a les implicacions més absolutes dels fills en els conflictes de parella mitjançant processos de triangulació. Les dues situacions impliquen un alt grau de patiment pels fills, i com que és una fase que pot ser molt llarga, esta darrera de moltes situacions de conflicte i de simptomatologia psicològica i conductual.

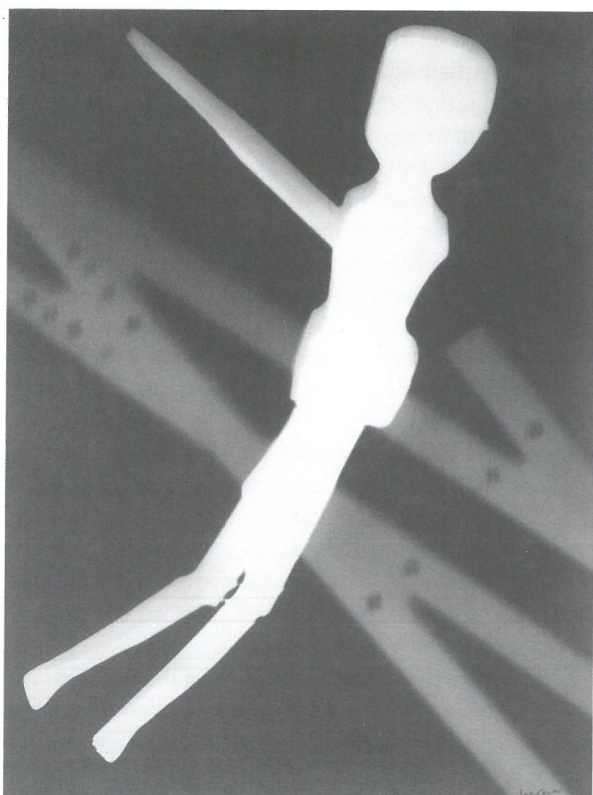
Decisió de separar-se: És la fase en que es dona l'inici de l'acceptació per part de la parella de que no hi ha solució pels seus conflictes i per tant el millor és el trencament. Quan s'arriba en aquest moment el més freqüent és fer explícita la decisió i comunicar-la, tan als fills com a les respectives famílies d'origen dels.

Planificació del trencament: En aquesta fase algunes persones de fora de la família poden entrar a formar part important de aquest procés com són els advocats i el sistema judicial. Altres membres del mesosistema que envolta a la família, també poden

incorporar-se al procés influint-lo i sent influïts, per exemple els amics, els veïns, l'escola etc.. La parella haurà d'arribar a acords de com tirar endavant la família de la millor manera possible. En aquesta fase i en les posteriors és molt freqüent que si els fills han estat molt implicats en els conflictes continuïn estant-ho sent cada cop més arrossegats per tota la situació. És en aquests casos en els que les aliances, les manipulacions, els conflictes de lleialtats, es fan molt evidents i els fills es troben enmig d'una gran confusió.

Fase de separació: En aquest moment es fa efectiva la separació real i per tant un dels membres de la parella canvia d'habitat i els fills passen a viure amb un sol dels seus pares. El mite de la família unida es trenca i els aspectes culturals i de creences són rellevants, doncs la mitologia familiar ha de canviar i el dol per la pèrdua de les antigues creences s'ha d'elaborar. En aquesta etapa les fantasies de reconciliació dels seus pares són molt habituals en els fills i per aquest motiu la reformulació de les relacions en quan a com seran a partir d'aquest moment, és molt important. El sistema judicial sol estar molt present ja que és el que ratifica i a cops imposa la nova manera de funcionar.

Divorci: És el moment de la ratificació de les decisions preses amb anterioritat i sol representar el final de les expectatives de retrobament. El divorci legal representa la finalització definitiva de la relació de parella i la possibilitat de trobar altres relacions. En canvi, no sempre aquest divorci legal coincideix amb l'emocional que pot no estar encara resolt i el tancament de ferides i la creació de noves expectatives i il·lusions no es pot dur a terme. Si el grau de resolució emocional del divorci no és el desitjable, els fills poden quedar novament enmig de lleialtats i aliances que no els permetin arribar a una nova estabilitat. En canvi, si s'ha pogut resoldre adequadament la família retroba la estabilitat en la nova situació.



CARACTERÍSTIQUES DE LES FAMÍLIES RECONSTITUÏDES

Quan parlem de reconstitució fem referència a la creació d'una nova família de manera artificial a partir d'altres que tenen una història familiar prèvia amb creences i lleialtats pròpies. Això vol dir que hi ha fills nascuts d'altres parelles, i per tant pares, avis, família extensa i tot un entorn que pertany a aquests fills que no formen part de la nova família.

Per que es doni la formació d'una família reconstituïda ha d'haver-hi separació, divorci dels pares o pèrdua d'un d'ells, és a dir, en les històries prèvies sol haver-hi vivències de crisi i habitualment de patiment i dolor que poden estar més o menys superades i resoltes.

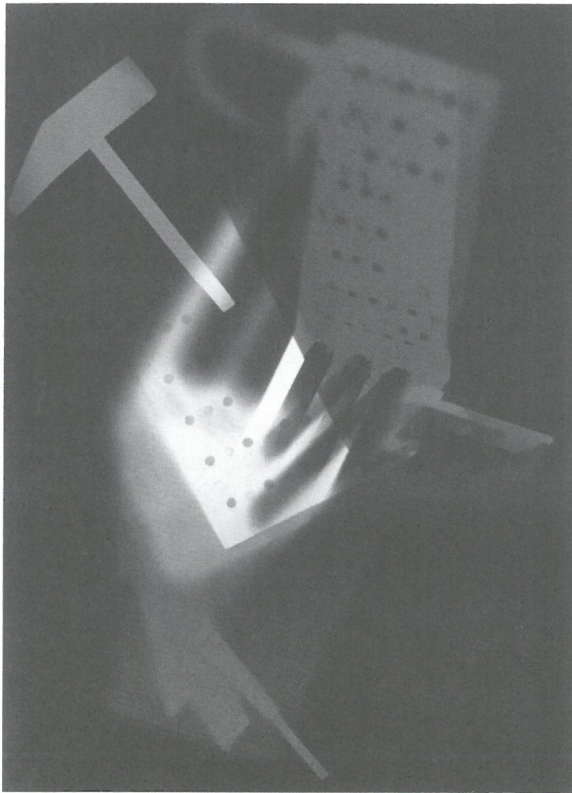
També per que es formi la nova família es necessari que aparegui una nova relació de parella i un nou compromís de família, tenint en compte que aquest compromís implica també als fills. Crear un nou sistema familiar implica que s'han de definir nous rols, noves jerarquies, nous límits i noves regles de funcionament alhora que mantenir les relacions coparentals amb l'antiga parella i comptar amb l'acceptació per part dels fills de la nova situació. Els subsistemes s'amplien i es reestructuren en funció d'aquesta ampliació, hi ha un augment considerable en quan a complexitat i apareixen nous problemes que podem definir segons els subsistemes familiars:

Sistema conjugal: En quan a la nova parella, els conflictes derivats de les anteriors relacions, sinó s'ha resolt bé el divorci, són característics. Altres problemes específics d'aquestes situacions tenen a veure amb la elecció de la nova parella que pot fer-se amb precipitació per por a estar sol, per conveniència, per por a la inestabilitat o perquè era una relació que ja existia prèvia al trencament i s'havia mitificat.

Sistema filial: Els conflictes que poden aparèixer depenen molt del moment del cicle vital en que es troba la família i per tant de l'edat dels fills. Els factors que incideixen de manera més important en el fet de que els fills acceptin la nova situació i la nova figura parental, són els relacionats amb les lleialtats a l'altre pare o mare, el fet de veure'l "perdedor" o "sol" o en inferioritat de condicions pot influir decisivament. Les famílies extenses com ara avis o tiets també poden influir en aquest aspectes.

Sistema fratern: Els germans són la unitat de continuïtat de la família, doncs solen romandre junts. Els conflictes principals es donen quan algun germà ha estat "parentalitzat" en el procés de divorci o ha estat "oblidat" durant el procés quedant a càrrec d'avis o altres persones. Un aspecte important dins d'aquest subsistema és el fet d'acceptar nous "germans" o "germanastres" procedents de la nova figura paterna.

Sistema parental: És on es donen els processos més complexes, perquè posar en marxa els nous rols és una tasca difícil que a més té referents culturals força inapropiats en les figures de les "madrastres" i els "padrastres". Els problemes més habituals i característics d'aquests casos fan referència a la definició i respecte dels nous rols. No reconeixement a l'autoritat, aliances amb els fills propis, no respecte pels fills de l'altre etc. poden trobar-se freqüentment.



Una de les qüestions bàsiques en aquestes famílies és la necessitat de crear una mitologia i una identitat pròpia a partir de dues anteriors que cada u ha viscut, aollint les característiques de cada una d'elles. Per aquest motiu la creació de rituals que enforteixen els sentiments de coherència i de normalitat és una de les principals recomanacions.

FAMÍLIES MONOPARENTALS

Són les famílies formades per un sol progenitor i els seus fills. Aquestes famílies habitualment provenen també d'històries anteriors en las que hi ha hagut o bé trencament i distanciament d'un dels pares o bé mort. En alguns casos, encara poc freqüents, ha estat decisió de la mare o molt rarament del pare, tenir un fill sense parella.

D'igual manera que en les famílies reconstituïdes, en aquestes també hi ha hagut patiment i per tant necessitat d'elaboració del mateix.

Una de les característiques de aquestes famílies són les relacions diàdiques entre subsistemes parentals i filials. Si només hi ha un fill, la díada entre pare o mare i fill pot ser molt rígida i fins i tot no permetre la inclusió d'altres persones. Si hi ha més d'un fill, és també freqüent la existència de díades entre el progenitor i algun dels germans, que fa de figura parentalitzada. És freqüent trobar relacions molt polaritzades, d'un costat fills molt pendents del pare o mare i fins i tot tenint cura d'ell o d'ella i per l'altre fills que manifesten un rebuig cap al pare o mare i una necessitat d'allunyament com a resposta a la rigidificació de la relació.

Un altre característica d'aquestes famílies és la presència de figures que pertanyen a les famílies d'origen en el sistema nuclear,

fent funcions que corresponen als pares. Un exemple és el cas en que els avis són figures referents, per sobre del que pugui fer la mare, que pot estar completament desqualificada en les seves funcions.

Respecte als fills hi ha diferències de si el pare o la mare ha estat present en la família o no, si hi ha record d'ell o d'ella i si hi ha possibilitat de reanudar la relació o no. Aquests factors poden afavorir les fantasies respecte al pare o mare desaparegut. Un aspecte que es troba molts cops en aquest tipus de famílies és la existència de secrets o d'històries no explicades o no aclarides que repercuteixen en la creació d'idealitzacions, inquietuds, pors, sentiments d'abandó etc.

FAMÍLIES AMB PROGENITORS DEL MATEIX SEXE

Aquest tipus de famílies són encara molt poc freqüents, però tenint en compte l'establiment de parelles del mateix sexe com a parelles de fet, cada cop serà més habitual que aquestes parelles puguin en la seva constitució incorporar fills provinents d'un dels membres de la parella. Ara per ara, si parlem de figures parentals del mateix sexe, estem parlant de parelles de dones, ja que en el cas dels homes, és molt menys freqüent, els fills són de relacions anteriors i no solen constituir-se com a família.

En aquests casos els models culturals són inexistents i en canvi, sí que existeixen creences envers al poc compromís i a la inestabilitat respecte a les parelles de homosexuals, que no contribueixen a crear expectatives positives en quan a la creació i integració d'aquests tipus de famílies.

Les dificultats en quan a la transmissió dels rols de gènere i sexuals en els fills, són els aspectes que més s'han tingut en compte a l'hora d'abordar aquestes famílies que sense cap dubte plantegen situacions i característiques molt complexes tant en aquest sentit com en d'altres.

FAMÍLIES INTERCULTURALS

S'ha parlat i escrit molt envers a les famílies que provenen d'altres cultures i que inicien un procés d'emigració i d'adaptació en un nou habitat cultural. És menys habitual, en canvi, parlar o escriure envers a les famílies formades per progenitors de cultures diferents, doncs fins fa relativament poc temps, les parelles interculturals del nostre país, estaven formades per persones de cultures diferents però relativament pròximes, és per tant un fenomen relativament nou el fet de la formació de parelles interculturals procedents de cultures molt diferents en quan a llengua, religió, costums, rols de gènere etc.

Una de les característiques d'aquestes parelles és el fet d'haver estat escollides per la diferència, són parelles en les que ha dominat l'interès pel desconegut, per l'exòtic i la curiositat per les coses noves i diferents, sense valorar realment les dificultats.

Els malentesos són més fàcils, doncs els diferents codis culturals porten a diferents interpretacions de les mateixes coses. Són famílies en que les negociacions respecte a les funcions parentals, de la parella, dels fills, dels germans, de la família exten-

sa són necessàries per poder entendre's. Aquests aspectes en famílies de la mateixa cultura es donen per sobreentesos, doncs habitualment tots entenem més o menys el mateix quan fem referència a coses similars.

Si a més en la família hi ha una desigualtat en quan a condicions bàsiques de procedència, per exemple un dels pares ha emigrat i l'altre no, poden donar-se situacions desqualificació doncs la persona que emigra sol ser més vulnerable i té més pèrdues.

CARACTERÍSTIQUES DE LA INTERVENCIÓ

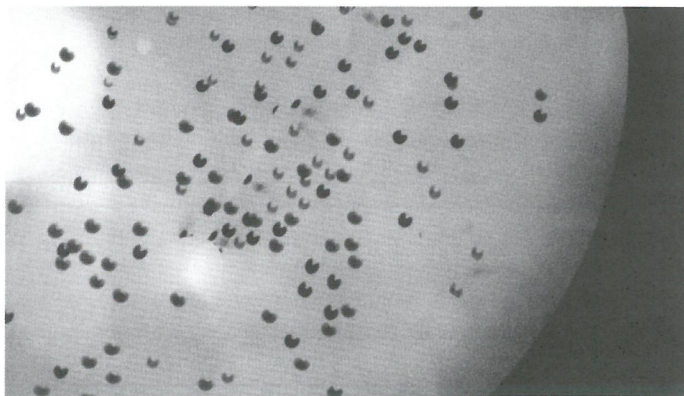
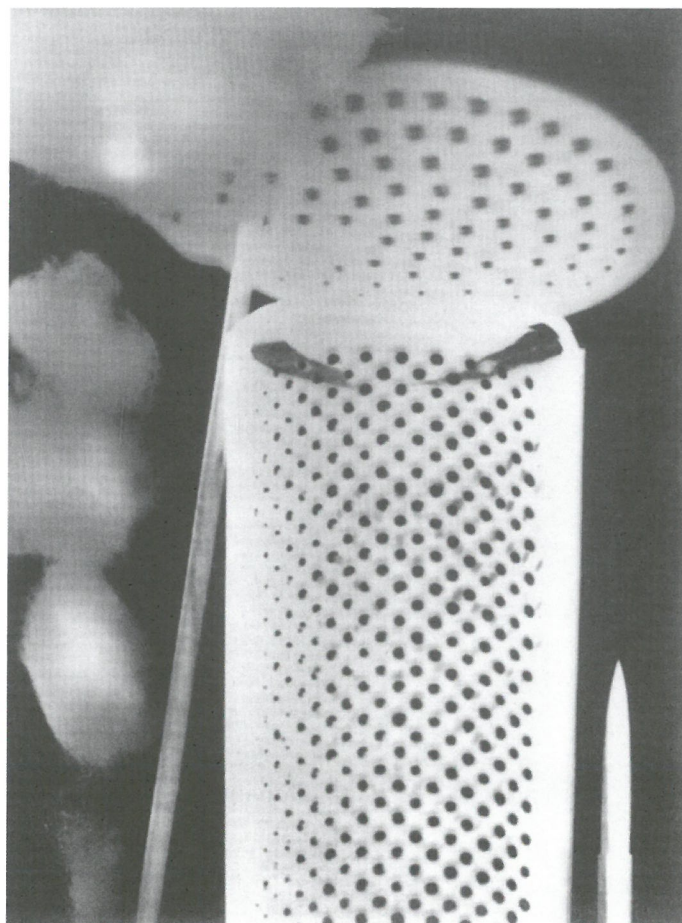
Per poder intervenir en aquestes famílies que he descrit en els apartats anteriors i que podem qualificar "d'especials" o "diferents", s'ha d'actuar igualment com s'acotaria en qualsevol cas, és a dir:

- Conèixer les peculiaritats que plantegen i tenir-les en compte, com una informació més per poder fer hipòtesis més acurades.
- Augmentar l'angle de l'anàlisi el més possible per tal de tenir un mapa explicatiu que contempli tota la complexitat.
- Intervenir des de la complexitat que la família presenta fugint de plantejaments reduccionistes que tendeixen a confondre complexitat amb conflicte.

Les normatives actuals que emmarquen la intervenció amb famílies des de les institucions d'ensenyament, fan referència als aspectes legals dels drets dels pares a la informació o a la participació, segons estigui establert en els convenis de divorci, i també a la necessitat de neutralitat per part dels professionals que intervenen.

Encara que és cert que tots estem dins d'aquesta legalitat marcada per la nostre societat, a l'hora d'intervenir el criteri preferencial hauria de ser el terapèutic i en aquest sentit hauríem d'incloure també els aspectes emocionals o al menys tenir-los en compte. No fer-ho, implica aliances indirectes amb algun dels pares, exclusió de persones significatives, i sobre tot no ajudar a normalitzar les noves realitats familiars.

En aquesta línia, les intervencions en aquestes com en totes les famílies ha de procurar fer-se amb la participació de tots els sistemes implicats, posant-se en contacte amb tots els sistemes parentals que estan presents, no prenen partit per cap i procurant aproximar-se a les diferents realitats des de una posició oberta i integradora.



Referències bibliogràfiques

- ANDOLFI, M (1977): *Terapia familiar: Un enfoque interacciona*. Paidós.
- CAMPO, C; LINARES, J L (2002): *Sobrevivir a la pareja*. Planeta.
- ISAACS, M B; MONTALVO B; ABELSOHN, D (1986): *Divorcio difícil: Terapia para los hijos y la familia*. Amorrortu.
- LINARES, J L (1996): *Identidad y narrativa: La terapia familiar en la práctica clínica*. Paidós.
- MARTIN, P A (1976): *Manual de terapia de pareja*. Amorrortu. 1976.
- MIKESELL, R H; LUSTERMAN, D D; Mc DANIEL, S (1995): *Integrating Family Therapy. Handbook of family psychology and systems theory*. American Psychological Association. Washington.
- MINUCHIN, S (1974): *Familias y terapia familiar*. Gedisa 1.974
- NAVARRO GÓNGORA, J; PEREIRA MIRAGAIA, J (comp) (2000): *Parejas en situaciones especiales*. Paidós.

LA "LEY DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN" I A NOSTRA ESPECIALITAT

Joan M. Girona

1. CONTEXT SOCIAL, ECONÒMIC I POLÍTIC

L'ensenyament és una part de la societat i com a tal no funciona de manera aïllada. Està sotmès a les influències (alguns en diuen determinacions) de l'economia, la política i els moviments socials. Per això les lleis d'ensenyament responen amb més o menys encert a la situació de la societat, real o imaginada pels polítics, que l'envolta. La LOGSE es va redactar en un moment (anys 80) que semblava que feia falta força gent qualificada per ocupar els llocs de treball que presumptament s'havien de crear. El fet que aquesta previsió no s'hagi complert no invalida l'objectiu últim de la llei. La LOCE es redacta als inicis del segle XXI, quan la il·lusió de feina per a tothom és només això: una il·lusió.

La llei de qualitat vol donar resposta a la situació previsible en un futur proper. Hom preveu una economia estancada amb necessitat de mà d'obra sense qualificar i un percentatge de mà d'obra molt qualificada.

Està avançant l'anomenada globalització. En clau ideològica, de formes de pensament, es pot traduir per pensament únic. Un pensament que vol fer creure a la ciutadania que són positius els valors representants per l'eficàcia, la competitivitat, l'excel·lència, l'èxit, l'esforç individual, l'acceptació acrítica.

Les lleis han d'estar d'acord amb el marc socio-econòmic, aquest ha canviat, doncs han de canviar les lleis. Cal adequar-se a les conveniències del sistema capitalista d'avui dia. Cal la formació que demana el mercat de treball. A curt i mig termini la incertesa dominarà als futurs (i actuals) treballadors. Hi haurà llocs de treball precaris, mal pagats i amb tipus de contractes temporals i/o parcials. Quedarà un cert percentatge de feines qualificades ben remunerades. La LOCE preveu aquesta situació: aquells que superin tots els obstacles (primer itinerari de l'ESO, batxillerat, revàlida, selectivitats, carrera universitària i màsters no gratuïts) podran ocupar els llocs de comandament i les feines ben pagades, hauran demostrat una bona disposició a adaptar-se al sistema. La resta, la majoria (més de la meitat) es quedaran aparcats al llarg de la cursa d'obstacles i ocuparan qualsevol dels llocs de treball precari que hem esmentat.

Si considerem el tema políticament veurem que s'emmarca en el gran retrocés de les llibertats a tot el món a partir d'aquell 11 de setembre. Els condemnats sense judici (als USA, la pàtria de les llibertats), la creixent barreja dels poders legislatiu, judicial i executiu, a diversos països europeus... A Espanya la peculiar manera de dur a terme aquest procés porta a un retorn a l'època franquista en ideologies i formes de govern. Retorn que s'està duent a terme a tot l'estat, davant la passivitat de la majoria de la població. En aquest context ha estat possible l'aprovació d'una normativa com la LOCE.

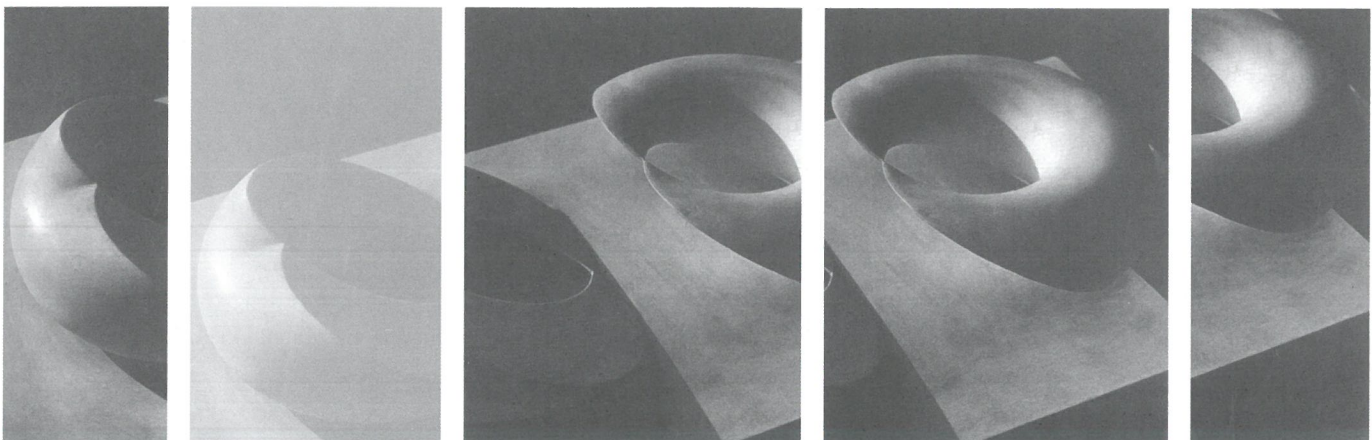
A nivell de tot el món capitalista hi ha seriosos intents de privatitzar-ho tot. L'AGCS, acord global sobre comerç de serveis a nivell de la Unió Europea pretén incloure-hi els tradicionals serveis socials bàsics (ensenyament, sanitat...) La llei que comentem posaria el seu gra de sorra en aquesta direcció.

2. OBJECTIUS DE LA LLEI

• Frenar els avenços de la LOGSE

S'ha aprovat la nova llei (la contrareforma) sense un llibre blanc, ni una avaluació seriosa de l'aplicació de la LOGSE. Atès que el principal argument dels contrareformistes és la ineficàcia del sistema escolar reglamentat per l'anterior normativa, semblaria adequat començar per fer una crítica ben fonamentada a l'estat actual del sistema educatiu. Cal tenir en compte, a més, que la darrera llei portava tan sols sis cursos d'aplicació generalitzada al moment de l'aprovació de la nova.

Amb la LOGSE el nivell ha pujat: ha augmentat l'escolarització, el nivell general ha millorat. Ha disminuït per tant, el fracàs escolar (percentatge de cada promoció que no acaba els estudis obligatoris). La nova normativa pretén, encara que no ho diran mai, frenar-ho. Ja hem vist que no convé que hi hagi massa gent ben preparada i molt menys crítica. Malgrat el que creuen bastants professional de l'ensenyament, els grups homogenis no milloren la qualitat del sistema educatiu. Els grups heterogenis incideixen positivament en els processos d'ensenyament i aprenentatge.



• **Eliminar l'ensenyament com a servei social**

L'ensenyament ha estat, fins ara, un intent, si més no, per socialitzar i afavorir la igualtat de tots els nens i nenes. Un altre objectiu que ara es deixarà de banda. Ara prevaldrà la privatització, la lliure competència, a veure qui pot tenir més clients i treure profit econòmic de les inversions: un negoci com qualsevol altre, amb la participació partidista de l'estat que, amb els diners de tots, no vetllarà per la igualtat de tots els centres. Per això es permet que cada escola fixi el seu calendari i el seu horari. Trobarem centres que guardaran els nens i els adolescents els caps de setmana i períodes de vacances, que augmentaran els ja carregats horaris (29 hores setmanals a 1r d'ESO, com exemple més greu).

• **Apostar per la llei del mercat**

La llei del mercat (oferta versus demanda, o millor, demanda creada per l'oferta [1]) no permet la planificació educativa ni cap mena de planificació. La llei del mercat permetrà que els centres privats (i concertats) facin el que vulguin. La LOCE legalitza la pràctica actual de molts centres i de les administracions educatives. Avui no és estrany veure com hi ha centres concertats i públics que fan mans i mànigues per atraure un alumnat no conflictiu, del país, de famílies que es preocupin una mica del fet escolar dels seus fills i filles... Hi ha tota una picaresca (molt més a la concertada) reconeguda fins i tot per la conselleria. És una autèntica competició per intentar omplir les aules amb bon alumnat. Amb les facilitats de la LOCE això augmentarà exponencialment.

3. CONSEQÜÈNCIES CONCRETES

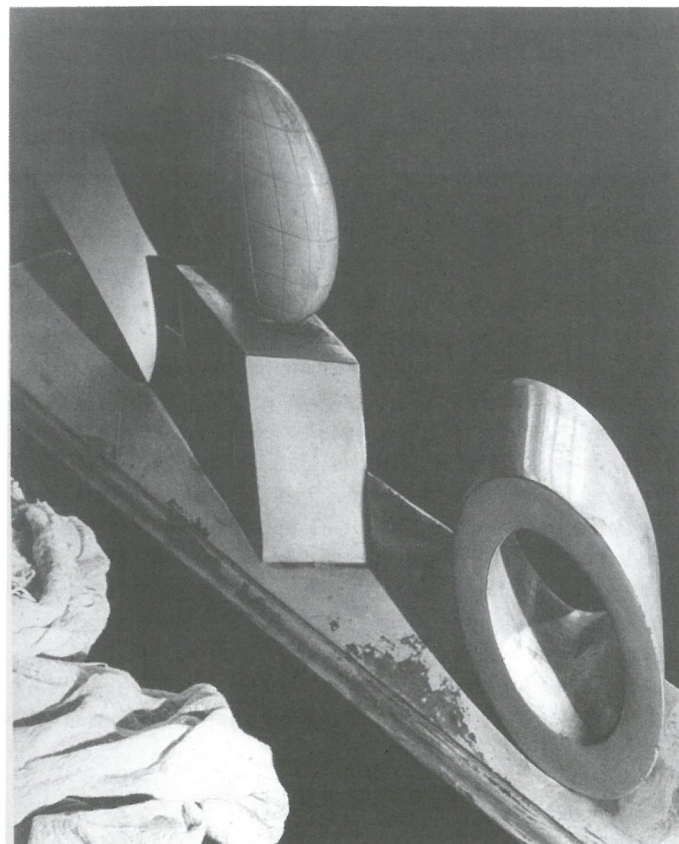
• **Autoritarisme i competitivitat a tots els nivells**

L'alumnat no ha de ser crític amb el sistema imperant a la societat. Fins ara a bastants centres escolars s'intentava inculcar criteris crítics, d'autonomia personal. S'intentava capacitar als nois i noies perquè pensessin pel seu compte, que no es deixessin manipular... Els currículums prescriptius ho permetien i ho encoratjaven. Ara, els nous currículums promouen tot el contrari. Proposen que l'alumnat segueixi els valors que dominen a la societat. Competitivitat...no col·laboració, llei del més fort...

• **Segregació de l'alumnat**

La concepció d'atenció no integrada de la diversitat fa que es reglamentin actuacions i organitzacions clarament segregadors. Els famosos itineraris a 3r i 4t d'ESO (art. 26) (no tan novedosos perquè amb el vist i plau del departament fa temps que s'organitzen a diferents IES de Catalunya): el tema s'ha comentat abastament i ha estat desvirtuat per tota la campanya de premsa i altres mitjans abans i durant la tramitació parlamentària. Més greu pot ser la interpretació de l'article 25 que permetria iniciar-los a 1er d'ESO i l'itinerari D (D de deixalles?) que permet l'article 27.

Aules específiques per alumnes amb n.e.e. i/o trastorns de comportament i també per alumnat estranger (art. 42,2). Aquestes, recorden les famoses aules pont que es van erigir per escolaritzar a l'alumnat gitano als anys 70. Unes aules que en lloc de ponts van ser autèntics pous on van quedar inquitats els nens i nenes d'ètnia gitana, fins que el sentit comú i la lluita de diversos col·lectius de mestres (Ensenyants amb gitanos, sobre tot) van aconseguir eliminar-les.



Així les coses, aquells nois i noies que superin tots els obstacles que se'ls posin al davant seran els qualificats i adaptats al sistema per poder ocupar els llocs de comandament de les empreses i institucions del futur immediat. La majoria de nois i noies s'hauran de conformar amb títols menys qualificats i fer les feines de segona i tercera categoria que els quedarà.

• **Predomini dels valors tradicionals de la dreta**

Coherents amb el que hem vist, els currículums que implicaran aquesta llei accentuaran els valors no crítics amb el sistema. L'escola de la LOCE no té per missió formar persones crítiques: no ha d'anar a contracorrent, ha de formar alumnes ben integrats. Per aconseguir-ho s'ha d'inculcar la idea que qualsevol desigualtat és fruit dels mèrits i qualitats de cada persona. S'han d'oblidar les influències socials, biològiques o psicològiques. Aquest és un tema quasi tabú. Qui no aprèn és perquè no vol, per tant s'ha de privilegiar l'esforç individual per damunt de tot. Aquí trobem una certa contradicció, es demana esforç als estudiants, però tot l'entorn social proclama més aviat la cultura del no esforç.

Què valorarà en els seus alumnes qui apliqui conseqüentment la LOCE? L'esforç, l'exigència, el deure, la disciplina, el respecte al professor (=l'autoritat), la competitivitat... I no valorarà la col·laboració, la solidaritat, el treball cooperatiu o en grup...

Als centres escolars hi haurà menys democràcia i menys participació de la comunitat educativa. Malgrat s'hagi estudiat que els països on hi ha més participació els nois i noies obtenen millors resultats.

La LOCE torna al dogmatisme i autoritarisme anteriors a la LOGSE. Només cal remarcar alguns punts presents a l'articulat de la llei de no-qualitat. Canvia les funcions del Consell Escolar: ara ja no decideix, només informa. Els centres concertats deixen de ser controlats per la comunitat educativa. Els directors són representants de l'administració i estan per damunt del consell escolar. Es dedica un capítol (nou articles) al paper del director. L'Estat establirà un absolut dirigisme en la gestió: les comunitats autònomes perden competències davant el centralisme de les decisions. En resum menys autonomia per part dels centres escolars, tot a l'inrevés del que es demana des dels sectors implicats en una millora real de l'ensenyament.

Per a l'alumnat l'important serà aprovar, no pas aprendre. Aquests senyors no volen saber que els exàmens només informen de la qualitat de l'aprenentatge, no l'augmenten.

Els llibres de text s'hauran de publicar tenint en compte les noves orientacions: primarà la memorització per damunt de la capacitat de raonar. Això recordarà moltes coses a totes les persones que van estudiar durant l'època franquista.

• *Augment dels privilegis a la privada concertada*

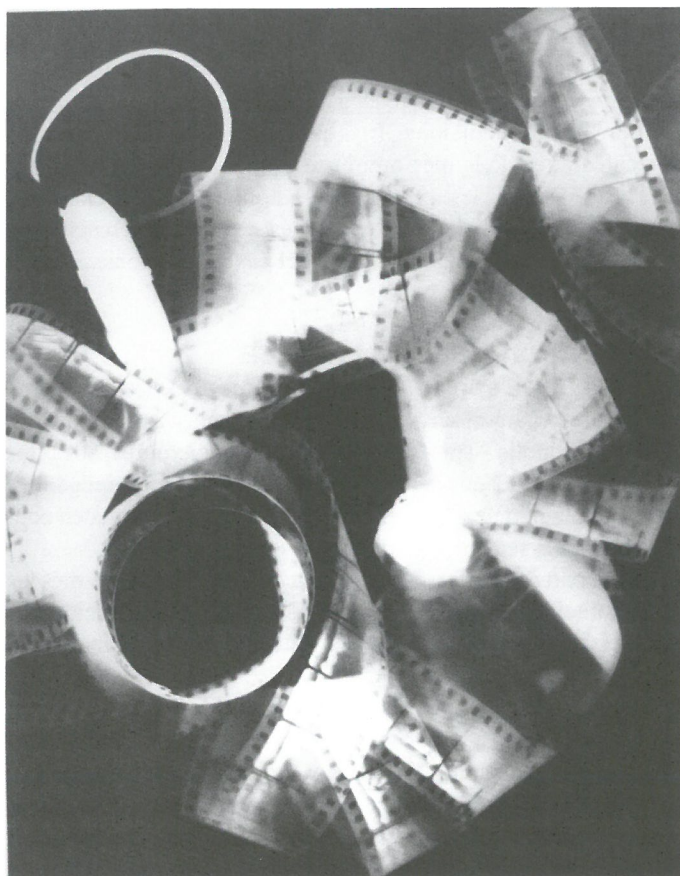
No podria ser d'altra manera. L'escola privada serà la gran beneficiada. Tota l'argumentació es recolza en un principi que no recull la constitució espanyola: el suposat dret dels pares a escollir centre. La carta magna reconeix el dret a un lloc escolar però seran els poders públics els que concretaran la manera de gaudir d'aquest dret.

A partir d'aquest involuntari error es legisla sempre a favor només d'una part dels centres sostinguts amb fons públics. S'admeten els idearis de centre. S'admeten centres amb currículum especialitzat. Es fomenta la competitivitat, la llei del mercat entre les escoles. No hi ha cap criteri restrictiu per accedir a un concert. Abans, en teoria, la concertada era subsidiària de la pública. Ara la llei legalitza la situació inversa. Si s'hagués complert la normativa vigent no s'haurien tancat tantes aules públiques (uns quants centenars) i no s'haurien concertat tants centres privats. Ara -2003- l'arribada d'immigrants i el petit augment de la natalitat faran necessari reobrir part de les aules tancades. La política dels governs central i autonòmic a favor de la privada ha comportat aquestes conseqüències tan negatives per a la integració de tos i totes, dels autòctons, dels estrangers, dels nouvinguts... No es pot admetre que el 85% dels estrangers que provenen de països pobres s'escolaritzin a centres públics. L'estratificació de la societat de classes es va consolidant mica a mica. Les tres xarxes escolars ho afavoreixen.

No sona, però, massa estrany: a Catalunya ja s'està fent.

L'ingrés a centres concertats i altres aspectes que afecten a aquests tipus d'escoles apareixen en disposicions addicionals, sembla fet a darrera hora, d'amagatotis. Encara que no sembla que tinguin cap mena de vergonya en fer-ho.

Però addicionals o dins l'articulat el cert és que, ara, la privada concertada podrà seleccionar l'alumnat sense picaresques, complint les lleis. L'ideari de centre serà un instrument per evitar la matrícula de segons qui. Fins i tot (art. 75) els concertats podran al·legar experiències d'interès pedagògic per posar més condicionants al seu alumnat. Així es consolidaran centres de primera, de segona i de tercera (p.e. superdotats 43,4).



A la privada se li donen tots els drets (concerts a l'etapa infantil, a la post obligatòria...) però no se li exigeixen tots els deures; no caldrà que ofertin tots els itineraris (a. 26,4), podran seleccionar el seu alumnat...

4. PSICOPEDAGOGS: ELS GRANS OBLIDATS

Les línies que dediquem als psicopedagogs explícitament són una part petita de l'escrit. Creiem que aquest no és el punt més greu: és una conseqüència inevitable de l'esperit i la lletra de la LOCE. No és possible aconseguir una correcta formació, ni molt menys educació amb un alumnat segregat abans d'arribar a les aules. Si no hi ha una societat democràtica que camini vers la igualtat, els centres escolars (i els especialistes en diversitat) no podran fer correctament, ni amb èxit la seva tasca.

Llegint la LOCE, és fàcil recordar aquell sobrenom simpàtic que alguns professors no massa favorable a la LOGSE i a la presència de psicopedagogs als centres de secundària dedicaven a aquests professionals. Allò de *paquistanis: per què estan aquí?* Sembla que això és el que pensen els redactors del text legislatiu.

És una funció que no està gens definida. Se'n parla perquè ja estan dins del sistema i no s'atreveixen a suprimir-los de cop. Si més no, apareix molt poc aquesta figura. Les possibles tasques estan explicades de forma barrejada i confosa: orientació, assessorament, tutoria, avaluació... Rellegint la llei hi ha una sèrie d'articles on podria pensar-se que els psicopedagogs hi tenen alguna cosa a fer o dir.

Però allà on caldria parlar-ne explícitament no es fa. Quan es reglamenta l'autonomia pedagògica (art. 68): no hi ha cap menció a l'atenció a la diversitat, ni al paper dels especialistes.

Finalment no existirà el departament d'orientació (art. 85) tot i que el projecte que va entrar al Parlament hi constava. Va ser una supressió posterior que queda palesa amb l'error de correcció que el manté a l'addicional 10,4 quan es concreten les funcions dels catedràtics. Pels més optimistes aquesta menció i el paper que els queda a les comunitats autònomes representa una possibilitat de legislar quelcom més favorable: creació del departament d'orientació, definició del paper i funcions...

5. L'APLICACIÓ DE LA LOCE

Si la LOCE s'aplica tal com està escrita el nostre sistema educatiu retornarà al anys seixanta, amb l'aprovació entusiasta de tots aquells (professors, polítics, membres de les administracions...) que prefereixen un ensenyament segregador i sobre tot, per part dels titulars dels centres privats que veuen com augmenten els seus ja importants privilegis.

Una part del professorat, una part de l'opinió pública més les administracions educatives han frenat i pervertit l'aplicació de la LOGSE. No hi ha hagut un interès seriós en dur-la a terme.

Avui davant l'agressió de la LOCE al sistema educatiu, com professionals als centres i com ciutadans al carrer i davant les institucions... ens toca frenar-la.

De tots dependrà l'aplicació real. Del professorat dels centres dependrà que els objectius dels que manen arribin o no a afectar a l'alumnat, el destinatari últim i únic objectiu real de tot el sistema escolar, que tan de bo fos també educatiu.

Octubre-03

NOTES

[1] Vegeu Sánchez Ferlosio, R. *Non olet*, (2003), Destino, Barcelona

[2] Informe PISA, OCDE, desembre-01

[3] Vegeu-ne els arguments jurídics a Carbonell, F.(coordinador) *Educació i immigració* (2000) Ed. Mediterrània, Barcelona, pp. 19-48.

[4] «El bon professional de l'educació que no lluita per ampliar el seu espai polític i el del seu entorn, que no lluita socialment per millorar la seva situació i la dels membres de la seva comunitat educativa o renuncia a la lluita pels drets i deures de la ciutadania, treballa, en realitat en contra de l'eficàcia professional».

Freire, P. *A la sombra de este árbol*, (1997), ed. Roue, Barcelona

[5] Art. 2, dret dels alumnes amb nee a rebre atenció art. 25: mesures de reforç, per primer cycle ESO art. 26,3. Orientació escolar, fet per equip d'avaluació i equip d'orientació, a l'acabar 1r cycle, cara a escollir itinerari

art.27,3 i 4. Programes d'iniciació professional per alumnes de 15 anys. Es parla d'orientació

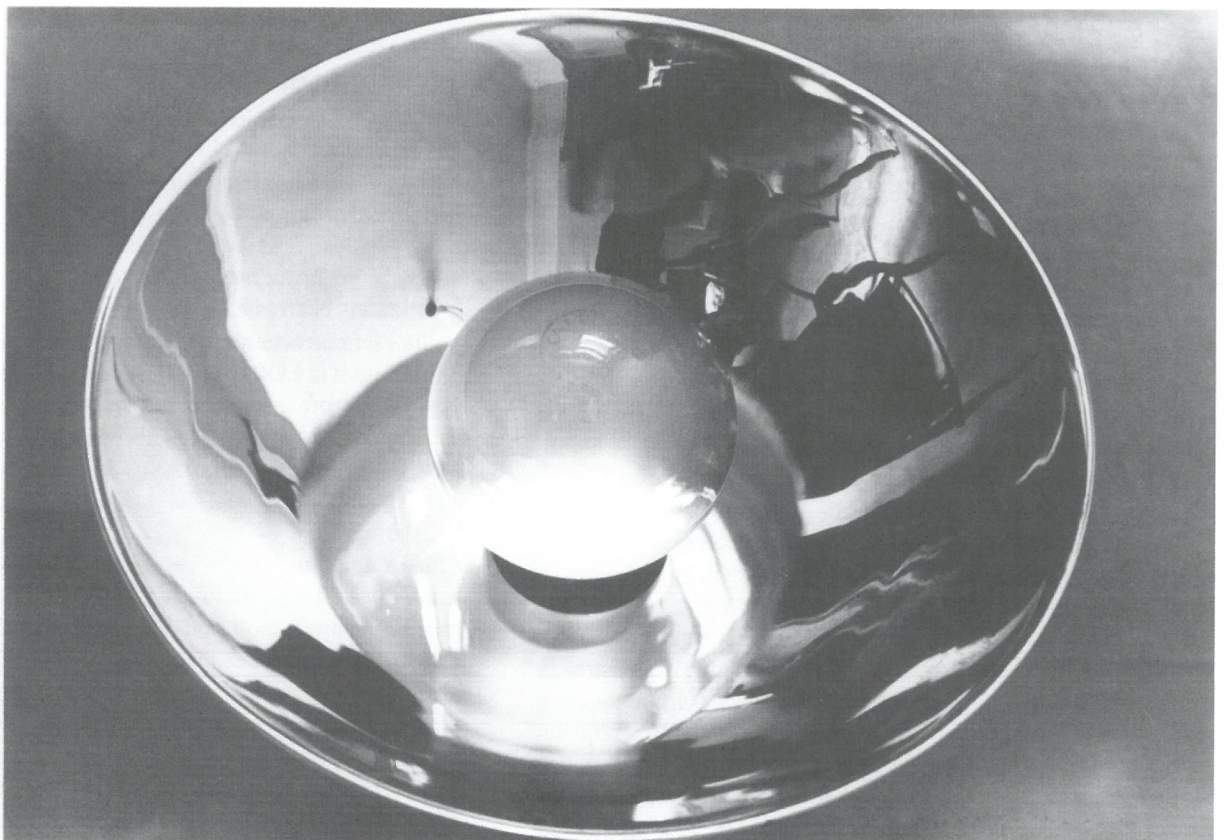
art. 29,3. Assessorar les repeticions.

art.42,2. Aules específiques per a immigrants.

art. 43, 2. Atenció als superdotats.

art.44-48. Atenció n.e.e. i trastorns de conducta

art.56. es parla de servicios o departamentos especializados en orientación



UN EAP DE COMARQUES

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

CRÒNICA D'UN DIA ESPECIAL DEDICAT ALS ALUMNES DE 6è

És un dia de primavera, els alumnes de 6è de la comarca es troben i, per a les dues persones de l'EAP és un dia especial, perquè som una mica "les mestres de cerimònia", d'una jornada ben singular.

Aquest dia ens solem llevar una mica més matí, perquè cal tenir a punt materials, esmorzar,... El cas és que, a les 9h, arriben els 10 / 15 alumnes que provenen de 9 escoles rurals, molt petites. Vénen a Solsona per trobar-se amb els 50 / 60 alumnes d'una escola gran i pública de la capital de comarca. El motiu és que cal relacionar-se perquè molt aviat compartiran Institut i per tant propiciem que s'iniciïn relacions interpersonals entre ells.

En alguns moments del curs, l'EAP amb els tutors haurem treballat el dossier "*Em faig el gran i el camí continua*" i els alumnes de 6è hauran pogut aprendre ja moltes qüestions que avui, a la trobada, ens tornaran a sortir i posarem en comú:

- Descobrir la nova etapa de l'ESO
- Reflexionar sobre: els estudis, l'aprenentatge, el saber estudiar, el ser responsable...
- Descobrir-se la seva manera de ser, els canvis...
- Comprovar que val la pena obrir-se per fer nous amics...

L'ús d'aquest dossier i el poder-lo treballar a l'aula juntament amb els tutors, ens facilita una bona porta d'entrada per conèixer les diverses dinàmiques que es donen a les aules i les relacions que s'estableixen dins dels grups.

Tornem a la trobada. S'inicia al pati de l'escola amfitriona, amb jocs dirigits per conèixer-se. L'espai obert facilita el fet de controlar vergonyes i neguits. De seguida s'han après els noms i han mostrat algunes habilitats, preferències, maneres de ser. Per grups i amb els tutors, anem a l'aula i reprenem temes del dossier. En forma de joc de descoberta es posa de manifest que hi ha coses apreses, i altres que caldrà aprendre. Per tant, preparem preguntes pels companys de 1r d'ESO que a la tarda visitarem.

A la meitat del matí toca esmorzar, coca i xocolata per tothom. Tot seguit una altra sessió de treball, perfillem qüestions que ens intriguen de l'ESO: agrupaments, tutories, horaris més extensos, activitats extraescolars... i que podrem aclarir a la tarda a la visita a l'IES. Arriba l'hora de dinar i l'escola ofereix un espai i un exquisit menjar, entre tots ens repartim les tasques per estar a gust. En aquestes alçades del dia, els alumnes de les diferents



escoles ja s'han explicat mitja vida i han fet plans per al curs vinent : " ens podrem trobar al club de futbol ...", "a mi m'agradaria anar a l'escola de música,...", " jo també aniré a la biblioteca a fer deures...."

Tot aquest matí ha servit per crear lligams i perdre pors. Alguns alumnes de l'escola rural viuen aquest moment en solitari, doncs, en alguns casos, estan sols en el seu curs, perquè la resta de companys són de cursos inferiors. Els hem de facilitar vivències que els permetin perdre la por, aprendre a obrir-se, a relacionar-se... D'altra banda el grup gran aprèn a ser acollidor, a fer-se càrrec de què el grup s'ampliarà i que cal donar cabuda a tothom. El cap i a la fi, uns i altres deixaran de ser els grans de l'escola i aviat seran els petits de l'IES en un nou escenari. Tots treuen profit de poder parlar d'aquest moment de canvi.

A la tarda, ens desplaçem a l'IES. L'Equip Directiu de l'IES dóna la benvinguda i ensenya les diferents dependències. Els alumnes de 1r d'ESO, que fa just un any varen deixar l'escola de Primària estan esperant a les seves aules... Per grups ens anem repartint per visitar els alumnes, hi ha moltes preguntes per fer i ells, savis en el tema, van contestant. A les 5'20h. acaba la jornada. Queda pendent un altre dia, "*Jornada de Portes Obertes*", que tornarem a l'IES amb pares i alumnes.

L'activitat està consolidada i pensem que aquest dia té de quelcom especial que no volem deixar perdre. L'encant consisteix en trencar la nostra dinàmica rutinària, tenir l'ocasió de donar suport a docents i alumnes en una activitat que per tots, és molt gratificant. És un dia de bastant enrenou, però no ens fa mandra, i any rera any quan acaba, ens diem, ha valgut la pena!. Després ho confirmen els nois i noies, els mestres i, sobretot, els pares. Perquè han canviat certes coses, hem guanyat coneixença dels alumnes, s'ha millorat la confiança dels docents de les dues etapes, s'han mitigat pors dels pares i sobretot l'alumnat ha iniciat el procés d'adaptació.

No hem volgut explicar l'activitat de pas de primària cap a secundària, en tot cas ha estat l'excusa per mostrar com val la pena cuidar de manera particular als alumnes. Les de l'EAP ens oferim a fer-ho donat la importància que té el fet de "*fer-se gran*".

ASSOCIACIÓ CATALANA DE LA SÍNDROME DE RETT

Àmbit geogràfic: Catalunya

Nombre d'associats afectats: 40

Nombre de socis col·laboradors: 30

Objectius: Divulgar els criteris de diagnòstic, fomentar la investigació, promoure la formació d'especialistes, millorar la qualitat de vida de les nenes, donar suport als pares, fer d'interlocutors amb metges, tenir relació amb altres associacions, promoure la creació d'aules especialitzades i tenir suficient cobertura econòmica perquè la Síndrome de Rett pugui ser atesa en les seves necessitats específiques.

Serveis que ofereix: Congressos, conferències informatives, estudis d'estimulació i temes legals, trobades, gales benèfiques, publicació d'una Revista.

QUÈ ÉS LA SÍNDROME DE RETT?

És un trastorn neurològic que es presenta principalment en nenes. Fou descoberta per primera vegada l'any 1966 pel doctor Andreas Rett, de Viena (Àustria), i donada a conèixer en una publicació mèdica alemanya.

A finals de 1983, el doctor Bengt Hagberg, de Suècia, amb altres metges de França i Portugal, va publicar en anglès, en una revista de gran difusió, una revisió de la S.Rett on va recopilar 35 casos. Un any després, en una conferència que va tenir lloc a Viena, s'aportaren documentació clínica i noves dades bioquímiques, fisiològiques i genètiques al coneixement de la Síndrome.

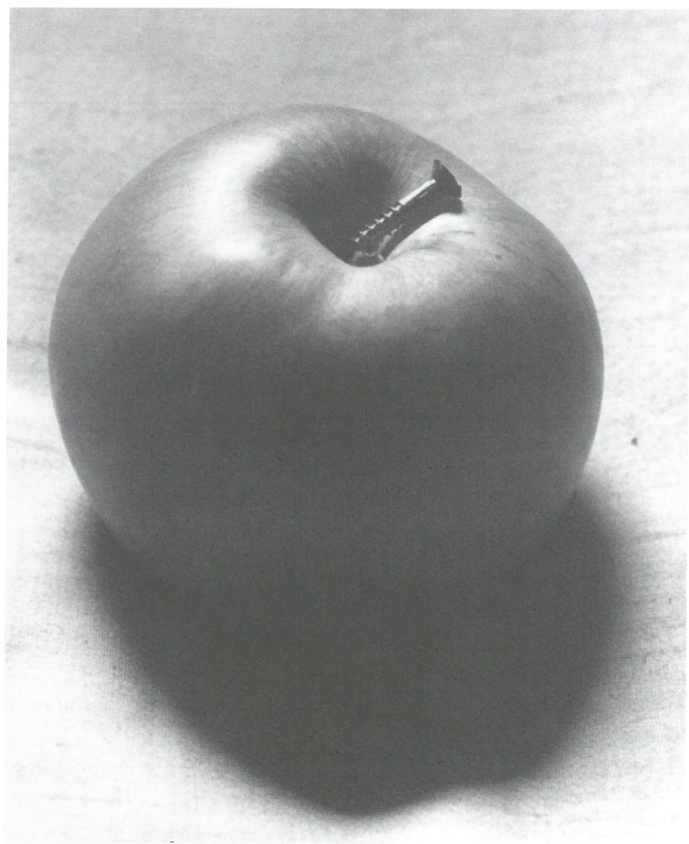
El coneixement de totes les manifestacions que comporten la malaltia ha fet que hi hagi molts metges d'arreu del món que s'interessin i estudien aquest trastorn neurològic. Els estudis realitzats fins ara demostren que la freqüència de la Síndrome és de 1: 12000 a 15000 nenes nascudes vives.

OBTENCIÓ DEL DIAGNÒSTIC

El diagnòstic es basa en el compliment dels criteris de diagnòstic clínic. Aquest es fonamenta en la informació de les primeres etapes del creixement de la nena i del desenvolupament i avaluació contínua de la història mèdica i del seu estat físic i neurològic. El diagnòstic clínic es pot confirmar amb l'estudi genètic de mutacions en el gen MECP2. Per a la confirmació de diagnòstic és necessari que la nena presenti tant el quadre clínic com l'anomalia genètica ja que, avui per avui, l'absència de mutacions no exclou del diagnòstic.

El desenvolupament de la nena és **normal** fins els 6-18 mesos de vida, moment en que inicien la regressió.

La nena amb Síndrome de Rett seu i menja amb les mans a l'edat normal, algunes pronuncien paraules o combinacions de paraules senzilles.



Moltes d'aquestes nenes caminen soles a l'edat normal de fer-ho, mentre d'altres presenten una incapacitat per caminar. Tenen un període de regressió o estancament en que perden l'ús de les capacitats manuals i les substitueixen per moviments repetitius de les mans (**estereotipes**). Altres aspectes a considerar són el bruxisme (rexinar de les dents), apnees respiratòries, crisis epilèptiques, escoliosi, atàxia, apràxia, etc.

El desenvolupament intel·lectual es retarda greument i moltes nenes són diagnosticades **erròniament** com a autistes o amb paràlisi cerebral.

El comportament autista disminueix amb l'edat i les nenes es tornen afectuoses, amb la mirada i el rostre molt expressius.

CAUSES DE LA SÍNDROME DE RETT

Les causes fisiològiques de la síndrome de Rett no es coneixen encara, però sí ha resultat un gran avenç el recent coneixement de la seva causa genètica. El gen responsable de la malaltia en almenys un 70% dels casos és el gen MECP2, que es troba en el cromosoma X. La funció d'aquest gen és regular el funcionament d'altres gens i es suposa que juga un paper fonamental en el desenvolupament del cervell.

El coneixement del gen ens dóna en l'actualitat una eina diagnòstica de suport al diagnòstic clínic, i obre les portes al consell genètic familiar i al diagnòstic prenatal.

Malgrat tot, és necessari continuar investigant per arribar a conèixer els mecanismes patològics que donen lloc a la malaltia i poder trobar un tractament en el futur. El coneixement de la causa genètica és només el primer pas d'aquest llarg camí.



Albert Falgueras i Vila

President Associació Catalana de la Síndrome de Rett

LA JOVENTUT COM A METÀFORA

Carles Freixa i Pàmpol

Ed. Generalitat de Catalunya (1994) Barcelona

Carles Freixa ens presenta, des d'una perspectiva antropològica, un marc teòric per tal de conèixer millor el fet juvenil, la necessitat d'analitzar els contextos socials i culturals en els quals viuen els joves, la qual cosa ens dona una visió de la joventut com a metàfora cultural. En una societat canviant com la nostra, els canvis que han esdevingut en el constructe del concepte de joventut.

En el primer capítol, ens presenta la variabilitat històrica del concepte de joventut, com s'ha passat d'infantesa a vida adulta amb només poc espai de joventut a una societat en què ha deixat d'afectar només al sector masculí per a afectar, cada cop més, al femení.

En el segon capítol, ens dona a conèixer les diferents teories que s'han formulat sobre la joventut contemporània, des de les primeres teories freudianes, passant pels marxistes o l'escola de Chicago.

La introducció en els conceptes de cultura juvenil i com es relacionen amb els conceptes de gènere, ètnia o classe ho podem trobar en tercer capítol. El quart ens situa el constructe de joventut dins les relacions de poder i hegemonia, mentre que en el cinquè ens parla de les diferents anàlisis que s'han fet d'aquest constructe al llarg de la història. Però és en el sisè on veiem com aquesta analítica s'aplica a alguns dels estils juvenils més significatius o espectaculars.

Aquest treball va ser premiat l'any 1992 amb el premi Joventut atorgat per la Generalitat de Catalunya. En un primer moment, tal i com relata l'autor, vol trencar amb el relat cíclic de la joventut. El que ell necessita és abordar l'estudi històric i transcultural d'aquesta realitat social per tal d'establir objectius atemporals i etnocèntrics per comprendre els canviants comportaments i valors dels joves d'avui.

À Montse Camps i Font
Psicopedagoga
IES J. Puig i Cadafalch (Mataró)

AUTISMO

Ángel Rivière

Madrid: Trotta 2001

Actualment disposem d'una bibliografia extensa sobre aquest tema, encara que no gaire en català/castellà. Al meu parer, aquest llibre de l'Ángel Rivière resulta una aportació molt interessant i recomanable, entre altres raons per l'esforç pedagògic que traspua en la seva estructura, claredat i rigor expositiu. No es tracta d'un llibre molt extens, però sí sòlid; d'una solidesa que només es pot tenir en base al coneixement profund del tema i a la capacitat expositiva.

Inicialment l'autor fa un recorregut sobre la definició i característiques de l'autisme i sobre la seva evolució històrica. La clara exposició i capacitat de síntesi que mostra ajuda a comprendre i donar sentit als plantejaments actuals més acceptats per la comunitat científica sobre "l'espectre autista" com l'ha desenvolupat Lorna Wing, que l'entén com a un conjunt de símptomes, que es defineix per la conducta i que pot associar-se a diferents trastorns neurobiològics i a nivells intel·lectuals molt variats.

Posteriorment fa un repàs d'altres trastorns profunds del desenvolupament (Àsperger, Rett, desintegratiu de la infantesa, i altres no especificats), dels aspectes evolutius i de la seva qualitat de vida.

Respecte a nosaltres, els psicopedagogs, ens demana d'entrada una actitud molt compromesa amb aquests nens i una preparació important, assignant-nos un paper clau en la valoració de les seves necessitats educatives, en els criteris per la seva escolarització i en el recolzament a la família.

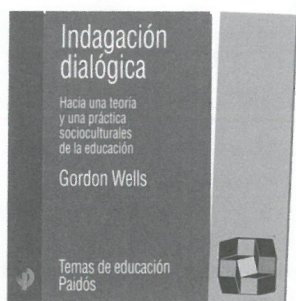
En el procés de valoració el psicopedagog ha de ser el mediador essencial entre el nen autista i la seva família per una part, i el sistema educatiu per l'altra, en base a unes tasques principals, que concreta, i a una relació continuada amb altres professionals que valoren i atenen al nen d'aquestes característiques. El diagnòstic ha de ser "multiaxial" (incloent aspectes neurobiològics, psicològics, educatius i socials) i multidisciplinari, i el psicopedagog ha de relacionar el conjunt de dades amb les possibilitats i necessitats educatives, i aquestes amb ofertes educatives concretes.

En relació a les respostes educatives fa referència al mètode TEACCH i al programa de comunicació total de Benson Shaeffer, compatibles entre sí i dissenyats per proporcionar instruments de comunicació i llenguatge per a nens autistes, així com a aspectes metodològics i estratègies bàsiques d'ensenyament per aquests nens. També fa una proposta per a definir criteris d'escolarització en base a "factors del nen" i "factors del centre escolar".

Sobre el context familiar explica que el focus de preocupació s'ha desplaçat de "les influències de la família en l'origen de l'autisme" a "la influència de l'autisme en la família", i que els pares d'autistes passen necessàriament per unes fases determinades. El psicopedagog ha de ser conscient de les necessitats d'aquestes famílies en quant a recolzament terapèutic, capacitació i com a co-terapèutes.

Finalment, l'autor ha volgut acabar el llibre amb unes activitats d'autoavaluació del lector, que ajuden a revisar i securitzar els continguts apresos.

À Francesc Armengol i Solà
EAP B.34 de Sabadell



INDAGACIÓN DIALÓGICA: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.

Gordon Wells

Temas de Educación. Paidós, Barcelona 2001.

Aquest és un llibre que, enfront dels que pensen que l'educació ha d'equipar els alumnes amb el coneixement i les habilitats que valora la cultura, es situa en el *com s'ensenya* als alumnes i posa l'èmfasi en la teoria constructivista social de Vygotsky que predica la co-construcció de coneixement entre participants més madurs i menys madurs implicats en una activitat conjunta. Enlloc d'un individualisme competitiu, aquesta teoria proposa una comunitat col·laborativa en la que, amb el mestre com a líder, tots els participants aprenen juntament amb els altres i dels altres a partir de la seva implicació en una indagació dialògica, és a dir, en buscar, indagar, mitjançant el diàleg.

L'autor, molt conegut en el camp del llenguatge pel seu ampli estudi longitudinal "Llenguatge a casa i a l'escola" portat a terme a principis dels anys vuitanta des de la Universitat de Bristol, Regne Unit, comenta que fou aquest estudi el que va convèncer-lo de que els nens necessiten experiències variades i riques de converses amb els altres i que és a través d'aquests diàlegs com van construint llenguatge i coneixement.

Tot i que la llavor primera d'aquesta teoria prové de Vygotsky, aquesta no és l'única font teòrica. Juntament amb les aportacions d'aquest autor fonamentades en la teoria sociocultural, també es basa en les aportacions de Halliday, el qual en el seu article "*Towards a language-based theory of learning*" (Cap a una teoria de l'aprenentatge basada en el llenguatge) complementa aquest marc teòric incidint en el paper del llenguatge en el desenvolupament dels infants. Tots dos autors estan units en el seu interès en el paper que juga el llenguatge en el desenvolupament de l'individu com a membre d'una cultura concreta.

Un segon aspecte a tenir en compte en aquest marc teòric és la idea de coneixement. Al llarg del segon capítol, l'autor fa un repàs dels diferents enfocaments teòrics sobre el coneixement per, finalment, situar-se en una concepció que dóna prioritat a l'activitat de conèixer enfront a la tendència, tan profundament

arrelada en el marc educatiu, de la transmissió de coneixements i de la seva acumulació mitjançant un procés de recepció i memorització.

L'últim punt d'aquest marc teòric es centra de manera més directa en el paper fonamental del llenguatge, considerant amb més detall la relació existent entre discurs i coneixement, posant èmfasi, sobretot, en el paper del discurs lingüístic en la construcció de significat i la seva mediació en el coneixement. Finalment, l'autor caracteritza el que vol significar amb la paraula "Indagació". Rebutja que sigui un mètode ni tampoc un conjunt de procediments per a portar a terme activitats determinades sinó que vol ser un posicionament davant l'experiència i les idees, una predisposició per interessar-se per les coses, a plantejar preguntes i a intentar comprendre col·laborant amb els altres en l'intent de trobar respostes. A la vegada, l'objectiu de la indagació no és el "coneixement per se" sinó la predisposició i la capacitat d'utilitzar la comprensió sobre les coses que s'ha obtingut per actuar de manera responsable i fonamentada en les situacions que es puguin plantejar en el futur.

La segona part porta el títol de "Discurso, Aprendizaje y Enseñanza" i inclou cinc capítols, del 4 al 8. En el primer capítol d'aquest grup trobem una explicació de la relació entre text i parla i de com la parla pot ajudar a comprendre significats més abstractes. Aquesta relació la fa a partir d'un exemple d'activitat en la que l'objectiu era induir als estudiants en la pràctica de "fer ciència". En els següents capítols es revisen les diferents formes de discurs orals que s'utilitzen en les diverses activitats d'aula. Potser caldria destacar el capítol 8 que es centra en el desenvolupament de l'escriptura i el seu paper en la construcció del coneixement. Dins d'aquest capítol l'autor considera essencial que per a que l'escriptura provoqui el compromís de l'escriptor, el text resultant ha de ser funcional en relació amb l'activitat conjunta. A la vegada, ha d'abordar un tema en el que l'escriptor estigui interessat i del que estigui interessat en aprendre més. Com el mateix Wells conclou, aquestes condicions no són molt diferents de les que va proposar Vygotsky quan deia que l'ensenyament s'ha d'organitzar de manera que la lectura i l'escriptura siguin necessàries per alguna cosa ja que l'escriptura ha de ser significativa pels nens pel que cal incorporar-la en una tasca necessària i pertinent per a la vida. Una reflexió interessant quan l'aprenentatge lector encara es contempla com una tècnica i no com una eina de comunicació.

Finalment la darrera part del llibre, amb el títol "Aprendizaje y Enseñanza en la Zona de Desarrollo Próximo" es fa una revisió del pensament actual sobre la zdp i les diverses maneres en que segueix influent en la pràctica educativa.

El llibre aporta nous camins cap a la reflexió sobre com s'aprèn aprofundint en la teoria de Vygotsky sobre la co-construcció del coneixement i donant entitat al paper del llenguatge mitjançant el diàleg. En moments complicats pel món educatiu com els actuals, en els que hi ha un retorn cap a currículums molt estructurats i dirigits des del mestre, reflexionar sobre aquests aspectes pot ajudar en la tasca de fer ciutadans que actuen de manera responsable i fonamentada.

Animeu-vos a conèixer i col·laborar a

ÀMBITS

de Psicopedagogia

Àmbits és una revista tècnica, de psicopedagogia i educació, amb una estructura àgil i dinàmica que permet fer una lectura en funció dels interessos de cadascú. La podeu trobar a partir del núm. 3 als CRP de la vostra zona. Us presentem una selecció dels sumaris i us convidem a donar-hi una ullada.

Què hi podeu trobar a Àmbits de Psicopedagogia?

Xerrades psicopedagògiques d'actualitat que aporten punts de vista i copsen estats d'opinió entrevistant a:

- **Francesc Notó:** La intervenció psicopedagògica a secundària
- **Ignasi Vila:** Les relacions família-escola i intervenció psicopedagògica
- **Josep M. Jarque:** Una mirada històrica a la trajectòria dels equips multiprofessionals
- **Jaume Funes:** Entendre i comprendre els adolescents per treballar amb ells
- **Cesar Coll:** Un factor de qualitat del sistema educatiu
- **Jose Leal:** Pensant amb els nostres equips

Articles de psicopedagogia i educació diversos, variats (teòrics, pràctics, didàctics,...):

- **Joan Subirats:** Té importància el factor proximitat en la qualitat d'educació? Algunes reflexions
- **Barrasa i altres:** Alumnes amb problemes de conducta i adaptació a l'escola. Criteris i propostes
- **Ramon Coma:** Observació grupal i estratègies de professorat a la secundària
- **Isas-Tarré:** Cap una escola inclusiva/ efectiva
- **Pere Pujolás:** Els itineraris en el segon cicle de l'ESO. Punt de vista d'un psicopedagog.
- **Carretero-Serra:** Equipos de intervención y asesoramiento psicopedagógico
- **Joan de Diego:** Facilitar els processos innovadors dels centres
- **Jordi Collell:** La violència entre iguals a l'escola: el bullying
- **Eulàlia Soler:** Eines per a la iniciació al nostre codi lingüístic per a alumnat estranger
- **Colomer i altres:** L'avaluació psicopedagògica: concepte, finalitat i marc on es situa
- **Lluís del Carmen:** L'assessorament als centres en el disseny i experimentació de projectes didàctics: estudi d'un cas
- **Gispert - Barrasa:** Ajudant a que els processos de dol siguin "saludables"
- **Silvia Casanovas:** Calidoscopi de les relacions
- **Jesús Rul:** Centre educatiu i Eap. Una relació institucional dinàmica i qualitativa

Número monogràfic: 1972-2002 Trenta anys d'assessorament psicopedagògic institucional a Catalunya

Ressenyes de llibres publicacions que són d'interès pels psicopedagogs amb un comentari d'opinió sobre el seu contingut i aportacions.

.....I un piló de coses més !



Butlleta de subscripció

ÀMBITS

de Psicopedagogia

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 2003: 11'00 € corresponen als números 7, 8 i 9. Si esteu interessats /des en números anteriors, el preu unitari de la revista és de 4'00 €.

Vull rebre el/s número/s 1 2 3 4 5 6

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 _____

