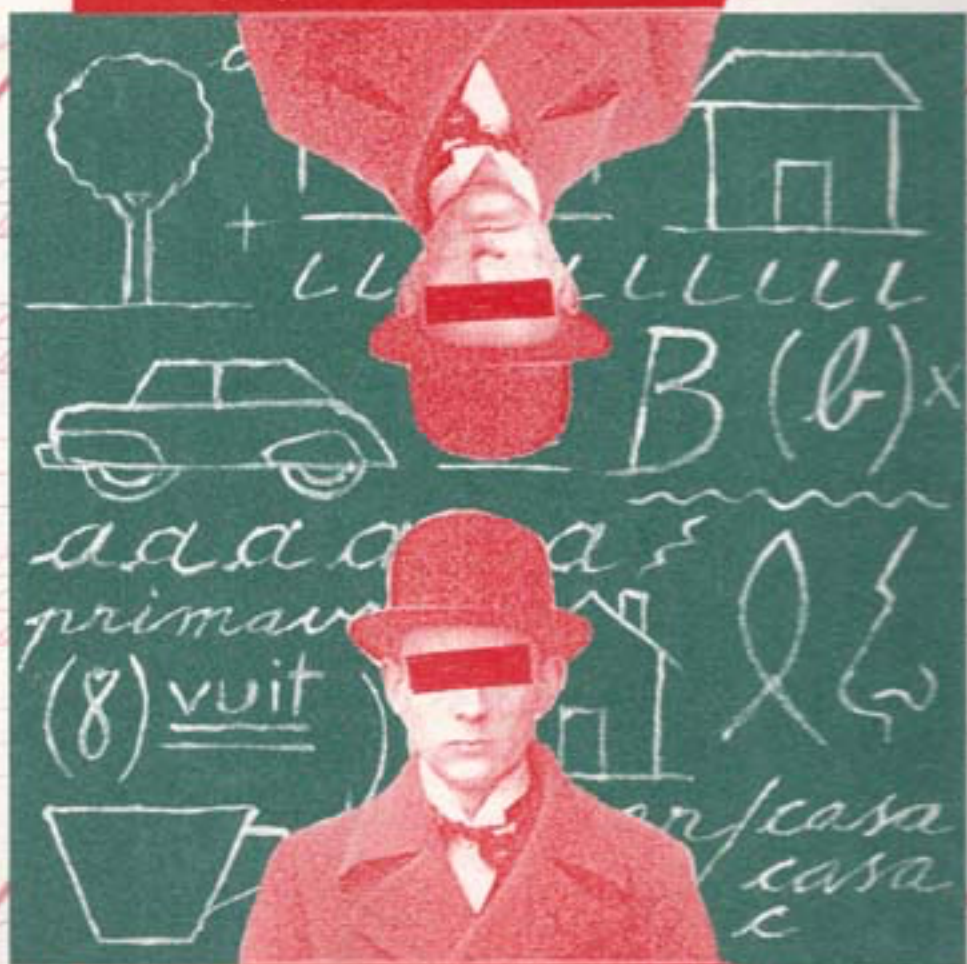


À

MBITS

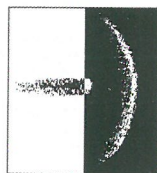
de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ



8

PRIMAVERA 2003



Pioners en formació en l'àmbit de la psicopedagogia

Convocatòria d'Octubre 2003-2004

PROGRAMES DE MÀSTER (2 anys)

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

PROGRAMES I CURSOS DE POSTGRAU (1 any)

- *Intervenció Psicomotriu*
- *Atenció Precoç*
- *Trastorns del Llenguatge Escrit. Dislèxia*
- *Intervenció en Llenguatge i Parla: Mètode Verbotonal i altres Tècniques de Comunicació*
- *Musicoteràpia*
- *Rehabilitació Cognitiva*
- *Counselling*

POSTGRAUS D'ESPECIALITZACIÓ (1 any)

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

I també a distància

L'ISEP ofereix beques d'estudi en aquesta convocatòria



Àrea de Psicologia de les Organitzacions

PROGRAMES I CURSOS DE POSTGRAU (1 any)

- *Mediació*
- *Gestió per a Tècnics en Recursos Humans**
- *Tècnic en Coaching*

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



UNIVERSITAT DE VIC



ISEP CATALUNYA

Tel. 93 487 77 77

www.isep.es

ÀMBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

Edita: Associació Catalana de Professionals dels EAP (ACPEAP)

Avda. Drassanes, 3 08001 BARCELONA
Tel. 93 481 73 98
www.pangea.org/acpeap

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA

C/ Collserola, 89 08290 CERDANYOLA
ambitsacpeap@hotmail.com

Coordinació: Joan Serra Capallera

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

Disseny i maquetació: Marina Vilalta

Portada: Quim Domene

Il·lustracions: Xavier Moliner

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

Preu: 4 •

PRIMAVERA 2003

Amb la col·laboració:



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

IL·LUSTRACIONS n.8



**Xavier
Moliner i
Milhau**

(Barcelona 1974)
Arquitecte format a
l'Escola Tècnica
Superior de Barcelona.
Actualment és profes-
sor de l'Escola d'Art
d'Olot des del 1997.

Desenvolupa el seu treball en camps pluri-disciplinars. Muntatges efímers i instal·lacions amb l'espai i la llum, projectes escultòrics i diversos treballs en el món de la fotografia on s'hi afegeixen exposicions individuals i alguns premis a les comarques gironines. Les seves fotos reflecteixen una visió profundament arquitectònica dels seus viatges. La ciutat com a teló de fons, el transport, la textura pètria, els reflexes i el moviment incessant dels seus petits habitants. Les fotografies mostrades formen part de la última exposició individual al Col·legi Oficial d'Arquitectes de Catalunya, **Chicago Loop**, una visió profunda d'aquesta gran ciutat americana.

SUMARI

ENTORNS D'ACTUALITAT

4.... Anem tots i totes per aquest camí?

CONSELL DE REDACCIÓ. ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA

5.... Notícies ACPEAP

CARME GISBERT OCHOA

OPINIÓ

6.... SALOMÓ MARQUÉS / ROSA M SECURÚN / MARINA SUBIRATS / JOAN SUBIRATS

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

8.... Els lligams entre família i escola

JOANA ALEGRET i ARTUR DOMINGO

13.... Entrevista a Albert Sarró

MIREIA PLANAS

16.... En Noves eines per a noves necessitats. La mediació: un pas endavant en la democratització escolar

GEMMA PÉREZ i CLEMENTE, PILAR SANLORIEN SÁNCHEZ

22.... Les alumnes mediadores i els alumnes mediadors opinen sobre l'experiència de la mediació entre iguals a l'IES Lluís de Requesens

AURORA MÉNDEZ i MONTSERRAT PAGÈS

24.... L'acolliment de l'alumnat immigrant i les seves famílies: orientacions i propostes

MARIA JOSÉ MONTON

29.... Educar per la pau a través de la intel·ligència emocional. Per un model humà no violent: límits i potencialitats

MARIA MERCÈ CONANGLA i MARÍN

34.... La intervenció social des dels EAP

DOLORS LLOBET, MONTSERRAT FONTBONA, ESTHER SANDÚJAR

38.... Intervenció sectorial de l'EAP: el projecte ACADA

EULÀLIA PAREDES, RAMON COMA

CRÒNICA DE ...

43.... Crònica d'un psicopedagogi / SEBASTIÀ CABA

PRESENTACIÓ D'UNA ASSOCIACIÓ

44.... Associació Catalana de la síndrome X fràgil

RESSENYES DE LLIBRES

45.... *Comunicación y lenguaje en primeras edades. Intervención con familias*

MARTA GRÀCIA

MANEL SÁNCHEZ CANO

46.... *Guía de mediación escolar*

M. CARME BOQUÉ i TORREMOLL

MONTSERRAT MALLOFRÉ

ANEM TOTS I TOTES PER AQUEST CAMÍ ?

Deia la veu de Manuel Francisco Reina (jove poeta gadità nascut el 1974) en el pròleg d'un dels seus darrers poemaris: "Un crit recorre el món d'una punta a l'altre amb tots els matisos possibles, les entonacions, les emocions i els idiomes existents: **NO A LA GUERRA**. Un crit més ensordidor que el terrible esclat de les bombes que s'uneix al destripament de les víctimes d'una guerra interessada i, com totes, sense sentit..."

Són paraules i pensaments que hem anat compartint amb els demés, més propers i llunyans, segons les situacions particulars de cadascú i cadascuna, però el clam ha estat un, que ha servit per posicionar-nos novament davant la injustícia de la mort inútil.

A un altre nivell i, si bé no comparable per la magnitud, que ens ha despertat una inquietud preocupant des del Consell de Redacció ha estat conèixer el posicionament que han pres tots els directors i directores dels centres públics de primària de Tarragona al dimitir en ple dels seus càrrecs (encara que no acceptada per la Delegació tarragonina). El motiu ha estat que l'Administració local ha decidit oferir l'obertura de línies noves escolars per l'etapa d'Educació Infantil als centres privats concertats havent vacants en els centres públics. Pocs mesos abans, el Consell Escolar Municipal de Girona plantejava també a l'administració educativa la seva dimissió per qüestions similars. La indignació col·lectiva ha portat a posicionar-se en defensa de l'escola pública davant el favoritisme dels centres privats concertats. Com podem afavorir uns serveis públics de qualitat quan els precaris recursos públics es dispersen en fronts diversos?

Si com diu Josep-Maria Terricabras, actualment Espanya, és, després de Grècia i Portugal, el país de la Comunitat Europea que menys pressupost anual inverteix en Educació, com podem omplir-nos la boca d'eslògans prometedors sense una voluntat, real i pràctica, on es vegi la transparència de les intencions si després es porta a terme una altra tipus de gestió política?

Des d'aquestes pàgines us animem a pensar en les diferents situacions que, en el marc de la psicopedagogia i l'educació, ens veiem obligats a prendre des de postures a voltes radicalitzades per aconseguir que se'ns escolti.

És encoratjador trobar professionals i persones vinculades al món de l'Ensenyament lluitadors i capaços de denunciar fets i actituds que desvirtuen, desvaloritzen i tenen en poca, o gens, consideració el treball que es porta a terme en el marc d'una ESCOLA PÚBLICA DE QUALITAT.

Vetllar per la qualitat és també compromís professional !!!!! i és cosa de cadascú i de tots !!!

Articles, entre d'altres, com els de la M. José Montón sobre *l'acolliment de l'alumnat immigrant i les seves famílies...*, la Gemma Pérez i la Pilar Sanlorien sobre *la mediació com estratègia per a la democratització escolar*, o bé les paraules que recull Mireia Planas a l'entrevista a Albert Sarró, sobre *com treballar amb les famílies que viuen i pateixen situacions que requereixen d'un apropament molt acurat*, mostren com podem anar construint aquest camí.

Tenim reptes importants. Els psicopedagogs/es som una col·lectivitat professional que podem tenir veu si la utilitzem!!!



Maig 2003

Consell de redacció. Àmbits de Psicopedagogia

7è PREMI BATEC A LA RECERCA I INNOVACIÓ EDUCATIVES

L'Institut d'Educació "Ramon Barrull" de l'Ajuntament de Lleida convoca la setena edició del Premi "BATEC" a la Recerca i Innovació Educatives amb la voluntat de contribuir a la renovació pedagògica en els ensenyaments universitaris i no universitaris i amb la intenció d'impulsar manifestacions educatives. El Premi està adreçat a aquells i aquelles professionals que treballen des de la teoria o des de l'experimentació en les diverses matèries de l'educació formal o no formal en qualsevol àmbit de la vida col·lectiva.

Els treballs que s'hi presentin hauran de ser inèdits i tenir una extensió mínima de 100 fulls, mecanografiats a doble espai en format DIN A-4. La dotació del Premi és de 6.000 E al treball guanyador i la publicació de l'original. El termini de presentació es clourà el dia 31 d'octubre. El lloc de presentació d'originals és el Registre de l'Ajuntament de Lleida. Pl. Paeria, 11-baixos (edifici Pal·las).

LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA / XVI JORNADES D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ ALS PAÏSOS CATALANS

Amb l'objectiu de continuar aprofundint en l'estudi i el coneixement dels esforços de renovació educativa (en un sentit ampli) que s'han anat fent al llarg dels anys, la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i l'Àrea de Teoria i Història del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona organitzen les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, que se celebraran a Figueres els dies 12, 13 i 14 de novembre, amb el títol LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA.

En l'avanç de programa destaquen una conferència sobre "El creixement de les escoles catalanes a la Catalunya Nord", taules rodones sobre la "Renovació pedagògica en l'àmbit no formal a la segona meitat del segle XX" i "Renovació Pedagògica a la segona meitat del segle XX a Galícia, País Basc i Castella", i sessions de treball sobre "Renovació Pedagògica en l'educació no formal i el joc" i "Experiències renovadores en l'època democràtica".



NOTÍCIES ACPEAP

A la revista anterior anunciàvem les jornades de l'ACPEAP que van tenir lloc el 28 de febrer de 2003. Des de l'associació valorem positivament l'esforç de la comissió de formació per la quantitat de treball que comporta l'organització. El contingut **"Treballem en Equip"** va ser interessant per a tots els professionals de la psicopedagogia. La cloenda va ser molt creativa i molt divertida. Tot plegat demostra que tenim companyes i companys de molta vàlua. Volem agrair l'assistència de totes i tots i esperem la vostra col·laboració per a les properes jornades.

També anunciàvem les jornades de Psicopedagogia a Secundària que es van realitzar el 14 i 15 de Març a Girona. Aquestes jornades s'adreçaven a tots els professionals que treballen als centres de secundària: Professors de Psicologia i Pedagogia, Mestres de Pedagogia Terapèutica i membres dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic.

Doncs bé, us fem saber que el proper número de la nostra revista farà un recull dels continguts d'aquestes dues jornades que segurament ens serà de molta utilitat.

A l'associació, hem incorporat a Manel Safont, que substitueix a na Marta Izuzquiza.

La feina feta per la Marta ha estat molt important per tirar endavant tota la part administrativa. Ha estat una bona feina i recordarem la seva col·laboració i la trobarem a faltar. Donem la benvinguda a en Manel, que també és un "ex-eapero", i que dedicarà part del seu temps de jubilat a l'associació.

La junta de l'ACPEAP, va enviar una carta a Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa subscriuint l'escrit que van fer els directors dels EAP, i va sol·licitar una nova entrevista, que va tenir lloc el passat dia 25 d'abril. Creiem que és molt important anar fent actuacions que donin unitat al nostre col·lectiu per així anar trobant solucions a les necessitats que tenim en els EAP.

Consulteu la nostra Web, "http://www.pangea.org.acpeap", ara de ben segur notareu canvis i és que també ha canviat la persona que s'encarrega d'actualitzar-la. Fins ara havia estat el company Lluís Àlvarez de l'EAP del Vallès Oriental (sector C), a qui li hem de reconèixer l'empenta i la creativitat que va tenir en posar-la en marxa i mantenir-la. El relleu l'ha agafat na Tessa Julià de l'EAP de Terrassa, qui us agrairà li feu arribar suggerències. Recordeu que el correu de l'ACPEAP, és acpeap@pangea.org.

La junta ha fet gestions pel tema del no augment del complement d'EAP. Vam posar-nos en contacte amb recursos humans i la resposta va ser que no hi ha augment per no correspondre el complement a un càrrec unipersonal. Actualment ho hem posat en mans de sindicats .

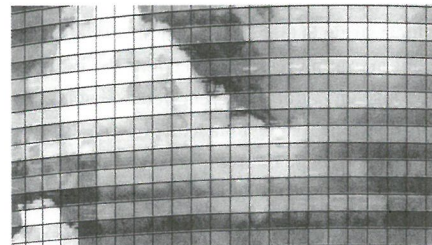
La Plataforma ciutadana per a una escola inclusiva a Catalunya, ens ha fet arribar les bases del Premi de *Reconeixement de Bones pràctiques en l'escolarització dels alumnes amb Discapacitat en el Medi Educatiu Ordinari*, i ens ha convidat a participar com promotors del Projecte Horitzó. Podeu consultar-ho a la Web .

Una bona notícia ha estat el pas dels professionals dels EAP del cos B al cos A. Professionals que havien guanyat un recurs. Ara queden encara per fer el pas els companys de cos B que no van guanyar el recurs interposat a l'administració.

PREMI JOAN PROFITÓS D'ASSAIG PEDAGÒGIC

La Fundació "Joan Profitós", sota el patronatge de l'Escola Pia de Catalunya, convoca el premi "Joan Profitós" amb la finalitat d'estimular la reflexió sobre aquelles accions pedagògiques que malden per desenvolupar íntegrament la persona. Les obres que aspirin al Premi, hauran de contenir una reflexió sobre l'acció educativa. Aquesta reflexió pot ser realitzada des de l'acció pedagògica global o a partir d'un aspecte o des d'una experiència particular.

Els originals hauran de tenir una extensió mínima de 100 fulls, DIN A-4, escrits en català. L'import de la dotació del Premi és de 2.500 E. Els originals s'hauran de presentar abans del 16 d'octubre a la Fundació "Joan Profitós", Rda. Sant Pau, 80-2on, 08001 Barcelona.



FUNDACIÓ ÀMBIT

Dins la Fundació ÀMBIT, Institut per al Creixement Personal, existeix l'Àmbit de Formació, creat com un espai de treball pluridisciplinar format per un grup de professionals procedents de diferents entorns: psicologia, treball social, professorat de primària i secundària, medicina i escoles d'adults així com d'empresa. La funció d'aquest equip és investigar, innovar i generar línies de treball creatives i nous materials en un marc humanista potenciador d'un model humà més equilibrat i emocionalment intel·ligent.

El proper curs 2003-2004 i continuant en la línia d'investigació oberta, es crearà un Grup de Recerca per a professionals de la docència que comptarà amb el recolzament de la UPC i que es dedicarà a treballar per la definició d'un nou model humà de persona més equilibrada i emocionalment intel·ligent, i la elaboració de materials pràctics. Els professionals interessats en aquest projecte podeu contactar amb la Fundació:

Fundació ÀMBIT
C/ Rocafort, 242 bis-3ª
08029 Barcelona.
Tel. 93 647742140

QUI ES FA RESPONSABLE ?

Estem a les portes de les eleccions autonòmiques a Catalunya, i un dels temes centrals és i serà l'ensenyament. Al marge del complicat tema dels concerts econòmics, un dels interrogants significatius és veure si s'encara un nou procés de descentralització, aquest cop de la Generalitat cap als governs locals. A Catalunya no anem bé per fer front als nous reptes de qualitat dels serveis públics que estan cada cop més vinculats a temes com la proximitat, la capacitat d'adaptació a situacions canviant i a persones i col·lectius diferents. És evident que no podem mirar endarrera amb enyorança. Quan tot era, o ens semblava, més clar i endreçat. Des de la recuperació de les institucions d'autogovern a Catalunya s'ha anat conformant una política educativa, que, entre altres elements, es basa en una notable centralització de la capacitat de decisió en mans dels serveis centrals educatius de la Generalitat. El paper dels municipis en aquest escenari ha sigut més aviat residual i perifèric. Si bé això potser era comprensible en una fase en la que calia recuperar dèficits històrics, assegurar l'accés de tots els catalans i catalanes al sistema educatiu, i garantir l'ensenyament en català com un dels elements centrals del sistema, en aquests moments, aquesta centralització de la Generalitat en matèria educativa que no té en compte el territori, comença a passar factura. En efecte: la rigidesa i l'homogeneïtat amb que predominantment es treballa des de la Conselleria d'Ensenyament, genera molts cops manca de capacitat d'adaptació a circumstàncies específiques provocades per elements diversos (tipus d'activitat productiva, densitat població immigrada, desestructuració familiar, degradació barris, manca de capacitat d'adaptació dels professionals, manca de coordinació entre serveis educatius i serveis personals en general, respostes concretes a les necessitats de generar activitats poseducatives...).

Al mateix temps, i potser de manera encara més greu, aquesta centralització lligada a la manca efectiva d'autonomia dels centres, provoca l'efecte de la desresponsabilització sobre la marxa d'un sistema que no sembla acceptar l'autonomia de les parts i no genera confiança. No existeixen espais que sobre el territori s'ocupin del sentit general de la marxa de l'educació obligatoria i de la seva articulació amb la resta d'activitats educatives i de serveis transversals igualment significatius per la bona marxa d'aquesta trajectòria educativa. Davant d'aquestes constatacions, creiem que caldria avançar cap a formes d'entendre el sistema educatiu a Catalunya on el territori i els actors presents en el mateix, hi fossin més presents. Si compartim la idea que el cal és mantenir i reforçar la aliança implícita del màxim nombre de sectors socials a l'entorn dels serveis públics, aleshores hem de convenir que el repte d'assegurar la qualitat real i percebuda de l'ensenyament públic és clau. I creiem que això des d'on segur que no es fa és des del "Ministerio de Educaci6n" per molt que s'omplin la boca de "calidad", i tampoc creiem que es pugui assegurar des de la Via Augusta on hi la seu de la Conselleria. Cal insistir en que en aquesta mena de temes, on la informaci6n és tant rellevant, cal apropar la decisi6n on hi ha informaci6n, per tal d'assegurar la necessaria flexibilitat i adaptaci6n de les coordenades generals a les condicions específiques de cada territori.

À Joan Subirats
Catedràtic de Ciència Política UAB

PER A UNA CULTURA DE LA PARTICIPACIÓ

Escriu aquestes ratlles quan ja ha començat la campanya electoral a les eleccions municipals. Durant uns dies sentirem meravelles. Al final de la campanya tothom ens demanarà la nostra participació per votar a favor d'una proposta concreta.

Penso que els nivells de participació en la vida municipal, i en general, en la vida pública de casa nostra han anat disminuït des de l'inici de la democràcia. Aquella il·lusió i afany de dir-hi la nostra en tots els afers de la vida pública dels anys vuitanta ha disminuït (potser eren les ganes que teníem de parlar i de fer, després del llarg silenci del franquisme?) Ara vivim en una rutina democràtica que fa que els nivells de participació en la vida ciutadana no siguin molt elevats; tampoc ho són en els diferents àmbits electorals (municipals, autonòmiques i generals).

Pacientment i amb tenacitat hem d'esforçar-nos per anar desvetllant i recuperant la consciència de la necessitat de treballar a favor del bé comú, de la cosa pública. Cal educar per a una cultura de la participació. I cal fer-ho des de ben petits, des de la infantesa. Aquesta educació s'ha de fer a diferents nivells. El primer de tots a la pròpia casa, a la família. Aquí el testimoni dels pares i de les persones adultes és fonamental. No calen grans discursos sinó que ha de ser una educació que es fa dia a dia; les feines de casa corresponen a tothom: pare, mare, fills...

També cal educar en la participació des de l'escola. Ara tenim una eina excepcional per fomentar aquesta participació: els consells escolars. I tenim, sobretot, la vida diària. L'escola és un àmbit excel·lent per educar en la participació tot l'alumnat. La vida quotidiana està plena de moments que ens ho faciliten. Evidentment que aquesta opció no té res a veure amb l'esperit de competència, d'exclusivitat, de «ser el millor» (a costa de...) que determinats sectors pretenen inculcar com a signe de prestigi.

I, també i especialment, cal educar en la participació des de la vida pública, al barri, a la població, etc. Fomentant l'associacionisme de joves i grans; organitzant activitats que permetin intercanvi, promovent la relació entre persones i grups; etc. podem fer que la vida pública sigui més viva, més nostre, més de tothom. És a dir, més democràtica.

En la Carta de Ciutats Educadores, proclamada a Barcelona el 1990 s'afirma que les municipalitats estimularan «la participació ciutadana en un projecte col·lectiu, a partir de les diferents institucions i organitzacions civils i socials, així com d'altres formes de participació espontània» (punt 2). Els municipis es consideren llocs privilegiats per a desenvolupar experiència i activitats de participació.

La cultura de la participació és un dels reptes que tenim plantejats totes aquelles persones que volem una societat diferent, millor, en la que tots hi tinguem un paper actiu, sense exclusions. Els experts i els estudiosos del tema afirmen que la participació ja no és un discurs carregat de retòrica i utopia sinó que és la millor garantia per fer funcionar la democràcia.

À Salomó Marqués
Professor del departament de pedagogia de la UdG

FER DE MESTRE, AVUI

En una societat que canvia constantment, el futur es construeix en el present. Educar és fer de mestre, mirar el futur, un futur que es construeix avui, ara i aquí.

Ara i aquí, els mestres i professors hem de treballar per fer realitat el diàleg entre persones i cultures, amb disponibilitat d'escoltar les crítiques, de qüestionar les veritats absolutes. Hem de tenir una actitud receptiva, estar disposats a acollir la vida i el bagatge que aporta cada infant i cada jove.

Ara i aquí, els mestres i professors hem de potenciar que els infants i els joves puguin comprendre que allò desconegut no és mai amenaçador, sinó interessant, que el risc i la incertesa són una oportunitat per la descoberta i l'apassionament.

Hem de ser capaços de donar temps al silenci, al no fer, a l'escoltar. Hem de recuperar el temps; deixar temps per a cada cosa, donar temps. Ens cal retrobar uns ritmes que ens permetin gaudir del que fem.

Els mestres i professors hem de ser conscients que s'aprèn amb l'acció, amb els sentiments, amb les emocions i les idees. Hem d'estar atents als diversos processos d'aprenentatge, i diferenciar-los del resultat final.

Ara i aquí, hem d'aconseguir que l'aprenentatge esdevingui un veritable instrument de vida, perquè només així serà útil per als infants i per als joves. Hem d'aconseguir, amb l'exercici entusiasta de la nostra feina, que el procés d'aprenentatge sigui engrescador, i desperti alhora un entusiasme per aprendre que s'allargui tota la vida.

Ara i aquí, els mestres i professors hem de propiciar que els infants i els joves construeixin maneres de viure lliurement i democràticament, que estableixin relacions constructives entre ells, que valorin els altres, les seves posicions i punts de vista. Hem de motivar que els infants i els joves assumeixin responsabilitats, i desenvolupin la capacitat crítica que els permeti passar pel seu propi sedàs les informacions que els arriben. Que se sentin acollits, escoltats i valorats, i per tant amb dret de participar en la vida pública, i d'expressar lliurement les seves opinions.

En aquesta societat que canvia constantment, per tant, els mestres i professors hem de treballar per construir el present, un present que ja és futur.

TENIR GRÀCIA

L'exercici de reflexionar sobre els diversos valors i el que expressem a través d'ells, que va portar-me en un article anterior a comentar el que penso de la competitivitat, em condueix ara a un altre terme gairebé a l'extrem oposat: el terme "gràcia" i el que expressa. No em refereixo a la paraula gràcia aplicada a l'humor, ni a la seva utilització en el context religiós, sinó a allò que expressem quan diem que una persona o un paisatge, o unes flors, o altres coses de caire senzill, com un pati, o una habitació, o un determinat estri, tenen gràcia. De fet, penso que aquest adjectiu s'està perdent, en aquesta aplicació, perquè cada vegada donem menys valor a la gràcia i més importància al que podria ser el seu oposat, l'artificialitat.

Perquè, què és la gràcia? Què és allò que designem habitualment amb aquest terme? Fa temps que hi dono voltes, perquè sovint, veient, per exemple, la transformació de Barcelona, tinc la impressió que la ciutat nova és molt més moderna, funcional, endreçada i organitzada, probablement més necessària en tots els seus aspectes, però que als barris nous sovint els falta gràcia, i que en el canvi es perden racons que en tenien. I això em porta a pensar que la gràcia correspon a l'expressió espontània i fins i tot ingènua d'allò que una cosa o una persona és, és a dir, a l'absència de sofisticació, d'amanerament, de pretensió. Sense voler caure en una actitud russoniana, em sembla evident que moltes persones i coses tenen gràcia en la mesura en que accepten i manifesten la seva manera de ser sense tractar d'ajustar-se a una norma externa, actuant per tant amb espontaneïtat. Tot recurrent, aquest matí, la vorera del Ter d'aquest principi de maig podia observar la gràcia de les herbes i els matolls florits, sense cap altre ordre que el seu propi, i en tenien molta més que el meu jardí, al qual tracto d'imposar –amb prou dificultats, és cert– un ordre humà, fet de classificació i de límits. D'una manera general, l'espontaneïtat és molt més plena de gràcia que l'artificialitat dels artífex, que som els humans.

De petites, la majoria de les criatures tenen gràcia: s'expressen com són, i això fa, per exemple, que siguin tan bons actors i actrius. Es més tard que la perden, en el moment en que comencen a avergonyir-se dels seus comportaments, a prendre consciència de la distància entre allò que són i els models que els proposem. La pèrdua de la naturalitat és també la pèrdua de la gràcia, tan interna com externament. Els i les adolescents en solen tenir poca, i en el violent combat que emprenen per ser com cal, solen escindir-se en una lluita interior que els allunya de l'estat de gràcia i els endinsa en el conflicte.

Culturalment vivim una etapa totalment contrària a l'acceptació de la naturalitat; la capacitat humana de transformació ha esdevingut tant potent que tot ha de ser refet a partir de nosaltres mateixos: valorem la vida de l'animal quan la salvem de l'extermini, i exterminem aquells que viuen lliures; valorem el fill concebut amb esforç i ens desfem de l'embrí que apareix sense intencionalitat, i així successivament. Com a docent, em pregunto: valorem prou, en cadascun dels nostres alumnes, allò que posseeix com a persona, allò que ens ve donat, al marge de com intentem fer-lo?

Us deixo aquesta pregunta, discretament, en un final de pàgina, per si incita algú a donar-hi un parell de voltes i a enviar-me una resposta.

ELS LLIGAMS ENTRE ESCOLA I FAMÍLIA

Joana Alegret i Artur Domingo

[1] JOANA ALEGRET I HERNÁNDEZ Psicoterapeuta, psiquiatra. Experiència laboral a centres de salut mental infantojuvenil i a centres de serveis socials.
joanaalegret@hotmail.com

Convençuda que la millor manera d'encarar la subjectivitat és acceptar-la i donar pistes als que ens escolten de quines idees ens han influït, en el títol de l'article, reformulat, en teniu algunes: lligams remet a vincle (Pichon-Rivière) i a aferrament (Bowlby), dos dels "meus" autors. L'adquisició del sentit d'un mateix i del significat de les relacions que ambdós recullen del model psicodinàmic i elaboren de personal manera són avui dia patrimoni del saber de molts professionals del camp de la infància. La qualitat dels lligams afectius primerencs i el seu esdevenir en la evolució del subjecte han estat diana de qualsevol enfocament preventiu en salut mental.

El punt d'intersecció entre els dos medis més significatius de la criança dels nens inclou la seva família i la seva escola. El nen representa el nexa, la cruïlla entre ambdós subsistemes de pertinença. Per tant, la qualitat d'aquesta intersecció no serà banal. Pot ser font de confiança o de conflicte de lleialtats.

A mesura que s'ha concebut la possibilitat d'intervenir en els problemes humans fent atenció al context on rau, s'ha pogut treballar en el terreny comú entre escola i família.

Fisher (1986) parla de les semblances entre els dos àmbits i els enumera així:

- Ambdós tenen cura i eduquen els menors.
- L'escola és un lloc amb característiques maternes, on un adult té un rol benevolent, afectuós, sensible, que si repta o castiga és amb compassió.
- La freqüència d'homos en la jerarquia augmenta en pujar la carrera administrativa.
- Ambdós estan constituïts per subsistemes que faciliten llur funció. Ambdós tenen subsistemes clars i d'altres encoberts.
- Ambdós participen de sistemes de creences i mites que influeixen fortament el funcionament dels seus membres.
- En tots dos hi ha repercussió en els nivells inferiors de les interaccions negatives i estressants que es donin a nivell superior.
- En ells hi ha una estructura amb característiques de cohesió o dispersió, flexibilitat o rigidesa; el poder hi és distribuït.
- Llur tasca i activitat interna comporten i es nodreixen d'una càrrega emocional notable.

Fisher anomena com a diferències:

- El paper de la organització administrativa de la que l'escola depèn.
- La situació de variabilitat de fronteres per als mestres any rera any.
- La complexitat de la talla, objectius i presa de decisions de l'escola.

No obstant aquestes diferències anomenades, l'aproximació sistèmica (nascuda mirant les relacions familiars) li serveix per a conceptualitzar modus de treball per al seu paper de consultor escolar, on incorpora també el model de relacions de grup, iniciat per Bion, a la Tavistock Clinic, de Londres.

Anem de Fisher a un moment i lloc prou diferents, o sia contextualitzem el nostre tema. La idea que em va guiar, alhora de fer la meua part del present article, és la de parlar molt a partir de la pràctica pròpia. Convido ja des d'ara al debat i al contrast a partir d'altres experiències.

Fent un repàs històric, podríem parlar de diferents moments en la relació mútua entre família i escola. Val a dir que els termes a que em referiré no tindran el significat de "família" o "escola" com a institució genèrica, que fóra tema de la sociologia, sinó que em referiré a la informació que des dels meus llocs professionals he pogut rebre: el que he vist i escoltat. M'agradaria estar més a prop dels relators que dels filòsofs o dels pedagogs socials.

He vist i escoltat de tot. Relacions òptimes, mediocres, i pessimes entre pares i ensenyants. També he trobat un ventall molt ampli de "a priori" en els climes més amplis, en els mites que col·lectivament sustenten les famílies i les escoles.

Voldria reflectir amb exemples quines conseqüències poden tenir les diferents posicions mútues. Provaré de fer memòria o fer hipòtesi del que passa o pot passar quan les interaccions prenen formes variades.

Per als lectors pot ser obvi que hom es decanti envers la col·laboració mútua entre escola i família. No obstant, el discurs pedagògic és ja prou freqüent en textos i revistes. Més que el que hauria de ser em referiré al que és i al que pot ser i a les repercussions de les diferents configuracions.

D'entrada, una proposta. He creuat les dimensions següents en la relació entre famílies i escola:

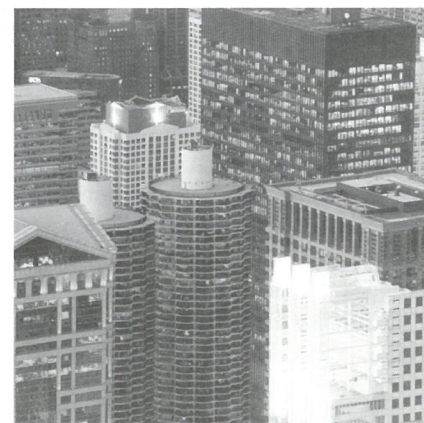
- ✓ Distància mútua, anant de la màxima a la mínima proximitat.
- ✓ València qualitativa de les interaccions, anant dels extrems de positivitat a negativitat.





Surten així aquestes combinacions, exemplificades algunes amb situacions recollides de la meva memòria professional:

	Distància gran	Distància mitja	Distància petita
València Positiva	Ex.1: La universitat Oberta i els seus alumnes.		Ex.2 : Els pares de l'AMPA i l'escola.
València Neutra		Ex.3: La majoria de situacions.	
València Negativa	Ex.4: Minories religioses o culturals envers una escola no escollida.		Ex.5: Els pares que denuncien judicialment l'escola.



Exemple 1: Segons he pogut escoltar, hi ha predomini de satisfacció entre els usuaris de l'UOC, tot i que la distància, entesa de manera convencional, sigui gran.

Exemple 2: Habitualment, els pares i mares que es proposen per a formar part de les Associacions de Mares i Pares de les escoles tenen una disposició afiliativa proactiva i ganas d'enfortir el bon funcionament d'aquell centre. Tot i així, també podem suposar-hi un ventall de motivacions menys explícites, però aquestes no acostumen a ser les predominants.

Exemple 3: La majoria, estadísticament parlant, de les posicions entre família i escola, estan en l'àrea que els clàssics anomenarien com de l' "àurea mediocritas".

Exemple 4: Les minories culturals poden estar en desacord amb el centre dels seus fills però no expressar-ho més que quan hi ha un motiu extraordinari. Per exemple, les poblacions de vida alternativa poden discrepar de la ideologia de l'escola com a institució. No obstant, per raons diverses, s'hi resignen i hi escolaritzen els seus fills.

Exemple 5: Una proximitat entre persones pot donar-se també amb valència negativa, com és notori en algunes famílies: una parella que discuteix sempre està molt a prop. Uns pares i uns mestres "en guerra" estan "massa" a prop.

QUINES SÓN LES CONSEQÜÈNCIES DEL PREDOMINI DE VALÈNCIES NEGATIVES QUAN AQUESTES ESDEVENEN CONFLICTE?

Veiem les columnes:

AVANTATGES DEL CONFLICTE

- Desvia l'atenció d'altres problemes cap a ell.
- Canalitza emocions hostils dels participants.
- Cohesiona subsistemes precedentment dispersos.
- Activa els subjectes.

INCONVENIENTS

- Produeix un conflicte intern de lleialtats als tercers, els/les alumnes.
- Desactiva l'autoritat.
- Gasta energies sense fruit.
- Provoca recerques de solució que poden agreujar la situació.

QUINS SÓN ELS DINAMISMES PSÍQUICS QUE HE RECOLLIT COM A HIPOTÈTICS DARRERA UNA RELACIÓ DISFUNCIONAL ENTRE FAMÍLIA I ENSENYANTS?

Per part dels pares:

A- Pares que han experimentat ELLS situacions de maltractaments o humiliació quan estaven a l'escola. Ara rememoren el seu patiment en sentir alguna queixa del fill, i els ressona més per la dificultat de discriminar què ve d'ells i què del noi/noia. Poden respondre de manera molt dura cap a l'escola actual, que no troba proporció entre estímul i reacció observada. Això pot desencadenar un cercle viciós. Per fortuna aquests pares modifiquen la seva actitud "guerrera" si troben un marc d'escolta on hom pugui ajudar-los a fer la connexió.

B- Pares als quals llur bagatge CULTURAL els condiciona cap a una actitud prèvia de desconfiança cap a les ofertes de l'estat de benestar. Entenem "cultura" en el sentit de Falicov,(1995), o sia com: *la visió de la realitat conseqüència del conjunt d'influències que rebem per haver format part simultàniament de grups de pertinença i identitat, com ètnia, classe social, gènere, zona geodemogràfica, generació, raça, etc.* En aquesta òptica, és un fet que hi ha població més oberta o més tancada a les institucions públiques que d'altra, per motius que procedeixen del bany cultural al que han estat sotmesos. Per exemple, en la població gitana és més probable trobar dificultats d'escolarització en etapa preescolar, ja que els seus valors prefereixen que sigui la família qui s'ocupi dels petits. Aquesta distància preventiva es pot donar en grau variable en capes de població menys identificables com a reticents.

C- Pares que han arribat a confiar MASSA en les institucions i deleguen en elles els papers de criança que costen més de cara als fills. Això pot trobar-se en famílies de capa social variada: des d'aquelles molt benestants fins a aquelles molt necessitades. En aquest excés de delegació hi ha creences antigues ("l'escola sap formar millor que nosaltres, a més d'instruir"), i d'altres recents ("als fills no se'ls ha de traumatitzar a casa, ja aprendran els límits amb els mestres").

D- Pares amb una DISTORSIÓ de la realitat que els fa "lluïtar contra molins de vent" amb el món i també amb l'escola. Per sort no són tant nombrosos, ja que costa molt canviar la seva actitud, que procedeix de factors totalment aliens al marc escolar. En aquests casos hom pot pensar la sort que tenen els fills de poder tenir figures d'identificació vàries al seu abast.

Per part dels mestres:

A'- Mestres molt compromesos emocionalment amb un noi/noia, que suporten malament la visió de cert abandó, negligència, o incoherència educativa per part dels pares i hi reaccionen amb "furor educandi", o sia, volent corregir el que no va bé, sense tenir per a això el marc adequat. La intenció és òptima, però el fet de que no sigui el lloc ni el moment ni el context per a obtenir receptivitat els aboca a tensionar la relació amb la família, la qual o fuig o s'hi oposa frontalment.

B'- Mestres que perceben de forma augmentada, en la seva òptica, el perill dels aspectes de repte de certs alumnes, i pensen que, si es posen d'acord amb els pares, aquells ho viuran com un atac... O bé que troben senyals d'agressivitat amenaçant en actes comunicatius dels nois, actes que podrien, d'altra manera, ser ignorats o relativitzats o motiu d'una conversa tranquil·la (em refereixo a dibuixos, indumentària "provocativa", o textos, que es podrien també veure com una interrogació més que com un fet consumat). Mestres, en resum, que en les entrevistes amb els pares, poden esbiaixar-se cap a una posició evitativa, com a conseqüència del primer punt, o alarmant, com a conseqüència del segon.

C'- Mestres que "se l'han jugat" molt intensament de cara a una recuperació escolar del noi i es senten decebuts si la resposta de la família es minsa o nul·la.

DES D'ON ES POT INCIDIR EN LA SITUACIÓ SI ELS INCONVENIENTS DE LA DISFUNCIÓ RELACIONAL PESEN MÉS QUE ELS AVANTATGES?

Crec que es pot influir, i de fet es fa, des de qualsevol professional, sempre que:

- li arribi una sol·licitud de fer-hi quelcom,
- hom li reconegui un poder de maniobra,
- estigui preparat (conceptualment i emocional) per a respondre-hi amb eficàcia.

En els nostres circuits, tal professional pot estar situat dins de l'escola (algú amb reconeixement per a tal fita), entremig de l'escola i les famílies (equips d'assessorament psicopedagògic), o fora de l'escola (equips de salut mental infantojuvenil, equips de serveis socials).

Personalment, des de la darrera possibilitat, he usat una intervenció que he anomenat CONJUNTIVA, que prova d'apropar els dos àmbits a partir d'una sol·licitud clínica.

Una resposta que transcendeixi el cas aïllat és també possible, per exemple, involucrant un grup de pares i l'escola (Alegret, Castanys, 1998)

Finalment, la resposta que tendeix a modificar sanament la organització global del centre escolar a fi d'apropar-hi les famílies és ja una realització fructífera de quantitat d'experiències. En la present revista n'heu trobat sovint. Si sortim de casa nostra i mirem les d'altres països, dues de les meves preferides es troben als llibres de Dowling i Osborne (1985) a Gran Bretanya, i de Curonici (1997), al Canadà.

En la part que a continuació signa l'Artur Domingo es reprèn el tema que he encetat. Per tant, finalitzaré amb una obvietat: en el mateix format de l'article, dos professionals de perfil heterogeni parlant plegats del tema, hi ha l'evidència, discreta però significativa, de que els moments actuals permeten i prometen més i més connexions entre els que volem pel mar de les institucions per als nens i joves.





[2] ARTUR DOMINGO i BARNILS Professor d'Història i Ciències Socials. Cap d'Estudis de l'institut Cap de Creus, de Cadaqués. adoming5@pie.xtec.es

Avui dia entre el professorat, tant de primària com de secundària, és una idea cada cop més acceptada la conveniència de mantenir una relació entre els educadors i les famílies, especialment els pares, per poder garantir una millor formació dels nostres infants i joves. També moltes famílies són conscients d'aquesta necessitat i demanden aquest contacte amb la institució i els seus professionals.

Tanmateix, no és una relació sempre fàcil i fins i tot moltes vegades esdevé conflictiva i plena d'incomprensions mútues. S'ha vessat molta tinta sobre aquest tema en llibres i revistes especialitzades, i el consens és bastant generalitzat sobre la conveniència, malgrat tot, de fomentar aquesta relació.

Des de la pròpia experiència professional, constatem que quan es dona una situació de cooperació positiva entre ambdues institucions, el resultat reverteix normalment en benefici dels alumnes, encara que aquest no sempre es vegi de manera immediata. Fins i tot sorprèn com en alguns casos no tarda pas gaire a manifestar-se.

La tasca d'educar, si entenem per tal tant la funció més instructiva com la més educadora en un sentit emocional, social i ètic, és avui dia molt complexa. Hi ha molts factors que hi intervenen, i els àmbits tradicionals de la socialització primera (justament la família i l'escola) esdevenen per ells sols insuficients i possiblement impotents si cada un va pel seu compte. Si hi sumem aspectes com el medi on es desenvolupa la vida dels nostres nois i noies, el barri, el poble, la ciutat... així com les amistats, i a un altre nivell els mitjans de comunicació, els jocs d'ordinador, les músiques, les modes, els models imperants, el desig de consum, etc. ens adonem que intentem educar uns i altres en mig, i de vegades perduts, d'un mar, sovint d'onades i marees intempestives.

I és obvi, al menys al meu entendre, que educar i instruir estan en clara interrelació. He apuntat també aquesta idea en algun altre article (Domingo, A., *Educació en temps de crisi*).

Per tant la lògica del que hem dit fins ara, ens portaria a la idea de sumar esforços entre la institució familiar i la institució educativa per afrontar amb més garanties aquest procés. Si aquesta idea, desenvolupada per tants autors i autores a nivell teòric, però també fàcil de comprendre de manera intuïtiva per uns i altres, és acceptada, llavors ¿on rauen les dificultats i què produeix les insatisfaccions?

En primer lloc podríem assenyalar que potser no sigui una conclusió tan acceptada com sembla, almenys amb la profunditat i rotunditat que se suposa, i que potser es tracta més de l'acceptació resignada (o almenys poc convençuda), d'una tendència que sembla haver-se imposat. Això explicaria ja un primer nivell de dificultat.

Però fins i tot en els casos en que hi ha una convicció realment positiva d'aquesta necessitat, apareixen força dificultats i ineficiències. Intentarem explicar algun per què i algunes vies de superació d'aquestes dificultats.

LES PORS

En primer lloc podríem parlar de **pors**. Tant els educadors com els pares, d'una manera conscient o inconscient tenim por de ser qüestionats en la nostra feina i les nostres responsabilitats. En la gran majoria de casos, quan es convoca des de l'institut o l'escola una família és perquè ha sorgit algun problema, ja sigui d'aprenentatge, de relacions o de disciplina. La família que acudeix a aquesta crida sovint hi va amb cert recel, tant pel fet que es qüestionin les capacitats intel·lectuals del seu fill/filla, com la seva capacitat de sociabilitat, comportament i relació i, *en una suposada conseqüència*, la pròpia capacitat dels pares per "educar" els seus fills o, fins i tot, el propi entorn familiar. Per això sovint el mecanisme que actua és un **mecanisme de defensa**: "a casa es porta bé" (el problema seria de l'institut-escola o d'algun professor/a), la seva germana és molt bona estudiant i ja fa..., les companyies, etc.

A això cal afegir-hi les experiències, records i projeccions d'aquests pares i mares en la seva vivència de la institució educativa, quina imatge conserven dels seus propis professors, etc.

Per part dels docents també hi ha por a ser qüestionats: potser m'acusen de que no sé motivar, de que no sóc prou amè, de que no controlo el grup, de que els meus mètodes... o de que el centre és problemàtic, no està ben dirigit o organitzat. O potser creuen que el que els hi dic no té cap interès i no estan disposats a tenir-ho en compte.

Sovint això porta a una incomprensió mútua, a una difícil acceptació, d'uns i altres, de les mesures que creuríem adients i per tant a una font de malestar en la relació entre pares i professionals i, en definitiva, a unes reticències que condicionaran el futur d'aquesta relació. És típica llavors la generalització de l'experiència concreta o puntual i afirmacions del tipus "... amb aquesta família no en traurem res" o "li han agafat mania a l'institut" "només ens criden per coses dolentes, com si no fés res bo...".

Una de les causes, entre moltes altres, que produeixen aquestes dificultats, a part naturalment dels condicionaments concrets de cada alumne, cada centre i cada família, és la tendència que tenim en les relacions humanes i socials a **jutjar** abans d'intentar **comprendre**. És massa freqüent que en un primer contacte es prenguin ja conclusions "definitives" sobre l'altre, que s'acaben convertint en prejudicis que dificulten la comunicació. En aquest sentit una actitud més assertiva i d'intentar comprendre la posició de l'altre és fonamental. No només perquè és el que pot proporcionar alguns elements per modificar una situació positivament, sinó perquè **el mateix fet d'intentar comprendre és percebut per l'altre i modifica la seva actitud i predisposició**.

Els professionals de l'educació tendim a criticar sovint la "sobrepotecció" en que viuen immersos gran part dels nostres alumnes i la "facilitat" amb que obtenen determinats desigs de consum. Ho relacionem amb la nostra època (almenys els que ja passem dels quaranta) i conclouem que això no ajuda a que prenguin consciència de l'esforç necessari per aconseguir allò que volem i en definitiva, els fa menys responsables. Aquesta valoració, presentada esquemàticament i que en termes generals i tota la prudència que calgui, té una bona dosi de veritat al meu entendre (en especial pel que fa al consumisme i la responsabilitat o maduració; més discutible pel que fa a la sobrepotecció), ens pot privar de vegades d'analitzar perquè es produeixen



determinades actituds familiars en cada cas concret i per tant ens priven de poder incidir en una realitat o microcosmos familiar particular, que hauria de ser en tot cas el que pretenem, i no pas el "quedar-nos descansats" amb un discurs moralista que no modifiqui res.

Per citar un exemple, recordaré el cas d'un alumne "repetidor", poc motivat i amb un comportament que l'havia portat a diverses expulsions puntuals de l'aula (en un centre on això s'aplicava amb moderació) i a determinades mesures disciplinàries. Aquest alumne, per circumstàncies determinades, vivia una profunda situació de malestar amb ell mateix i amb el seu entorn més proper. No cal dir que els resultats acadèmics estaven per dessota de les seves possibilitats, però tampoc es tractava d'un alumne completament "hostil" o "rebotat" contra el centre.

De cop els seus pares li van comprar una moto (objecte anhelat per gran part dels nostres adolescents). El comentari espontani i previsible entre els professionals, ben intencionat d'altra banda, fou l'esperable... "mira, suspèn, no es porta bé... i com a premi...la moto!" I és cert que en determinats ambients, ja sigui en una gran ciutat o en un poble petit, la moto esdevé un element fetitxe o totèmic, potser concedit massa fàcilment. Però una percepció d'aquest tipus pot predeterminar l'actitud del centre respecte de la família, creure que no s'hi podrà fer res o "renyar-la" i "sermonejar-la" per la seva decisió.

Tanmateix, quan entrevistaves la família i podies conèixer tan sols una mica més de la seva història o el seu entorn concret, així com de la impossibilitat d'oferir al seu fill altres estímuls familiars que molts dels seus companys tenien (i no estrictament per motius econòmics), es feia evident que la millor manera d'abordar l'entrevista amb ells no era recriminar-los que li compressin la moto (deixant de banda que es considerés més o menys encertada o errònia la decisió) sinó procurar anar més al fons, i de passada mirar d'entendre quin valor simbòlic pot tenir en determinades ocasions que uns pares accedeixin a un desig dels fills, condicionats per un entorn. A partir d'establir aquesta relació, no urgentment recriminadora, pot ser més fàcil incidir en aspectes més de fons per millorar la situació d'un alumne. La qual cosa no significa, ans al contrari, que no s'hagi de manifestar el desacord o la discrepància amb la família, quan es cregui convenient.

Però també per part de les famílies cal abandonar clixés que sovintegen sobre la institució educativa i els professionals i atorgar la màxima confiança possible, per descomptat no cega, a la seva tasca i sobretot **valorar-la**. Com diu encertadament la psicòloga Elsie Osborne (1983) "*La seguretat que proporciona al nen el fet de saber que els seus mestres i els seus pares es valoren mútuament facilita una base segura des d'on es pot explorar, experimentar i aprendre.*" En una època en que freqüentment ens queixem que manquen sovint figures d'autoritat positiva per ajudar a madurar els nostres infants i adolescents, és evident que si ambdues institucions (família i escola) es reforcen mútuament i amb complicitat, no per anar contra els alumnes, sinó per ajudar-los a formar-se i madurar tots els implicats hi sortirem guanyant, sense que calgui esperar, d'altra banda solucions totals i miraculoses.

GENERAR UN CLIMA DE CONFIANÇA

En aquest sentit és fonamental en les relacions entre la família i els centres educatius, generar un bon clima de comunicació i confiança, intentar comprendre abans de jutjar, però sense deixar de dir el que es pensa de la situació i, si cal, amb vehemència.

Per això l'entrevista entre els professionals de l'educació ja sigui el tutor/a, psicopedagog/a, cap d'estudis i la família és fonamental. Saber crear aquest clima acollidor i de comprensió, sense, com hem dit, deixar de manifestar clarament les idees o de defensar les mesures que es cregui que s'han d'adoptar, acostuma a donar a la llarga molt millors resultats que utilitzar l'entrevista com un ping-pong de retrets i reafirmacions. Però aquest podria ser motiu d'un altre article.

Referències bibliogràfiques:

- ALEGRET, J.; CASTANYS, E. (1998): Juegos posibles en torno al niño: movilidad de los profesionales en las redes periféricas, a *Redes*, Desembre, Barcelona
- BOWLBY, J.(1958): The nature of the child's tie to his mother, a *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-73
- CURONICI, C; Mc CULLOCH, P. (1997) *Psychologues et enseignants*. Ed. De Boeck, Université. Paris-Bruxelles 1997.
- DOMÍNGO, A.: Educar en temps difícils (en curs de publicació), a *Revista del centenari de l'Escola Industrial de Sabadell*.
- DOWLING, E.; OSBORNE, E (comp) (1985): *Familia y escuela, una aproximación conjunta y sistémica*. Paidós. 1996. Per a l'edició original en anglès: *The family and the school. A joint systems approach...* Ed. Routledge & Kegan Paul, London and New York. 1985
- FALICOY, C. (1995): Training to Think Culturally: a Multidimensional Comparative Framework, a *Family Process*, vol XXXIV, no. 4
- FISHER, L. (1986): Systems-Based Consultation with Schools, a *Systems Consultation*, recopil. per Wynne, McDaniel i Weber, The Guilford Press, N.York
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1980): *La teoría del vínculo*. Nueva Visión, Buenos Aires
- SALZBERGER, I-WITTENBERG, HENRY G., OSBORNE, E. (1983): *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Rosa Sensat - Edicions 62. Barcelona Col. Estudis. Setembre 1989. Per a l'edició original en anglès: *The emotional experience of learning and teaching*. Routledge & Kegan Paul, London and New York, 1983.

ENTREVISTA A ALBERT SARRÓ

REPENSANT EL TREBALL AMB LES FAMÍLIES

Mireia Planas Sisquella

Psicòloga de l'EAP B. 42, Les Corts (Barcelona)

El Dr. Albert Sarró és metge psiquiatra, psicoterapeuta i supervisor docent. És director del Centre de Teràpia Familiar de Barcelona (CTFB), fundat l'any 1979. Durant el present curs 2002-2003 és el supervisor de l'estudi que està realitzant Mireia Planas sobre treball amb famílies d'alumnes amb necessitats educatives especials des d'una perspectiva sistèmica, gràcies a una llicència d'estudis concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm.: 3689 de 31.7.2002).

Albert, tu portes una llarga trajectòria de treball en el camp de la Teràpia Familiar. Ens podries explicar una mica els teus inicis?

Sembla una pregunta difícil perquè jo ja tinc molts anys. Això per una banda, però... jo diria que els inicis em remunten al moment en que vaig acabar d'estudiar Medicina i vaig començar a treballar amb nens, en un Departament de Psiquiatria Infantil; els nens van dur-me als pares i, espontàniament, a tenir que abordar a la família. El seguiment d'això va ser una beca de l'Organització Mundial de la Salut per tres mesos a Anglaterra, per estudiar i treballar amb nens, en el camp de la Psiquiatria Infantil. Allà vaig entrar en contacte amb un Departament de Teràpia Familiar, amb un psicoanalista i amb un neuròleg, i aquesta experiència va donar-me una visió bastant diversa de la realitat infantil.

A partir d'aquella experiència i del contacte amb el que després serà la Teràpia Familiar Sistèmica vaig crear el centre que dirigeixo, i vaig començar a aplicar a la teràpia - i a la vida- tots aquests coneixements. Repetint-me la pregunta que has fet, crec que els inicis estan sobretot en la recerca de congruència. Recordo que sempre m'havia fixat un objectiu, que era l'esforç per ser "congruent i lúcid". I aquesta congruència i lucidesa les vaig trobar, i encara les trobo, a la sistèmica.

Bateson, Maturana, Watzlawick, Bowen, Minuchin, Selvini,...són alguns dels autors que han creat escola en el camp de la comunicació humana des de la perspectiva sistèmica. Quin d'ells creus que ha influït de manera més profunda en el teu pensament?

Sí, per suposat n'hi ha d'altres, com Carlos Sluzki. Però, ja que tu els has dit, el primer que realment em va influir va ser Gregory Bateson; el segon va ser un altre que no has anomenat, que és Nathan Ackerman, psicoanalista, com quasi tots, i fundador de l'Institut que duu el seu nom. I a partir d'aquí, tots els altres van anar complementant diferents aspectes; des del punt de vista que parlem ara dels autors que han creat escola, Bateson

i Ackerman són els que més han influït en el meu pensament. Bateson continua influïnt, però Ackerman també, perquè tenia la visió dels afectes i en la línia de treball de la nostra escola hem prioritzat els afectes, igual que els efectes amb "e". Bateson, per la seva formació més àmplia, és una de les persones que més es va preocupar dels aspectes cibernètics, que tant han ajudat a canviar la valoració del què passa a les entrevistes.

I quina creus que ha estat la principal aportació de la teràpia familiar sistèmica al treball amb famílies?

Jo diria que una de les coses més importants és el valorar l'element contextual, o sigui que l'individu és... som...dintre d'una interacció, dintre d'una relació, i, com deia Bateson, la relació sempre és el producte d'una doble descripció. És a dir que jo no soc jo sense l'existència dels altres; i llavors la malaltia es dona com una situació relacional humana. Des d'aquesta perspectiva, canvia qualsevol valoració que facis de les conductes d'una persona, perquè ho valores en la interacció amb els altres i consideres el context on succeeixen els fets; és a dir, tens present tant la situació com la persona.

Estaries d'acord amb què en la teràpia familiar l'instrument principal és el propi terapeuta? I, per altra part, quin paper hi tindria l'equip?

Sí, sempre amb matisos, perquè el terapeuta és el professional que el client o el pacient ve a buscar; la capacitat i els coneixements que té el terapeuta són la base del què passarà a la consulta. En aquest sentit, el terapeuta és el principal instrument i el seu paper a l'equip depèn molt del context i dels objectius. L'equip pot tenir una funció d'investigació i de potenciació, molt important en el cas de problemàtiques més patològiques. Aquí treballem amb l'equip en aquests casos on el funcionament familiar està profundament alterat i també en les situacions de docència, on l'equip d'alumnes es converteix també en un element de la valoració i procés de la teràpia.



Després de tants anys treballant amb el sofriment de les famílies, què creus que els permet recuperar les pròpies capacitats per resoldre les situacions que les fa malviure?

Doncs mira, jo crec que “la mirada de l’altre”, en aquest cas la mirada del terapeuta. L’altre dia s’explicava una mestra sobre una classe d’adolescents “difícils” i comentava que no confien en si mateixos, o sigui que no confien en la seva capacitat d’estudiar, però que, des que ha començat a tractar-los amb afecte, valorant el seu esforç més que els resultats, ha canviat tant aquesta classe que no s’en sap avenir... Ja veus, mirant les parts positives i creient en llur capacitat de ser persones, li ha canviat la relació amb ells i l’esforç que posen en el treball.

Estaries d’acord amb que el rol del terapeuta no és el de solucionar els problemes de la família sinó el d’aconseguir que ells trobin solucions?

Sí, bastant d’acord en el sentit de que el terapeuta pot ajudar a la família a veure la problemàtica o la situació des de diferents perspectives, i a reflexionar sobre el perquè posa o no posa en marxa solucions que normalment la família ja té, però que estan encallades per unes raons o per altres. A vegades s’ha de parlar abans del què encalla les solucions, no tant de les solucions, sinó del que fa que no s’hagin pogut utilitzar fins ara.

En aquest sentit, quines implicacions té per al treball terapèutic partir de la premissa de que totes les famílies tenen competències que, en determinades situacions, no saben utilitzar o no saben que les tenen?

La principal implicació és un respecte profund per les persones, és a dir per la capacitat que tenim totes les persones. I aquí sempre hi ha un dilema, que és que, per tenir aquest respecte profund, el mateix terapeuta ha d’haver reflexionat i s’ha d’haver reconegut també la seva pròpia capacitat com a persona.

I llavors quina seria, doncs, des del teu punt de vista, la “clau d’accés” per poder col·laborar amb les famílies?

Em sembla que ara s’està posant de moda la paraula “empatia”. Jo crec que aquesta és la clau d’accés; el que passa és que per poder utilitzar l’empatia tornem un altre vegada al treball que ha d’haver fet el terapeuta de reflexió per conèixer-se a si mateix i, per tant, quan veu en l’altre coses que li desagraden precisament poder empatitzar amb elles en la part que li ressoni.

Quan parles de “terapeuta” també podem parlar dels professionals que, per exemple des dels Equips d’Assessorament Psicopedagògic, treballen amb les famílies dins les escoles?

Sí, quan parlo de terapeuta o de pacient parlo en un sentit amplíssim. La paraula terapeuta ve del grec i té un sentit d’acompanyar; quan parlo de terapeuta parlo d’aquella persona que, d’una manera o altra, acompanya: un educador, una treballadora social, una infermera,... poden estar fent una labor terapèutica, naturalment amb diferents característiques i en diferents contextos.

Veig que comparteixes amb Guy Ausloos la curiositat per l’etimologia de les paraules. Com creus que aquesta recerca ajuda en la comprensió dels conceptes o fenòmens?

Sí, fa poc vaig parlar en una xerrada sobre assessorament i, quan vaig mirar al diccionari, em va sorprendre descobrir que “assessorar” vol dir seure al costat (a-sedere). És a dir, seure al costat d’algú. Això va ajudar-me a veure el sentit profund de la paraula assessorar; seure al costat d’algú, donar-li allò que et deia de la mirada, la mirada o el gest que dóna confiança, la mirada o el gest que et recolza, a lo millor sense tocar, a lo millor sense dir ni una paraula.

Ja coneixes una mica el treball dels EAP, equips de suport als centres docents, les funcions dels quals no estan exemptes d’una certa complexitat, per la diversitat de sistemes en els que intervenim (equips directius, equips docents, alumnes, famílies, serveis comunitaris,...). Des del punt de vista relacional, quins creus que són els aspectes fonamentals que els equips haurien de tenir presents tant per col·laborar amb els centres i d’altres serveis com per consolidar el treball en el si dels propis equips?

Saber escoltar i saber preguntar són dos aspectes fonamentals. I també saber demanar. Però tot això està molt condicionat per la fe o la confiança en la capacitat que les persones tenim d’entendre’ns. Torno a la definició de Bateson de que la relació és el producte o la conseqüència -el que neix- d’una doble descripció. Doncs bé, el saber escoltar vol dir escoltar la descripció de l’altre, i el saber preguntar vol dir interessar-se pel pensament de l’altre, per la visió de l’altre.



En aquest sentit, millorar la capacitat d'escolta representaria partir d'aquest interès per l'altre?

Segur, segur que sí, interès per entendre'l i conèixer-lo.

I, concretament, pel què fa al treball amb les famílies des dels EAP, quines recomanacions ens podries donar per poder col·laborar més eficaçment amb elles? Creus que té sentit parlar d'estratègies d'intervenció?

D'alguna manera aquesta pregunta em remet al que hem parlat abans del respecte, de l'empatia, de reconèixer el mèrit, per exemple. De vegades hi pensem poc. Hi ha molta gent a la que mai li ha estat reconegut el mèrit que ha guanyat a la vida arribant on ha arribat, o superant les dificultats que ha tingut de superar. De manera que a vegades al conèixer aquestes coses i al reconèixer-les, acompanyant-los, tornem al tema de la capacitat, és a dir del reconeixement de la competència que les persones sovint no es reconeixen a elles mateixes; l'has de "fer sortir". Era Minuchin també el que deia que en una persona o una família val la pena no quedar-se atrapat a les dificultats que tenen sinó que val la pena explorar precisament totes aquestes capacitats, totes les competències, que dins d'una família són enormes i que moltes vegades no explorem prou. I, en aquest sentit, sí que parlar d'estratègies d'intervenció vol dir enfocar cap a aquestes parts, en comptes de quedar atrapat o quedar enfocat cap a les dificultats i els problemes.

Llavors quines creus que són les eines fonamentals per ajudar a les famílies des de l'escola?

Crec que aquí contestaria molt més bé qualsevol psicopedagog, qualsevol mestre, que ja tenen una sèrie de coneixements. Ara, jo diria que, sovint, el fet de que la eina en si sigui útil o no depèn de la premissa del fet d'incloure. És a dir, que la principal eina seria el incloure a les persones, acollir-les amb un profund respecte. Com dèiem abans, fer costat des del diàleg; unir en una veu el què diu l'altre, que el que surti sigui una veu que inclogui tant el que pugui dir el mestre o el psicopedagog com el que diu la persona o la família.

Parlem una mica del reconeixement...

El reconeixement comença pel reconeixement d'un mateix de la capacitat que tenim de ser humans, d'acollir, d'interessar-nos per l'altre; en una paraula, "incloure". Quan ho fem això? Jo crec que ens "curem en salut" amb els pacients o amb les persones

que demanen ajut, sigui a l'escola o a un altre lloc, perquè sempre podem aprendre d'elles, i, de fet, sempre aprenem quelcom. És a dir, a través del reconeixement que els donem a ells, ens el donem també a nosaltres. Tot això diem que és recursiu, circular, perquè ens retorna.

Què creus que aporta el paradigma sistèmic al treball amb famílies amb problemes o dificultats?

Em resulta difícil contestar, perquè són tantes les coses que aporta! Per exemple, en el camp de les lleialtats familiars, de la unitat que és la família, afectiva i de supervivència, el paradigma sistèmic el què fa és precisament assenyalar tant la interdependència com la capacitat d'autonomia dels individus. De manera que ens reporta a les arrels i a la pertinença nostre i, al mateix temps, ens ajuda a lluitar per l'autonomia.

En quina mesura els professionals que treballem amb famílies amb dificultats hem de tenir present la pròpia història personal i familiar?

Seguint allò que està escrit al temple de Delfos, el "coneix-te a tu mateix" i, en funció del que hem anat parlant, crec que els professionals -i m'agrada que diguis "professionals" perquè ja no cal parlar de terapeutes, sinó que en aquest camp nostre tots els professionals som terapeutes d'una manera o d'un altre, tots treballem amb famílies directa o indirectament- quan més coneixem la pròpia història personal i familiar més ens facilitem el reconeixement en l'altre i, per tant, l'empatia cap a l'altre, la possibilitat d'ajudar-lo.

Moltes gràcies, Albert, per les teves interessants aportacions.

NOTA PER AL LECTOR/A: Llenguatge oral i llenguatge escrit tenen els seus codis particulars. Transcriure una entrevista feta en directe representa transformar el llenguatge oral, viu, dinàmic, interactuant,... en un llenguatge més precís però que fa perdre elements de la situació contextual. Amb l'objectiu de ser fidels al discurs oral, en algun moment el lector pot trobar enunciats bastant llargs, o amb expressions repetides, que no s'han omès per preservar la seva significació.

Albert Sarró: cetefebe@infonegocio.com

Mireia Planas: mplanas2@pie.xtec.es

NOVES EINES PER A NOVES NECESSITATS

La mediació: un pas endavant en la democratització escolar

Gemma Pérez i Clemente
Pilar Sanlorien Sánchez

El present article està fonamentat en la pràctica de l'assessorament psicopedagògic i des de la perspectiva d'un EAP (Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica), és a dir, des d'un posicionament de rol extern al centre.

Aquest rol ens permet, sempre que la institució en tingui la necessitat i sol·liciti l'assessorament, anar introduint elements de canvi que promulguin la millora de la pràctica i, en la mesura del possible, la innovació educativa.

El que segueix a continuació és una reflexió que realitzem a partir de la introducció de la mediació com una forma de resoldre conflictes en el funcionament d'un centre: Quins implícits pressuposa. I quins objectius es persegueixen a nivell de la formació individual de l'alumnat i per al funcionament de la institució escolar.

Les noves necessitats dels infants i del joves tenen a veure amb una organització social que encara no ha trobat la forma de resoldre la formació dels seus nous membres dins de la roda social. La societat, la cultura i els valors han canviat i ens cal que trobem noves eines per a noves necessitats.

Els diferents canvis socials que s'han anat produint afecten la definició de família, del rol de pares, del concepte d'autoritat. Això ha generat que moltes famílies es replantegin la realització de les funcions bàsiques que la societat els ha encomanat tradicionalment. Quan parlem de funcions bàsiques ens referim a les de tenir cura i formar els nous membres de la societat

No vol dir que algunes d'aquestes obligacions que ha deixat de realitzar la família les hagi d'assumir en la seva totalitat la institució escolar com a únic element socialitzador. Si es delega aquesta responsabilitat de forma exclusiva a l'escola, aquesta es col·loca en una situació de fracàs, ja que és un objectiu impossible d'assumir per a ella sola, però com a part que és de la societat, sí que pot assumir, i de fet ho fa, la part que li correspon en la formació global dels subjectes.

Aquesta formació global hauria d'estar sincronitzada al màxim amb els canvis que es van produint en el nostre entorn. Això, però, no hauria de voler dir una servitud alienant de l'educació a tots aquells agents externs amb poder sobre ella i que no sempre tenen com a objectiu preferent la formació de les persones.

Un dels reptes de la nostra societat actual és la convivència en l'amalgama de cultures, ètnies i pobles que viuen junts i que massa sovint no troben la tranquil·litat de la tolerància. En aquest sentit els centres educatius viuen en la seva pròpia pell el reflex del què passa fora de les seves parets: els conflictes humans.

COM S'ENTÉN EL CONFLICTE

El conflicte forma part de la vida i no és res d'extraordinària la seva existència. Sovint el considerem nociu i sinònim d'agressió i de vulneració dels interessos de les persones. En si mateix el conflicte no es ni bo ni dolent, no té un valor moral, el que si que podem considerar com a valor positiu o negatiu; és la forma com el resollem. Una resolució que les parts considerin justa, pot ajudar-les en el seu creixement personal i en el benestar de les seves necessitats. Una resolució en que una de les parts es consideri injustament tractada ens pot dur des de la insatisfacció manifestada verbalment a l'extrem de la violència.

És aquí on la mediació pot constituir, un recurs, una tècnica i una filosofia on el conflicte esdevingui un repte per aconseguir una transformació positiva de les relacions humanes

EL CONCEPTE DE MEDIACIÓ

La mediació esdevé una forma d'enfrontar-se als conflictes de manera que siguin les dues parts, de forma voluntària, les protagonistes de l'acord. Aquest ha de ser lliure i explícit i mútuament acceptat. El tercer que intervé, el mediador, facilita aquest procés sense emetre cap judici ni interferir en el tipus d'acord.

En l'àmbit educatiu és especialment important aquest procés perquè pot esdevenir restaurador de les relacions humanes i per tant pretén no quedar-se únicament en la part emergent, la disputa, ni únicament en l'acord, la part final, sinó en el rerafons del conflicte.

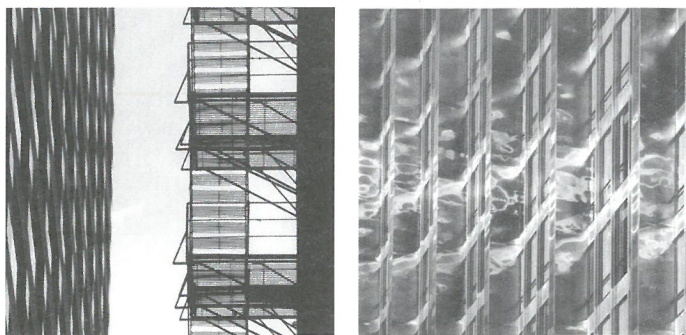
Existeixen dues formes de mediació. La que s'anomena informal, és a dir aquella considerada com habilitat personal i que s'utilitza de forma sistemàtica, en les relacions quotidianes, en les educatives i que en definitiva incideix en la forma d'entendre la comunicació quan esdevé un conflicte.

L'altre, la mediació formal, és aquell procés negociador que s'aplica en un àmbit professional (educatiu, en la jurisprudència, en les relacions veïnals, en les laborals...) i que adopta un tractament sistemàtic.

El com aquest concepte i les conseqüències que genera s'insereixen en un centre escolar és el que anirem analitzant a continuació.

MODEL PROPOSAT EN EL CENTRE EDUCATIU

Respecte el com: per una banda cal tenir en compte el model de mediació que nosaltres utilitzem i per l'altra les particularitats del centre escolar (nivell sociocultural dels alumnes, situació del claustre, projecte educatiu del centre...)



El model de mediació que emprem és el treballat per Guernika Gogoratz. En ell s'utilitzen els següents pressupòsits:

- La mediació dins del centre escolar es realitza no per una persona externa, sinó per alumnes i professors amb formació específica en mediació escolar. El fet que siguin persones del centre fa del procés de mediació un servei gestionat pel centre. Al introduir professors i alumnes s'afavoreix la democratització del centre, i s'introdueix els alumnes en el funcionament d'aquest.

- El fet que quedi encaixat dins dels sistemes del centre li dona a aquest procés un tarannà de normalitat i pensem que ajuda a l'educació en valors i actituds de forma natural.

- Es proposa la mediació de conflictes entre iguals i també entre professor i alumne. Aquest punt pot resultar difícil d'entendre si es pensa que això pot generar un desdibuixament de l'autoritat del docent. Pensem que és un punt suficientment importat com per allargar la nostra explicació en aquest aspecte.

Des de la teoria sistèmica agafem la definició de les relacions com a simètriques i complementàries. Les relacions simètriques són les que es donen entre iguals, on la relació de poder és igualitària, en canvi la relació professor-alumne igual que la de pares-fill, és una relació complementària la qual cosa vol dir que hi ha una desigualtat de posicions que defineix aquesta relació. Res del que es pacti pot trencar aquesta definició de la relació, igual que quan com a pares es parla amb els fills per explicar-los el perquè de les coses, no es desvirtua la definició de la relació. En la nostra experiència en la mediació entre professor i alumne es sol preservar aquesta relació. L'alumne sol demanar a l'altre coses que tenen a veure amb el rol de professor i el professor demana qüestions que tenen a veure amb el rol d'alumne; per tant pensem que no es trenca la posició d'autoritat del docent. Tot i això més endavant reflexionem sobre l'autoritat en les aules.

Aquestes serien les línies generals del model. Ara explicarem com es du a terme en centres de primària i com en centres de secundària.

A PRIMÀRIA:

En els centres de primària pensem que els nens i nenes són massa petits per poder realitzar el paper de mediadors, per la qual cosa creiem que es poden treballar els conceptes de la mediació sense fer un procés de mediació formal.

Per una banda la intervenció directa amb l'alumnat es pot realitzar a través de programes educatius estructurats que treballen: les habilitats socials, la capacitat d'empatia el respecte a la diversitat, l'escolta, la capacitat de diàleg.

Per tant tots aquests programes afavoreixen el creixement moral dels nens i nenes. Parlem de programes com: Els meus amics el meu jardí programa educatiu editat pel Departament de Benestar Social, Filosofia 6/18 creat pel filòsof americà Matthew Lipman, Programa d'Habilitats Socials del Manuel Segura...

Per una altra banda es treballa amb el professorat reflexionant sobre el model d'autoritat que s'imposa, el tipus de relació que estableix el professorat amb els alumnes, com es resolen els conflictes en els diferents espais de l'escola.

Aquesta segona part es realitza treballant directament amb els mestres de primària a través del suport i la reflexió: ajudant-los a analitzar la seva posició com a docents, com intervenen amb els nens si els hi donen solucions o els ajuden a trobar solucions per si mateixos. Donar-los eines que permetin poder parar i reflexionar sobre les situacions conflictives que sorgeixen en el treball diari i poder intervenir amb l'objectiu d'ajudar en el desenvolupament personal del alumnes. Aquest treball incideix en l'alumne a través de l'aprenentatge per modelatge.

I A SECUNDÀRIA:

És important partir de les necessitats plantejades pel propi centre, és a dir d'allò que es creu que cal millorar pel que fa la convivència. En aquest sentit es proposa encetar el tema per un petit nucli d'alumnes i professors sensibilitzats en el tema i prou motivats com per fer formació al respecte. El treball a realitzar ha de ser com a nucli impulsor i amb previsió de fer extensiva la seva actuació a tot el centre. La idea és que les seves accions actuïn com una taca d'oli i vagin consolidant accions efectives en els conflictes quotidians.

Aquesta instància de mediació, el grup d'alumnes i professors format amb tal finalitat, requerirà el reconeixement progressiu de tota la comunitat educativa (alumnes, professorat i famílies) de tal forma que les seves accions tinguin un efecte expansiu en altres nivells de la institució (millora del Reglament de Règim Intern, suport en les actuacions dels tutors pel que fa als conflictes, propostes positives de la comissió de convivència adreçades a tot el centre...). En definitiva, i per l'experiència que hi en aquest àmbit, es tracta d'encetar una tasca concreta amb un grup de persones per anar consolidant tota una cultura respecte al conflicte que vagi més enllà d'efectes aïllats, és a dir que tingui, a mig termini, una repercussió en l'educació per a la cultura de la pau.

La implementació d'aquesta innovació educativa té una sèrie de fases que són les corresponents al programa d'assessorament (presentació del projecte, formació del professorat, formació dels alumnes, elecció de l'equip de mediació, disseny del servei de mediació i divulgació del mateix, funcionament pràctic del mateix, avaluació i introducció de les modificacions...).

Tot aquest procés no esperem que tingui efectes immediats, sinó que és lent i cal parlar de períodes de tres a cinc anys, comptant amb un equip humà que doni continuïtat al projecte.

CONSEQUÈNCIES I EFECTES EDUCATIUS

Per a l'individu

Donar als individus la possibilitat de retrobar-se d'una forma cuidada, donant molta importància els propis sentiments, opinions i desitjos. I al mateix temps poder escoltar els desitjos de l'altre no com una agressió sinó com una autoafirmació de la seva

individualitat comporta beneficis en els individus que estan inserits en les institucions escolars, en diferents aspectes :

Les persones som éssers socials. Vivim, treballem, aprenem en relació.

En el món escolar aquest tema encara és més complex, ja que la tasca dels docents es fonamenta en la interacció amb els alumnes. És a través de la relació professor-alumne que es genera el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Però a més a més, en els centres educatius ens movem en un entorn d'equips professionals on les relacions entre companys són essencials per la feina que es fa a l'aula. S'acostuma a treballar per cicles o nivells. Per no tenir en compte la quantitat de professionals externs amb els que s'han de coordinar per tal d'atendre millor a l'alumnat.

Aquestes interaccions generen moltes experiències de comunicació. Saber transmetre el que volem dir i saber entendre el que ens volen dir requereix d'unes habilitats molt complexes que s'aprenen de forma informal. Per tant ens trobem en gent molt hàbil i altres amb més dificultats en les situacions comunicatives.

Normalment la capacitat de comunicar-se de forma eficient facilita el funcionament personal, professional i garanteix relacions d'interacció efectives.

Quan dues o més persones han tingut un conflicte suficientment important com per generar malestar individual, la relació entre aquestes dues persones queda afectada i si han de continuar interaccionant aquest primer incident mal resolt pot estar tenyint les experiències que apareixen després cap un signe negatiu.

Per tant la mediació actua en aquest espai, l'objectiu que persegueix és aconseguir aclarir mals entesos i poder explicar-se i escoltar-se per tal que si es desitja la relació entre aquelles dues persones quedi desbloquejada. Quan diem desbloquejada ens referim a que queda resolt el conflicte inicial i que aquest no s'interposa en la relació d'aquestes dues persones.

En la mediació cada part en conflicte explica la seva versió del problema incidint en quins són els interessos propis, en com s'han sentit...

Explicar-se sobre això permet desfogar-se a la persona. Exterioritzar el problema, definir-lo, sentir-te comprès i d'alguna forma ajuda a entendre que és el que volem resoldre una vegada hem endreçat l'amalgama de sentiments que provoca una situació que ha molestat.

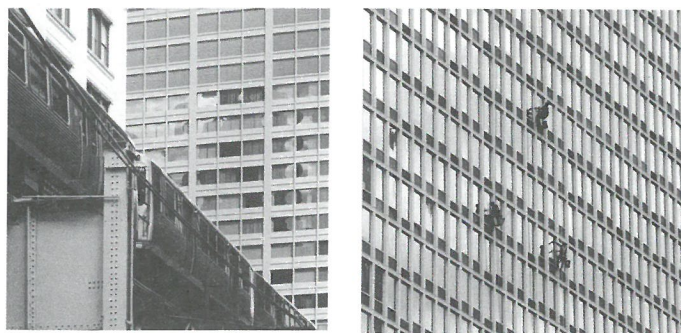
Al mateix temps permet escoltar quina és la versió de l'altre que segurament no és igual que la pròpia.

Adonar-se que davant una mateixa situació dues persones diferents la perceben, la senten i l'experimenten diferent és un aspecte que sempre ha preocupat a l'home i que es reflexa en el art: s'ha utilitzat en pel·lícules com "Los amantes del Círculo Polar Ártico" de Julio Medem o per escriptors com en Milan Kundera que és un mestre jugant amb aquesta situació. Però a la vida real això que en l'art resulta poètic en el dia a dia desperta moltes inseguretats, malestar i mals entesos.

Tot aquest procés de la mediació es realitza a través de la paraula. L'eina principal de comunicació de l'ésser humà.

La paraula és l'element vehiculitzador dels coneixements, per tant és un element essencial en els centres escolars.

Es dona per suposat que escoltar i assumir el que s'escolta és una tasca fàcil però el que no es té en compte es que depèn de moltes variables.



Acabada de passar la porta d'inici del segle XXI la paraula està resituant-se (com tots nosaltres).

Per una banda tenim uns alumnes que es mouen molt bé amb les imatges, són la primera generació amb molta oferta de televisió, jocs d'ordinador, internet.. En aquestes situacions l'usuari o és un receptor de paraules sense possibilitat de contestar com en la TV o es camufla darrera d'una pantalla en els jocs o en els xats.

L'organització social actual, on majoritàriament treballen els dos pares, fa que els alumnes tinguin molt poques hores d'interacció familiar, i la major part de la convivència familiar es concentra en períodes molt concrets del dia on hi ha unes rutines que marquen molt la comunicació.

Pels nens i els adolescents la paraula fa una tasca essencial; per tal d'ajudar-los a construir-se un món segur, previsible i que sigui creïble. Ho necessiten per créixer i sentir-se segurs . Necessiten veritats, que el que se'ls hi digui es compleixi, que la paraula tingui un valor simbòlic; no només com a vehicle d'ordres e increpacions sinó explicacions que els ajudin a construir el món que els envolta.

La mediació dona un valor especial a la paraula, ensenya a respectar-la. A utilitzar-la connectant amb les pròpies necessitats i podent escoltar les necessitats dels altres. Només quan som conscients de les pròpies necessitats podem tenir en compte el que el altre ens demana.

La mediació pretén ser fidel a les pròpies necessitats i a partir d'aquesta acceptació, acceptar i tolerar les necessitats dels altres.

En aquest aspecte la mediació fa una definició de conflicte molt interessant. Defineix el conflicte en dos eixos: els interessos propis i la relació que tenim amb l'altre persona. Històricament la tradició juevo-cristiana parla de prioritzar a l'altre, de posar l'altre galta. Però la cultura occidental i competitiva defensa els interessos propis per sobre dels altres. La mediació pretén ajudar a resoldre els conflictes respectant a l'altre però sense renunciar als propis interessos. En aquest sentit permet a nivell individual perseguir uns objectius propis sense que això requereixi passar per sobre dels altres.

Un altre argument a favor de la mediació com a recurs en el marc escolar, és el que ens permet resoldre el conflicte amb els propis interessats, és a dir en el lloc on aquest sorgeix. Per tant no hi ha una delegació de la responsabilitat cap a un tercer, sinó que, aquest tercer ajuda en l'estratègia de posar-se d'acord i permet la independència dels les parts. És evident el gran potencial educatiu que les habilitats aquí esmerçades impliquen.

Però en trauríem encara poc profit si parlem únicament d'habilitats, el rerafons fonamental és l'aprenentatge funcional que implica, d'actituds i valors per a la convivència i en definitiva per una cultura de la pau.

✓ *Què es necessita per entrar en un procés de mediació?*

Calen unes habilitats concretes: capacitat d'empatia, poder construir un discurs intel·ligible, riquesa de vocabulari...

Què passa doncs amb aquells alumnes que més conflictes generen i que solen ser alumnes amb aquestes habilitats poc desenvolupades? No són susceptibles d'entrar en un procés de mediació?

Passa el mateix que amb qualsevol de nosaltres que acabem de discutir. Tampoc tenim aquestes habilitats activades. Cal deixar un temps per poder-nos encarar d'una forma diferent a aquella situació. És el típic consell «consulta-ho amb el coixí».

Amb aquest tipus d'alumnat més impulsiu pensem que el procés de mediació pren un caràcter especialment pedagògic.

Sinó sempre serà adient un procés formal de mediació, les eines de la mediació els hi poden ser molt profitoses. Ajudar-los a explicar el que ha passat, a entendre de forma molt dirigida que ha sentit l'altre, parafrasejant molt, simplificant el discurs de l'altre. Ajudant-los a trobar solucions i fent un seguiment molt proper dels acords... En els casos en que s'ha aplicat ha donat bons resultats, han aconseguit comunicar-se entendre a l'altre, arribar a acords molt simples però a poder-los complir i per tant reforçar la seva autoimatge en positiu.

Pel centre educatiu

Impulsar perquè siguin les pròpies parts que per si mateixes arribin a un acord, té un sèrie d'implícits en el món educatiu. Implícits que signifiquen aspectes que hi són adjacents, que van junts, que un sense l'altre no tenen sentit. Anem a veure alguns que se'n poden deduir :

✓ *Concepte d'autoritat docent fonamentat en la idea de paritat en el conflicte*

A la pràctica educativa, el professorat, actua de forma generalitzada des de la convicció d'un exercici del poder docent sota els paràmetres democratitzats de les relacions. No obstant i això, en moltes ocasions les actuacions no deixen de ser la imposició unilateral per la part amb més poder, en aquest cas el professorat. Més que considerar aquesta qüestió com a quelcom anacrònic podríem considerar-la com a pràctica feta i fonamentada en una tradició gairebé secular i també a falta d'un concepte diferent de poder docent. Amb això no es vol dir que no sigui convenient en més d'una ocasió prendre una decisió que marqui límits i enquadri la dinàmica de treball en moments especialment difícils a l'aula, el que si es vol dir, que pel que fa a la gestió de conflictes la perspectiva no és de fer un pols de força, no és l'enfrontament ni caure en la rivalització adolescent o infantil sinó és la igualtat i el reconeixement que totes dues parts tenen quelcom a guanyar, no és necessari que una de les dues perdi o se senti vençuda.

Aquest concepte promulgaria el reconeixement de l'autoritat, no tant de des la pròpia atribució que hom pugui fer-se sinó pel reconeixement que de les teves accions en fan els altres, en aquests cas l'alumnat. Un professor no té més autoritat ni per alçar més la veu, ni per a ser més dur en les sancions o amb les qualificacions. En quantes ocasions no observem algú en plena docència que sense a penes haver-se d'imposar de forma més o menys directa fomenta un treball i ambient a l'aula engrescador?



en altres ocasions ens trobem amb professorat que intenta per tot els mitjans mantenir l'ordre a l'aula i li és difícilment assolible.

✓ *Relativització del concepte de càstig*

Relativització en el sentit que hi ha una persona aliena al conflicte, en aquesta cas entre dos o més parts que sanciona o no a les parts. Això no vol dir que s'invalidi el càstig, sempre i quan aquest pugui ser reparador, com acció a tenir en compte. Sinó que podem esgotar altres vies abans d'entrar en resolucions sancionadores i en moltes ocasions al marge de postures que puguin ser reparadores de les relacions humanes, que a la fi en els centres educatius com a tals és una de les qüestions més interessant parlant del tema de gestió de conflictes.

✓ *Autorregulació en la gestió de conflictes*

De la qüestió anterior se'n desprèn que es requereixen una sèrie d'habilitats comunicatives, unes actituds i en definitiva un "saber fer" que ens fonamentin en la pròpia autonomia personal. Aquestes habilitats tenen a veure amb ser capaç de prendre decisions que ajudin a la pròpia resolució dels conflictes interrelacionals. En aquest sentit autorregular-se vol dir ser capaç, adonar-se d'aquelles actituds, conductes i interessos propis que entren en confrontació amb l'altra part i conforme això poder "negociar" en base a la perspectiva que no necessàriament una de les dues parts ha de ser la que perdi, sinó que les dues poden guanyar però que també hauran de cedir en determinats aspectes. Poder fer això sense que una tercera persona ho dictamini i en base a la pròpia convicció és el que es vol dir amb autorregulació.

✓ *Alliberació de conceptes moralitzants en la conducta sense caure en "tot val"*

Quan hi ha un conflicte sobretot a l'escola, hi plana per damunt d'ell la idea de quina de les dues parts té raó? El tenir raó des d'aquest punt de vista vol dir posseir la veritat i per tant s'adjudica el valor del bé, del que està ben fet adequat al socialment esperat i per tant té l'aprovació de la comunitat. El que succeeix que tenir la raó no és una qüestió quantitativa, no és exacta, sinó que és relativa o calidoscòpica en moltes ocasions.

El que implica no tenir raó és el costat del que està malament i per tant socialment no està ben vist. Si no està ben vist pot crear el sentiment de culpa. La culpa no sempre ajuda a millorar, en moltes ocasions si es fomenta des de la sanció sense passar per la reflexió personal, pot ocasionar sentiments de ràbia, ressentiment o bé el pol oposat resignació i submissió.

En la mediació no es jutgen conductes, ni sentiments, ni actituds, ni interessos... ni tant sols es censura. A les accions no

se les investeix de valors sinó que fonamentalment s'intenta el reequilibri d'una situació que pot tenir conseqüències tant d'abast individual com grupal.

Val a dir, però, que som dins d'un lloc eminentment educatiu i que serà convenient, i les parts així ho han de saber, sí que caldrà respectar en els acords que aquestes prenguin, els valors socials reconeguts de forma consensuada per la societat.

✓ *Donar temps al conflicte.*

L'escola es veu en moltes ocasions pressionada a resoldre el conflictes d'una forma súbita provocant aquesta precipitació una sortida d'emergència que no sempre és la millor.

El temps és essencial en l'educació, temps per escoltar i per reflexionar. La mediació dóna aquesta nova dimensió al conflicte, dimensió que ajuda a serenar-se i a actuar d'una forma més en consonància amb els ritmes personals que moltes vegades són trepitjats per una concepció errònia de la eficàcia

LA FUNCIONALITAT DE LA FILOSOFIA DE LA MEDIACIÓ PER A L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

Els que practiquem l'assessorament psicopedagògic en l'àmbit escolar i des d'un posicionament frontissa entre contextos, implícitament hem desenvolupat habilitats de competència professional que molt tenen a veure amb les implicades en la mediació de tipus informal (anomenat així per Gernika Gogoratz), és a dir com a facilitadors de la comunicació en situacions de conflictes però sense estar plantejades metodològicament tal i com opera la mediació formal.

Conèixer i formar-nos en aquest tipus de plantejament ens pot ser útil, pensem, a diversos nivells.

1.- Com a competència professional i per tant per a perfilar i aprofundir estratègies que ja s'utilitzen però que pot ser no s'han formalitzat en un cos teòric de forma científica en la formació permanent dels nostres perfils professionals.

2.- Com a objecte en si mateix d'innovació i de canvi en els centres educatius.

Ens centrarem en el segon punt que ha estat el que hem reflexionat a nivell d'equip. En general el psicopedagog pot col·laborar amb la comunitat escolar en la implementació d'una cultura de la mediació promovent la formació i ajudant en la posta en pràctica i seguiment d'una experiència.

Algunes de les aportacions que creiem poden fer-se tenen a veure amb els diferents àmbits de treball (docents, alumnat i famílies):

Pel que fa als docents:

- Coneixements sobre el conflicte, la comunicació i la mediació.
- Ajudar en l'anàlisi de la pràctica educativa (ja sigui en plantejaments de problemàtiques institucionals, d'aula ...)
- Coneixements sobre processos d'innovació educativa per tal de facilitar la implementació de la mediació com a cultura i com a procediment de gestió de conflictes: fases, persones que s'implicaran, dificultats, resistències...



- Seguiment en la consolidació dels serveis o instàncies de mediació.
- Informació documental
- Informació de pràctiques en altres centres...

Pel que fa a l'alumnat:

- Col·laborar amb els docents en el disseny de situacions d'ensenyament-aprenentatge per dur a terme en el centre.
- Formació inicial d'alumnes. Un cop el centre va incorporant aquest tipus de plantejament pot ser ell mateix qui promogui la formació.

Pel que fa a les famílies:

- Col·laboració amb xerrades per tal d'informar el tema i/o de l'experiència que es vol dur a terme en el centre. (AMPA, Consell Escolar...).

En tot aquest procés, pensem que l'assessor psicopedagògic no ha de tenir un paper formal de mediador. És bo que sigui el centre qui generi el propis recursos ja que això augmenta la seva capacitat de resposta davant situacions conflictives o bé d'instauració de cultures de pau.

Menció a part fora el paper que pot tenir el psicopedagog de centre ja que la seva ubicació el situa format part del propi sistema intern del centre i des d'aquesta perspectiva el seu rol pot prendre un caire diferent que fora objecte d'una altra reflexió.

QUINS INDICADORS DE DIAGNÒSTIC INSTITUCIONAL PODEM CONSIDERAR PER TAL D'INTRODUIR EN UN CENTRE DE FORMA OPORTUNA AQUEST TEMA?

1. El concepte implícit d'autoritat docent que predomina en un centre i que s'estableix l'estil de gestió dels conflictes. En aquest sentit podem veure algun indicis que ens en donen la radiografia:

1.1. Si intervé l'equip directiu primerament, o bé si primer delega la responsabilitat en els directament implicats.

1.2. El grau d'escolta que es dona a pares i alumnat i de corporativisme que es desplega davant dels conflictes alumnat-professorat-famílies

1.3. Desplegament del RRI, és a dir el grau d'obertura en les normes i la flexibilitat o rigidesa en la seva aplicació. És a dir en quina mesura permet personalitzar les mesures disciplinàries.

1.4. El nombre d'expedients disciplinaris i l'anàlisi de l'eficàcia d'aquests. També el tipus d'intervenció de la comissió de convivència, qui instrueix el casos: pares? professors?

1.5. El nombre d'expulsions d'aula, concentració de les mateixes (nivell, professors, més en determinades èpoques del curs...).

2. L'estil en la presa de decisions d'un centre. Si aquesta es concentra en determinats càrrecs directius preferentment o bé si permet certa autonomia en les estructures intermitjes (equips docents, comissions pedagògiques o d'atenció a la diversitat, departaments...).

3. El concepte d'atenció a la diversitat que es deixa traslluir tant en la seva organització, si és tendent a compensar, a aïllar a incloure. Així com el grau de sensibilitat i adaptabilitat a les necessitats de l'alumnat (recursos flexibles conforme a les diferents necessitats, plans d'acollida per l'alumnat d'incorporació tardana, tutories específiques individuals, PAT revisables...).

4. Tendència en la participació de l'alumnat en el centre. Si hi ha impuls i acompanyament per a la formació del consell d'alumnes, la qualitat de la participació en les juntes d'avaluació, la participació en actes del centre, la divulgació dels continguts i acords presos en els consells escolars...

QUINES CONNEXIONS PODEM ESTABLIR AMB ALTRES PARÀMETRES TEÒRICS EN LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA

Amb l'intent d'anar integrant dins la nostra representació mental de l'assessorament tots els camps de treball que anem descobrint i a mida que caminem amb les necessitats dels centres, hem intentat trobar una sèrie de relacions coherents amb altres marcs teòrics que tenim com a referents.

Caldria anar avançant molt més en el que exposarem, però això únicament és un intent que ens permeti la discussió.

El primer eix té a veure amb la intervenció psicopedagògica des d'un enfocament sistèmic. Considerem el centre educatiu un sistema que fonamenta moltes de les seves característiques en les relacions que estableix internament i amb altres contextos colindants.

Ja s'ha comentat anteriorment que el plantejament que donem a la mediació té com última finalitat la millora de les relacions, per tan la mediació esdevé, en aquest sentit una eina que reequilibra el sistema.

Aplicant alguns dels principis de la Teoria General de Sistemes, es veuen les següents relacions:

1. El centre educatiu és un sistema en constant transformació, és a dir que intenta adaptar-se a les diferents exigències que se li plantegen a fi i efecte de garantir el creixement psicosocial dels seus membres.

Des d'aquesta perspectiva i tal i com entenem el conflicte, considerant-lo com a eina educativa, ajuda al creixement dels individus.



2. El centre educatiu és un sistema que s'autogoverna mitjançant normes que ha elaborat al llarg del seu propi procés evolutiu.

L'increment de la participació activa de les diferents parts del conflicte ajuda a la pròpia autonomia del sistema.

3. El centre educatiu com a sistema obert amb interacció amb altres sistemes entra en moltes ocasions en conflicte amb altres agents i/o sistemes. Gestionar el conflicte des del punt de vista de transformació positiva de les relacions col·labora en la bonança de les relacions entre contextos.

Aquests són tres principis que actuen de poderosos arguments i justifiquen la mediació com a eina d'intervenció psicopedagògica des d'un enfocament sistèmic.

L'altre eix que hem trobat relació té a veure amb la idea implícita d'atenció a la diversitat amb un tendència conceptual inclusiva.

No entrarem a parlar del concepte d'inclusió en relació a les NEE, sinó que el podem entendre com un principi general, ampli que ens mostri una actitud social on es donin les intencions i les accions d'acoplament recíproc entre el que és socialment acceptat com a normatiu i el que podem considerar com a més diferenciat, i d'aquesta relació en sorgeix un nou ordre.

La relació que s'estableix entre les idees definitòries del concepte d'inclusió (idea d'inclusió segons Gordon L. Porter, Canadà 1997) i la mediació podrien ser les següents:

1.- La mediació pretén gestionar el problema sense desplaçar-lo del lloc on ha succeït, és a dir amb les persones implicades (la unitat d'estudi focalitzada en el context)

2.- L'enfocament de l'assessorament pretén analitzar el problema des d'una perspectiva col·laborativa (observació de la pràctica i resolució col·laborativa).

3.- La solució la troben els implicats, no agents externs ni de forma prescriptiva.

4.- Pretén crear cultura en transformació de conflictes i per tant cerca estratègies per els propis implicats.

Per acabar únicament apuntar que tot aquest nou circuit en la gestió del conflicte no deixa de ser una moda passatgera si únicament ens fonamentem en la part tècnica, és a dir en el com ho fem i d'una forma simplificada. Però la qüestió de fons, la que propicia un canvi profund, és la convicció del projecte en la reconciliació de les parts molt més enllà dels acords a què s'arriben, la qual cosa esdevé un generador d'avenços en la cultura Per la Pau.

LES ALUMNES MEDIADORES I ELS ALUMNES MEDIADORS OPINEN SOBRE L'EXPERIÈNCIA DE LA MEDIACIÓ ENTRE IGUALS A L'IES LLUÍS DE REQUESENS

Entrevista i presentació realitzades per
Aurora Méndez i Montserrat Pagès

Les alumnes mediadores i els alumnes mediadors representen la millor difusió de la **mediació entre iguals**, ja que, tant la seva formació, com la seva experiència, després d'anys, els fa estar segurs i segures que la mediació **funciona**. Però són ells i elles els qui parlaran a través d'aquest article. Els hem preguntat què pensaven d'aquesta experiència aprofitant una sessió de formació. En el moment de recollir les seves impressions, hi havia, a l'aula de formació, unes vint-i-cinc persones, de les quals unes dotze estaven rebent el curs de formació i les altres ja són mediadors i mediadores formats i formades. El total de persones formades correspon aproximadament a un 10% de l'alumnat d'ESO de l'IES Lluís de Requesens.

El projecte de mediació es va iniciar en aquest Centre l'any 1997 i s'han format com a alumnes mediadors i mediadores, des d'aleshores, cap a vuitanta persones.

A l'IES Lluís de Requesens la mediació entre iguals és l'alternativa a la resolució de conflictes **entre alumnes**. Les mediadores i els mediadors són els mateixos alumnes, formats i formades per actuar en una sessió de mediació. L'objectiu de la mediació entre iguals és autogestionar, per part de l'alumnat, els seus propis conflictes, en presència d'altres alumnes, que actuen com a mediadors i mediadores i, **sense la intervenció de l'adult**.

Els mediadors i mediadores comptabilitzen la seva intervenció, en un acte de mediació, guardant els **fulls de registre** dels acords presos al final de la mediació. Aquest fulls, com tota la intervenció en mediació, són **confidencials**.

A partir de les mediacions que heu fet, podrieu explicar l'experiència?

- “Nosaltres hem après a entendre que un conflicte entre nosaltres pot solucionar-se parlant. La nostra tasca és la d'oferir que els escoltarem i que els ajudarem que ells mateixos solucionin les seves diferències, parlant.”

- “Ens agrada que tot sigui confidencial i que puguin confiar en nosaltres, sense que se n'assabenti cap professor o professora. Ens fa sentir capaces i capaços d'arreglar els nostres problemes, sense l'ajuda d'adults.”

- “Resulta més fàcil confiar en un altre company o companya perquè coneix, més que el professorat, el que ens interessa i ens preocupa. Els alumnes i les alumnes saben que nosaltres, a més a més de guardar secret absolut, hem estat formades i formats per a

facilitar que ens posin a parlar entre ells i elles i arribin a uns acords, els que ells vulguin.”

- “El que més m'agrada és dir que nosaltres no som jutges, no som advocats, no som policies i que no volem buscar culpables. Així ells i elles saben que poden confiar en nosaltres i que no hi haurà cap càstig. És per això que demanen mediació.”

- “En el curs de formació hem après a escoltar, concentrant-nos no només en les paraules, sinó en els gestos, en el cos.”

- “Sí, també hem après a posar-nos en la pell de l'altre i tractar de sentir el que l'altre sent.”

- “Una cosa que és més difícil és adonar-se de qui és el que té més poder, perquè el que sembla tenir-lo, a vegades és només una *pose* davant dels seus companys, però, quan està fent mediació, pot mostrar la seva feblesa, cosa que estava amagant, potser feia temps.”

- “I els problemes no vénen d'un dia. Ens hem trobat conflictes que ja venien de les famílies i des de petits.”

- “També ens hem adonat que les respostes que cada persona dona al conflicte són molt diferents. Nosaltres ajudem que diguin el que pensen i el que senten sense tenir por de res. Ajudar que expressin les seves emocions, de vegades, costa molt. No estan acostumats perquè tenen por de ser jutjats pels altres o tenen por de ser insultats o agreddits. Estem aprenent a expressar-nos cada dia més.”

I també l'estem fent fora de la sala de mediació i fora de l'institut, i fins i tot, a casa, amb els nostres pares i mares. Però això costa més”

- “Però els nostres pares ja saben que, aquí, a l'institut, tenim el sistema de mediació, per a resoldre els nostres conflictes, i, fins i tot, ens demanen als mediadors i mediadores que ajudem els seus fills i filles a solucionar els problemes que tenen amb companys o companyes.”

- “Aprenem tècniques per reconèixer la conducta de les parts en conflicte, per a equilibrar els poders i, així, que tots dos se sentin còmodes i puguin parlar. Aprenem tècniques per facilitar que s'entenguin, que s'apropin i per facilitar que negociïn.”

- “Vull dir que els agrada molt saber que tots dos sortiran guanyant. Això els sembla impossible, ja que, abans, en el sistema tradicional, sempre sortia perdent el que resultava culpable. Abans hi havia molta por perquè s'havia de justificar sempre que un mateix era innocent i s'havia de dir mentides, o s'havia de buscar testimonis, o proves d'innocència perquè les conseqüències del

conflicte sempre eren terribles per les dues parts del conflicte fins que s'aclarien els fets. Una vegada aclarit, sempre hi havia un culpable, que rebia una sanció del Centre i una altra de casa. L'altra part del conflicte també perdia perquè, o bé rebia amenaces, per part del presumpte culpable, o dels seus amics, o bé es qüestionava que fos innocent, o bé tenia sentiments de culpa per les conseqüències de tota la "moguda". Al final, el conflicte continuava i el que podia ser un petit problema s'havia convertit en un gran problema i les dues parts del conflicte havien sortit perdent i havien après, o a callar, o a agredir davant d'un altre conflicte. Molta gent s'ha anat convertint en agressor o en inhibit, com a única sortida als conflictes. Parlar entre ells o elles ha solucionat el problema".

- "És que els ensenyem a negociar. Això també és molt maco. És com "regatejar" però ningú vol enganyar a l'altre. Ja saben que han d'oferir coses per a obtenir benefici. El que ofereix cadascuna de les parts del conflicte ha de tenir valor per a l'altra part, perquè sinó no es conforma. A canvi, també ha d'oferir alguna cosa valuosa."

Us sembla que "funciona" la mediació?

- "Doncs, jo no estava gaire segur que funcionés però veig que va bé, principalment perquè és entre iguals. Ens obrim més que si hi hagués un professor o una professora. Ens entenem millor."

- "Jo veig que es solucionen els problemes. Entren a la sala de mediació "tope empenyats" i surten tranquils. Creuen que ha servit per a millorar alguna cosa."

- "Hi ha qui ve desconfiant que la mediació serveixi i, quan li preguntes, n'està convençut."

- "Un dia van fer una mediació amb una alumna de primer i, quan va acabar de parlar, va dir: "Tinc dotze anys. I, en dotze anys, ningú m'havia escoltat com vosaltres. Va ser molt emocionant."

- "Funciona també perquè ara la gent s'ha acostumat a parlar més abans de tenir un problema o també el solucionen sense haver d'anar a mediació."

Què creieu que heu après com mediador o mediadora?

- "Fer mediació t'ajuda a entendre més les persones. Descobreixes que, en un conflicte, hi ha motius aparents i d'altres que estan amagats, raons que van per dintre, que hi ha més coses de les que es diuen."

- "T'adones que hi ha persones tímides, inhibides, tancades. Tenen problemes anteriors, que no els deixen expressar-se."

- "També veus que hi ha qui va de "xulo", però que es posen a plorar en la sessió de la mediació. I és que també tenen problemes personals."

- "Et sents útil, t'adones que confien en tu i que pots ajudar als altres."

- "Aprèn a escoltar."

- "Si tu vas parlant amb la gent, veus que, poc a poc, confien més en tu."

- "Et fa il·lusió que et respectin i t'agrada quan aconseguixes que et tinguin confiança. Al començament, em podien contestar malament, fins que vaig aconseguir que em tinguessin en compte."

- "Quan ets mediadora o mediador i, alhora, tens un conflicte i demanes mediació, també n'aprèn molt perquè veus com ho fa l'altre mediador o mediadora i veus que tu també tens els teus punts de vista sobre el tema i has de saber-te distanciar. També costa escoltar els de l'altre."

- "Aprèn que a la mediació es reformula el conflicte i, a mida que es fa la mediació, es veu que la causa del problema no és la que ha portat a la mediació i, a més a més, poden sortir altres coses, poden sortir sentiments."

- "A vegades cal dir: eh!, això és serio!. A vegades costa molt perquè s'ho creguin perquè hi ha qui diu que passa i que no vol agafar-s'ho seriosament... fins que li toques la "fibra"."

I els acords als quals s'arriba després de la mediació? Quin tipus d'acords són?

- Són compromisos de l'estil de: Jo no et provocaré més i jo no em posaré més amb tu i no et tornaré a tocar.

- Normalment es demanen perdó.

- Es comprometen a controlar-se i no tornar-se a insultar.

- També n'hi ha que es comprometen a defensar l'altre davant qui sigui.

- Fins i tot hi ha qui es compromet a ensenyar alguna assignatura a canvi de ser valorat davant els altres.

Què us ha aportat el curs de mediació, a vosaltres personalment?

- S'aprèn a parlar amb gent més gran que tu. Dóna seguretat perquè t'ajuda a perdre la vergonya, la por, aprèn a dir coses en veu alta.

- El curs ens ha servit per relaxar-nos, per estar més segurs/es. Ens ha donat unes tècniques per encarar els problemes que ens poden tenir els altres.

- El curs t'ensenyava a donar confiança als altres.

I al centre, ha canviat alguna cosa?

- Es nota a l'ambient. La gent està més tranquil·la i segura. Per exemple, aquí hi ha molt pocs expedients. Es pot parlar per resoldre problemes[2].

- Aquí parlen els alumnes de diferents cursos i es pot comentar tot. Hi ha llocs que et relaciones només amb els del teu grup i quan hi ha conflictes sempre hi ha d'haver un professor que intervingui[3].

- A més, últimament s'han fet força mediacions per problemes de racisme perquè cada cop hi ha més immigrants i de racisme sempre n'hi haurà. Però els magrebis saben que aquí hi ha algú que els fa costat i els defensa. S'està tractant el racisme d'una manera diferent de les tutories, entre nosaltres mateixos.

- El més important és que aquí hi ha un lloc per poder resoldre els conflictes, hi ha persones que estan disposades a ajudar.

Molins de Rei, març de 2003

[1] "Mediar és educar" (Monogràfic) *PERSPECTIVA ESCOLAR*, n. 262 Publicació de Rosa Sensat. Febrer 2002.

[2] Ho diu una representant d'alumnes al Consell Escolar.

[3] Ho diu una alumna procedent d'un altre centre.

L'ACOLLIMENT DE L'ALUMNAT IMMIGRANT I LES SEVES FAMÍLIES: ORIENTACIONS I PROPOSTES

María José Montón

Psicopedagoga EAP de Terrassa

Les informacions que apareixen en aquest article formen part d'un treball més ampli que vaig desenvolupar al llarg del curs 2001-2002 gràcies a una Llicència d'Estudis concedida pel Departament d'Ensenyament [*].

Des de fa alguns anys, l'escolarització d'alumnes immigrants està sent també matèria d'assessorament psicopedagògic que l'EAP aborda juntament amb d'altres serveis o programes. Les necessitats de reflexionar i cercar propostes de treball per aquest col·lectiu d'alumnes, l'interès personal que aquesta temàtica em ve suscitant i l'ocasió d'aprofundir sobre el tema mitjançant la llicència d'estudis, m'han permès elaborar una proposta de treball que abordaré parcialment i de forma sintètica al llarg del present article.

DIFERENCIES CULTURALS O MANIFESTACIÓ DE LA POBRESA?

Edward Said, en el seu article "El choque de ignorancias" (El País, 16 d'Octubre de 2001), assenyala: "el caso es que todos nadamos en esas aguas, tanto occidentales como musulmanes y otros. Y, dado que las aguas forman parte del oceano de la historia, intentar abrirlas o dividir las mediante barreras es inútil. La tesis del choque de civilizaciones es un truco como el de la guerra de los mundos, más útil para reforzar el orgullo defensivo que para una interpretación crítica de la desconcertante interdependencia de nuestra época". Les limitacions que i el fre que s'atribueix a les diferències d'origen cultural de la població immigrada va ser un dels primers aspectes que vaig abordar en el meu treball.

Als inicis dels anys 70 vaig tenir l'ocasió d'anar a completar la meva formació a Ginebra (Suïssa) i en aquesta ciutat vaig tenir l'oportunitat de col·laborar durant set anys al costat d'immigrants espanyols. En aquell moment Espanya era un país de emigració i Ginebra, a l'igual que d'altres ciutats europees, contava amb un elevat nombre d'espanyols que havien emigrat majoritàriament per problemes econòmics. Aquesta experiència m'ha portat a plantejar-me sovint la següent pregunta: realment, les costums dels emigrants espanyols dels anys 60 i 70 eren tan diferents com es suposa de les costums dels immigrants que arriben actualment al nostre país?

Comparar aquelles vivències amb la situació actual dels nous immigrants pot resultar exemplificador. La major part dels emigrants espanyols eren analfabets i realitzaven els treballs que rebutjaven els treballadors suïssos. Vivien agrupats en els barris de la perifèria de la ciutat, sovint en construccions prefabricades o en vivendes amb poc espai. Vivien aïllats de la resta de

comunitats. Desconeixien la llengua francesa. Manifestaven estar de pas i mitificaven el seu país d'origen. Les famílies eren nombroses i s'agrupaven progressivament. Tenien els seus propis espais de convivència, les cases regionals. La cultura gastronòmica era ben diferent de la suïssa, cuinaven amb oli d'oliva que portaven d'Espanya. No mostraven interès per la cultura suïssa i no consideraven important ni prioritari aprendre el francès. No participaven de la vida cultural de la ciutat o del barri i organitzaven les seves festes. El principal objectiu que tenien era guanyar diners per enviar-lo a la família que s'havia quedat en Espanya o feien estalvis per retornar aviat. Tenien un especial interès per afavorir la formació dels seus fills i filles, malgrat alguns d'ells no havien estat escolaritzats prèviament. A l'estiu, eren fàcilment reconeguts en les carreteres espanyoles pel voluminós equipatge que portaven en els vehicles.

La percepció que la població autòctona tenia dels emigrants no era especialment bona. Eren considerats incultes, sense interès per l'entorn i poc generosos amb el país d'acollida. Culturalment homogenis, tothom havia de saber cantar i ballar flamenc i els havien d'agradar els bous, la paella i la sangria. Sorollosos i poc respectuosos amb les normes i regles de la comunitat. Amb poc hàbits higiènics. Amb hàbits alimentaris poc saludables com era cuinar amb oli d'oliva. Els homes eren percebuts com masculistes i les dones submises. Els miraven amb desconfiança i, de vegades, amb por. En definitiva eren pobres.

Les vivències d'aquella experiència, en contraposició a la situació actual, m'han fet prendre consciència de que el fenomen de la immigració reproduceix en tot el món els mateixos comportaments, els de les persones que surten del seu país per buscar una vida millor i que tenen una cosa en comú: la pobresa. Realment, em costa molt trobar diferències notables entre els antics emigrants i els nous immigrants i, en tot cas, l'existència d'aspectes comuns preval per sobre dels aspectes que ens poden diferenciar.

TIPOLOGIA DE L'ALUMNAT IMMIGRANT

Dins del col·lectiu de l'alumnat immigrant existeix la mateixa diversitat que podem trobar en el col·lectiu d'alumnes autòctons. Atribuir comportaments homogenis en relació als interessos dels alumnes, a la cultura, la religió, etc. dels alumnes immigrants és totalment erroni. Tanmateix, tenen un tret comú: pertànyer a un col·lectiu de persones que van del Sud al Nord cercant una vida millor. La major part d'ells es quedaran a viure en el nostre país; les esperances de millora en els països d'origen queda encara molt lluny de ser una realitat i, de moment, el seu viatge només és d'anada.

El col·lectiu d'alumnes que presenta més dificultats és el d'incorporació tardana al nostre sistema educatiu. Però també aquest col·lectiu és molt divers en funció d'alguns factors entre els quals podem destacar, per la seva rellevància des del punt de vista del procés d'alfabetització i dels seus resultats, els següents:

- L'edat i el moment de la seva incorporació al sistema educatiu. No és el mateix iniciar l'escolaritat en el primer cicle de l'Educació Primària que en l'últim, ni incorporar-se en el primer curs de l'Educació Secundària Obligatoria que en el quart curs.

- El tipus i el nivell d'escolarització prèvia. La major part de l'alumnat d'incorporació tardana extracomunitària accedeix al nostre sistema educatiu amb uns nivells molt elementals de formació i d'informació acadèmica. Aquest fet, afegit a les dificultats de comprensió per motius de llengua, els dificulta considerablement el seguiment del currículum establert. Aquestes dificultats són especialment greus en els últims cursos de l'Educació Primària i en l'Educació Secundària Obligatoria.

- Les expectatives familiars i socials. L'índex analfabetisme és molt elevat entre les persones immigrades. En conseqüència, a la situació pròpia del fenomen migratori, apareixen associades algunes problemàtiques socials importants que generen, sovint, situacions de marginació. En aquests context, les expectatives de millora del nivell formatiu dels fills i les filles que tenen moltes famílies immigrades són relatives i apareixen estretament vinculades a la seva situació de partida i al que consideren els pares que ha de ser el nivell de formació mínim necessari per a poder incorporar-se al món laboral.

L'ACOLLIMENT DE L'ALUMNAT IMMIGRANT I LES SEVES FAMÍLIES

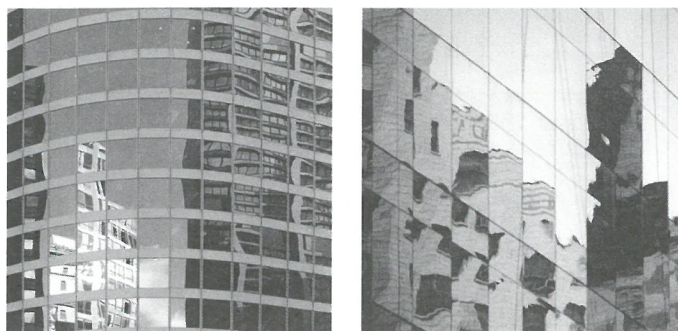
El nombre d'alumnes immigrants va creixent de forma considerable i el que es presentava fins fa poc com una situació excepcional s'està configurant en l'actualitat com una situació normal.

Els aspectes fonamentals que cal tenir en compte en una primera fase són les actituds, l'emplaçament escolar, l'acollida, el treball amb les famílies i l'adaptació al centre i a l'entorn.

Les actituds

Un dels aspectes més importants i prioritaris és el vincle afectiu que les persones nouvingudes estableixen amb la societat d'acollida. Només fa falta creuar la mirada amb la dels alumnes que acaben d'arribar per comprovar que demanen ajuda. De la qualitat d'aquesta ajuda dependrà que la seva mirada es transformi en seguretat o en desconfiança i, tal vegada, en odi.

A part de les activitats que ja contempla el pla d'acollida del centre educatiu, existeix un aspecte fonamental i imprescindible que és l'actitud del que acull. Només una actitud basada en el reconeixement dels drets individuals i una pràctica educativa que inclogui un compromís de lluita contra l'exclusió social farà possible un canvi real. Les reflexions intel·lectuals i les pràctiques personals han de caminar en paral·lel i afecten per igual a tota la comunitat educativa, entesa com el conjunt de centres educatius de la xarxa pública i de la xarxa privada concertada.



L'emplaçament escolar

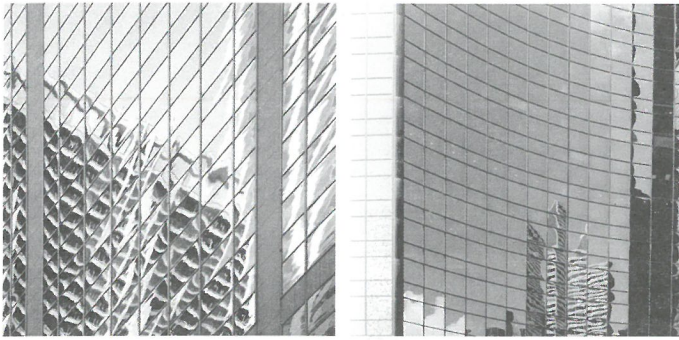
És un fet reiteradament constatat que les famílies immigrades tendeixen, lògicament, a concentrar-se en uns mateixos espais que es solen caracteritzar per pertànyer als barris perifèrics de les ciutats on l'habitatge és més econòmic. En definitiva és l'espai que han pogut triar per viure.

Des de fa temps s'ha subratllat la importància que els alumnes i les alumnes s'escolaritzin, a ser possible, en els centres educatius dels seus barris, aspecte essencial per a facilitar l'establiment de relacions entre iguals. També s'ha insistit sobre la bondat de l'escolarització en entorns normalitzats i el menys restrictius possibles, en centres educatius oberts a la diversitat, amb recursos i vies suficients per a poder abordar les diferències de capacitats, interessos i motivacions de l'alumnat, amb projectes propis i adaptats a les diferents realitats de l'alumnat.

L'acollida inicial és molt important i només es pot fer de forma positiva mitjançant l'establiment de relacions gratificants amb els companys i companyes i amb el professorat. L'atenció temporal intensiva necessària per a l'aprenentatge inicial de la llengua ha de garantir-se en tots els centres defugint de propostes de concentració en centres aliens o en itineraris segregats. Educar i aprendre els hàbits escolars corresponents a les formes de vida del sistema educatiu és quelcom difícil d'aconseguir en un context aliè al propi centre i a la pròpia classe. Els alumnes immigrants han d'aprendre en un context normalitzat i en interacció amb els companys i companyes i professors autòctons. Els primers models que reben són essencials per a que puguin entendre el nostre funcionament i assolir progressivament els hàbits i les normes de l'entorn escolar. Els alumnes i les alumnes progressen de forma diferent i el fet de no poder accedir als recursos i possibilitats d'un centre educatiu ordinari impedeix tractar de manera diferenciada cada situació.

Un altre factor important és que la proposta d'escolarització al marge de l'organització ordinària dels centres educatius dificulta que la responsabilitat sigui assumida per tota la comunitat educativa, essent aquesta delegada en els professionals que realitzen directament el treball amb els alumnes immigrants, i corrent així un risc de crear una organització perifèrica sense vinculació amb el col·lectiu de professors i professores del propi centre.

La concentració d'un nombre elevat d'alumnes immigrants en determinats centres públics no afavoreix la normalització i la guetització d'algunes escoles i instituts esdevé un fet real que acaba per generar situacions greus de marginació.



L'acollida

Costa poc imaginar-se les vivències dels alumnes nouvinguts quan es troben en un lloc desconegut, amb unes normes desconegudes, amb unes llengües diferents, percebuts al mateix temps com a persones diferents i, en ocasions, rebuts amb una certa hostilitat.

A aquesta situació li hem d'afegir les tensions que el fet migratori provoca. L'abandonament del seu país, de la seva gent, de les seves costums, sovint de part de la seva família, i paral·lelament a això noves expectatives i noves exigències socials que no poden abordar de cop i menys en solitari. La forma de plantejar l'acollida de l'alumnat immigrant condicionarà, sense dubte, la seva implicació en aquesta nova etapa de la seva vida. S'aprèn gràcies a l'establiment de relacions afectives gratificants i segures, i perquè això sigui possible les relacions han de ser sempre bidireccionals i interactives. Dificilment els alumnes immigrants poden sentir-se acollits quan la proposta inicial que els fem consisteix en separar-los del grup d'autòctons amb l'excusa de l'aprenentatge inicial de la llengua; difícilment poden tenir ganes d'aprendre la llengua quan la comunicació amb el grup d'iguals els està vedada.

Segons la nostra opinió, no és aquesta la millor manera de començar una nova etapa. Tampoc creiem que es necessitin emprar activitats tant summament especialitzades que no sigui possible realitzar-les en els propis centres. Actituds col·lectives favorables del conjunt de la comunitat educativa, que poden traduir-se en mirades afectuoses, gestos d'apropament, acompanyaments puntuals, anticipació als fets, intervencions puntuals d'ajuda, etc. són l'inici d'una bona acollida. **L'acolliment és responsabilitat de tothom.** A partir d'aquí es poden realitzar plantejaments més o menys elaborats i incorporats als plans d'acollida dels centres, al pla d'atenció a la diversitat, etc.; aquests plans, però, estan condemnats a no tenir èxit si no van acompanyats d'unes actituds favorables i de respecte pels altres.

Actualment els centres educatius disposen ja per lo general d'un pla d'acollida, per lo que la adient incorporació de l'alumnat immigrant només requereix algunes intervencions específiques complementaries. Donat que en l'acollida inicial dels alumnes autòctons participa la direcció del centre i l'equip de mestres o professors, no és adient que l'acollida dels alumnes immigrants recaigui exclusivament en els especialistes; i encara és menys desitjable delegar aquestes funcions a algun servei educatiu o programa específic.

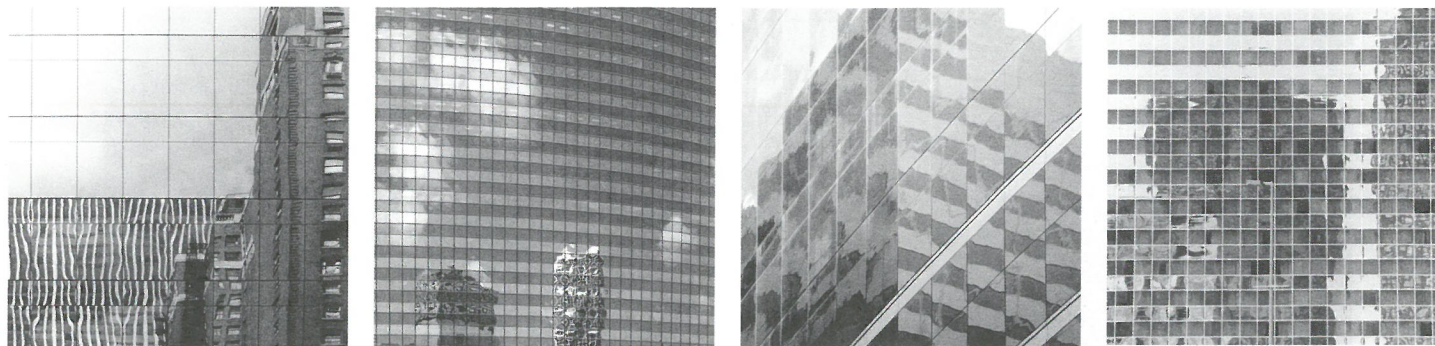
La nostra proposta pretén contribuir a millorar alguns aspectes més específics i complementaris al pla d'acollida, al pla d'acció tutorial, al pla d'atenció a la diversitat, etc.

✓ **Els centres educatius als que s'incorporen durant el primer curs un cert nombre d'alumnes immigrants haurien de comptar amb un docent que gestioni la seva acollida.** Donada la complexitat organitzativa dels centres de secundària, és imprescindible disposar d'aquesta figura. Les seves funcions, complementaries i en col·laboració amb les dels respectius tutors/es haurien de ser: l'acollida inicial al centre, l'acompanyament a les classes, l'acompanyament inicial per al coneixement de l'espai del centre, l'ajuda en la gestió dels documents i llibres, la comprensió dels horaris, l'ajuda en el coneixement de les normes i dels hàbits escolars, l'ajuda en la comprensió de les festes, les sortides culturals, els primers contactes amb la família, el seguiment directe i indirecte dels alumnes, etc. Es tracta, en definitiva, que els alumnes nous comptin puntualment amb un docent de referència que faciliti la seva incorporació, que pugui anticipar-se als problemes i que col·labori en cercar la solució. El temps de durada d'aquestes ajudes dependrà de cada cas concret. Com hem dit anteriorment, aquest treball ha de fer-se en col·laboració amb el tutor/a i ha de ser complementari al treball de tutoria. Delegar tota la responsabilitat en els tutors/es no assegura que aquest treball inicial tingui el suport individual que requereix.

✓ **A cada grup classe i de forma rotatòria (per exemple quinzenalment) és convenient que un company/a pugui exercir tasques de tutor individual durant un cert temps.** Aquestes tasques de tutoria han de consistir a ajudar l'alumne a la classe per assegurar la interpretació de les primeres consignes, resoldre dubtes sobre els treballs de classe i/o sobre d'altres aspectes, acompanyar-lo en els primers desplaçaments, fer-li costat a l'hora de l'esbarjo, ajudar-lo a aprendre les llengües repetint-li paraules, parlant-li a poc a poc, interessar-se per les seves coses i, si és possible, acompanyar-lo en el coneixement de l'entorn. L'estratègia de fer servir puntualment un company/a del mateix origen que faci de mediador amb els altres companys i el professorat també pot ajudar a millorar la situació inicial de l'alumnat nouvingut.

✓ **La figura del mediador/a cultural és imprescindible per a exercir de pont entre les famílies, els alumnes i la comunitat educativa.** Des de el nostre punt de vista, la col·laboració d'un mediador/a cultural no ha de comportar únicament una ajuda per a resoldre conflictes. La necessitat més immediata és la de facilitar la comunicació inicial entre el professorat i l'alumnat i les seves famílies. És important prendre consciència de les angoixes inicials que es generen al davant la impossibilitat de comunicar-se. No es tracta, per suposat, de realitzar simplement una traducció, sinó d'ajudar a establir lligams de relació entre les dos cultures. De vegades, ens trobem front a fets que no podem entendre per desconeixement de les diferents realitats culturals i exigim una normalitat quan les pràctiques educatives escolars i familiars són diferents. Els alumnes i les seves famílies han de disposar del temps suficient per a poder entendre el nostre funcionament i, al mateix temps, han de conèixer els motius pels quals els hi exigim determinades formes d'actuar.

Una pràctica habitual que es fa servir és la utilització d'alumnes que ja estan integrats al centre per fer de pont de comunicació entre les famílies i els alumnes nouvinguts. Si bé en



alguna ocasió pot ser un recurs a emprar per conèixer determinades informacions de caire administratiu, no creiem que aquest sigui un recurs a utilitzar amb caràcter general, ja que va contra el dret a mantenir el secret de la informació i se'n podria fer un mal ús.

El treball del mediador/a cultural ha de ser de col·laboració i no ha de substituir les tasques dels tutors/es o de la resta del professorat. Les seves activitats, per tant, han de fer-se sempre en col·laboració i amb la presència d'aquests.

El treball amb les famílies

La major part de les famílies immigrades es troben en una situació de desavantatge en relació a les famílies autòctones. Per a molts, l'adaptació a la societat d'acollida no és una tasca fàcil. La realització de treballs poc qualificats, les barreres lingüístiques, la manca de coneixements sobre l'organització i el funcionament de la societat d'acollida, la poca participació en les institucions i associacions socials i la percepció, no sempre positiva, que es té dels immigrants, fa que visquin aïllats i que tinguin poques oportunitats de compartir espais d'intercanvi.

Amb freqüència s'escolta que són els propis col·lectius d'immigrants els que han d'esforçar-se per buscar el seu espai dins la societat, que no sempre aprofiten les oportunitats i que han de ser ells els que s'esforcin per adaptar-se i per integrar-se. L'adaptació a l'entorn no és una qüestió que recaigui en exclusiva en un col·lectiu minoritari de persones, és un procés interactiu que solament és possible quan existeixen oportunitats reals d'intercanvi entre els components d'una mateixa comunitat.

L'escola compleix una important funció social i és un dels llocs privilegiats per a establir els primers contactes entre els diversos membres de la comunitat educativa; un altre lloc de trobada és el barri. Els pares i les mares, independentment del seu origen i de la seva cultura, comparteixen tots un mateix objectiu: desitjar el màxim desenvolupament i progrés dels seus fills i filles.

Les famílies dels alumnes immigrants també són molt diferents entre sí i no seria correcte tractar-les com si pertanyessin a una mateixa categoria.

Un aspecte important a treballar és la representació que ens fem d'aquest col·lectiu de persones. Sovint escoltem opinions com el deteriorament dels serveis públics des del moment que són utilitzats pel col·lectiu d'immigrants, l'increment de la inseguretat ciutadana amb la seva arribada, el deteriorament de la convivència en els barris amb una major presència d'immigrants, la percepció de les ajudes per vivenda, beques de menjador, de llibres, etc. van a parar prioritàriament a ells, etc. Quan els immigrants apareixen com una amenaça, comença un conflicte que no convé negar ni minimitzar, sinó que cal abordar.

Algunes característiques que hem observat amb les famílies i que dificulten la relació amb l'entorn estan relacionades amb el

desconeixement de la llengua, el desconeixement dels recursos de la zona, les limitacions formatives dels pares i les mares, les diferències religioses, etc.

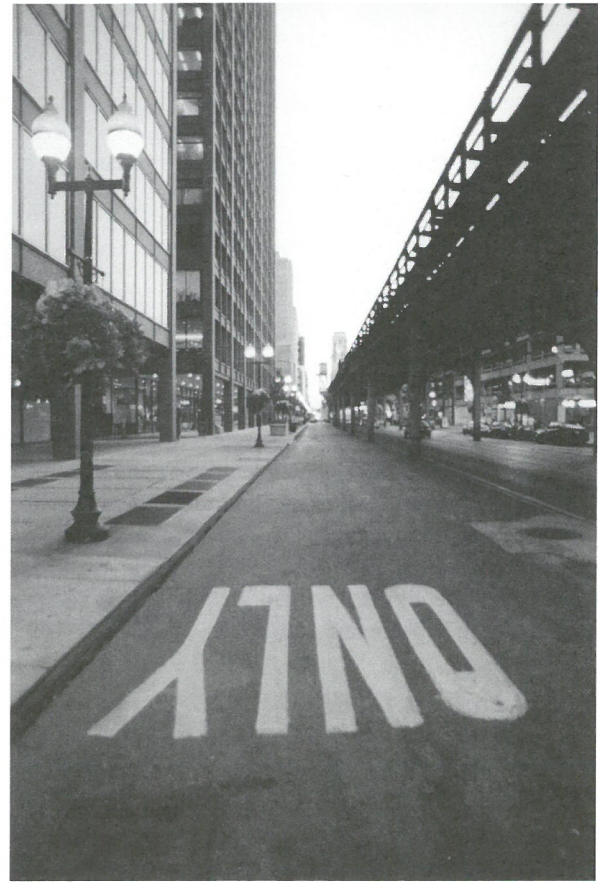
Els plans d'acollida dels centres educatius han de contemplar també un espai destinat a les famílies. La bona acollida de les famílies tindrà repercussions positives en els seus fills, i aquests podran percebre l'escola com un lloc segur i gratificant, condició bàsica per a l'aprenentatge. Tant important és aconseguir una evolució escolar i personal favorable, com una inserció social adaptada i una autoestima positiva.

La necessitat de participar en la vida de l'escola no sorgeix d'immediat i cal donar temps per familiaritzar-se amb ella; aquest procés comporta conèixer l'escola, el seu funcionament, els canals de comunicació i de gestió, la relació amb el professorat, el contacte informal amb els pares i les mares, etc. Des del nostre punt de vista, les famílies sentiran la necessitat de participar un cop iniciats els primers contactes amb la direcció del centre, amb les persones que realitzen la seva acollida, mitjançant les reunions informatives, les entrevistes de seguiment dels seus fills i filles, etc.

L'adaptació al centre i a l'entorn

Les persones immigrades es troben de cop en un entorn desconegut, mentre que la pressió social els exigeix un comportament com els dels autòctons. L'escola no és l'única institució que ha de treballar aquest aspecte. El marc natural d'intervenció a aquest respecte és la ciutat, que té també una enorme responsabilitat en l'educació de tots els ciutadans i ciutadanes. L'educació ha de ser un instrument de progrés i molt especialment ha de contribuir, junt amb d'altres, a lluitar contra l'exclusió social, a respectar les diferències i a fomentar la convivència i la tolerància entre les diferents cultures que coexisteixen al territori. És obvi que l'educació formal, és a dir l'escola, no pot assumir en exclusiva la responsabilitat de formar i educar als futurs ciutadans i ciutadanes. És més imitar aquest objectiu al marc escolar seria menysprear el potencial educatiu amb que conta la ciutat a través, per exemple, de l'oferta d'activitats culturals promogudes per diferents entitats, els moviments juvenils, els recursos esportius, els moviments associatius, els recursos educatius municipals, el contacte amb el món del treball, etc.

Si bé aquest objectiu convé desenvolupar-lo a nivell general, encara és fa més necessari i urgent potenciar-lo en aquells entorns on s'observen majors necessitats culturals i educatives degut a la presència de col·lectius socials desfavorits. Conèixer els recursos i desenvolupar estratègies per al seu ús no es fàcil i requereix d'un acompanyament.



No es tracta, en la meua opinió, de desenvolupar una xarxa de recursos paral·lela i adreçada exclusivament al col·lectiu immigrant, sinó que cal partir dels recursos ja existents per a potenciar la participació i l'ús dels mateixos. Els centres educatius han de disposar d'una guia actualitzada de recursos, però és important que els professionals que treballen en els serveis ciutadans, els educadors especialitzats, els serveis socials, el voluntariat, les diferents associacions, etc. actuïn com acompanyants i guies a fi de que l'alumnat immigrants i les seves famílies puguin accedir amb facilitat als recursos i els puguin aprofitar.

Convé fer un reforç per descobrir i ofertar activitats que els siguin més motivadores i que despertin un major interès entre l'alumnat. És urgent formar professionals de l'educació en l'oci i donar més facilitat per accedir als recursos. És també important evitar l'abús que, en ocasions, es fa del voluntariat. Els voluntaris han de ser col·laboradors, però no poden, per la seva inexperiència, assumir la responsabilitat de la gestió d'un grup. El voluntariat ha de ser potenciat des de totes les institucions com una via rica i afavoridora de les relacions entre iguals i de la solidaritat entre les persones.

Una fórmula més per a compensar les desigualtats socials és facilitar, en l'entorn de l'alumnat, un lloc que els permeti la realització d'activitats escolars, per exemple els deures i l'estudi. La creació d'aules d'estudi als barris, on es pugui tenir accés a llibres de consulta, diccionaris, enciclopèdies, ordinadors, etc., gestionades per professionals que siguin capaços de resoldre dubtes bàsiques afavoriria el coneixement i la relació amb d'altres companys i companyes, veïns, etc. i afavoriria també la millora dels aprenentatges.

El treball realitzat continua amb **una proposta organitzativa** que hem formulat **per a treballar durant el primer curs a l'aula d'acollida** i que pretén millorar el nivell d'aprenentatge d'aquests alumnes, però el treball serà incomplet si no s'aconsegueix millorar també el que es fa a les aules ordinàries quan l'alumne s'hi incorpora. A la segona part del treball es troba una proposta que sota el nom de **l'aula d'acollida a les classes ordinàries** planteja algunes estratègies per adaptar el currículum a les classes ordinàries, alguns suggeriments per a la millora del treball dins la classe, una forma de suport per a l'anticipació dels coneixements, com elaborar dossiers individuals i finalitza aquesta part amb una selecció dels continguts bàsics de les àrees de matemàtiques, llengua catalana, llengua castellana, ciències socials, ciències experimentals i tecnologia, adreçats especialment a l'alumnat de l'ESO.

A la tercera part del treball trobareu una **descripció i anàlisi d'experiències rellevants d'escolarització d'alumnat immigrant** portades a terme en centres educatius de Catalunya, d'altres Comunitats Autònomes i de països de la Unió Europea i d'Amèrica del Nord.

Per raons òbvies d'espai no és possible ampliar el present article amb més informació, però les persones interessades poden consultar el treball al Departament d'Ensenyament.

Bellaterra, març de 2003

[*] Aquest treball s'ha publicat al mes d'abril per l'editorial Graó.

EDUCAR PER LA PAU A TRAVÉS DE LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL

Per un model humà no violent: Límits i potencialitats

Maria Mercè Conangla i Marín

Llicenciada en Psicologia. Diplomada en Infermeria.

Professora àmbit sanitari i docent. Col·laboradora de la UNIFF - UPC. Consultora en Desenvolupament Humà.

Co-fundadora de la Fundació ÀMBIT.

Què és un infant?
Un explorador

Desmond Morris

Introducció

Per tot cal educar-se. Per aprendre a valorar i a distingir. I per aprendre, sempre cal humilitat donat que és el valor que ens permet obrir-nos, deixar de saber i trencar els esquemes amb que hom arriba per refer-los de nou. Sense marcs creixem en el buit i *quan estem en el buit correm el risc d'agafar-nos al primer que passi o a les primeres seguretats que trobem*. Quan no es donen marcs hom ha de construir-se en el buit i no té res contra què rebel·lar-se; i si no té un "contra què" no podrà tampoc arribar a lluitar "a favor de." Si volem que els infants siguin exploradors, cal donar unes pautes i marcar uns límits. Només els límits permetran la construcció d'un model humà autocontrolat, equilibrat i pacífic.

Homo sapiens-sapiens? vs. Homo sapiens - demens

Cal que controlem l'homo demens per poder exercir un pensament racional, argumentat, crític, complex. Necessitem inhibir en nosaltres allò que demens té d'assassí, malvat, imbècil. Necessitem saviesa, que requereix de nosaltres prudència, templança, mesura i despreniment.

Edgar Morin

Partim de la premissa de que hom no neix violent. Podem aprendre les conductes agressives o les conductes amoroses, aprenem a estimar o a odiar, l'impuls de perseverar en la vida i la creativitat o l'impuls de destruir.

Partim de l'obra de tants i tants pensadors que defensen que podem fomentar un model de persona pacífica, amb esperit crític, intel·ligent, equilibrada, tolerant, generosa, empàtica i solidària, enlloc d'un model humà agressiu, envejós, competitiu, venjatiu i destructiu: Erich Fromm, Edgar Morin, Luis Rojas Marcos, Anthony Storr, Ashley Montagu, Fernando Savater... en són alguns d'ells.

Partim del convenciment de que tots els adults som educadors, ho vulguem o no, en siguem o no conscients. Som educadors perquè som models i com a models influïm. Per això és tan gran la nostra responsabilitat. Reflexionar sobre per quin model de persona hem d'apostar, és tasca de tots i molt especialment dels professionals que directament desenvolupem la funció d'educar infants, adolescents i joves amb tota l'amplitud de la paraula educar: educere = extraure de dins = facilitar que allò que és potencia esdevingui realitat.

Partim de que un cop feta la reflexió i l'aposta per aquest model de persona, cal passar a l'acció. Cal plantar llavors que, amb cura i temps i molt d'amor, esdevindran plantes. Potser no veurem nosaltres els fruits d'aquesta aposta. El que és clar és que davant les evidències de que hi ha quelcom que està fallant en el model actual...cal actuar.

La humanitat no és una herència és un triomf. La nostra veritable herència és la pròpia capacitat per fer-nos i formar-nos a nosaltres mateixos i no pas com les criatures del destí, sinó com els seus forjadors.

Ashley Montagu

Aquest article vol ser l'inici d'un procés de reflexió sobre l'educació i la reivindicació de recuperació d'algunes línies que, molts professionals estan veient com una necessitat urgent.



Educar persones

- Els educadors (pares i mestres) han de fomentar la reflexió i la responsabilitat per a donar als infants eines per a combatre l'agressivitat i la imbecilitat moral que l'envolten

(Fabricio Calvano)

La necessitat de posar límits

- Línies al costat de la carretera
- Semàfors
- Aigua canalitzada
- Les marques d'un camp de futbol
- Un àrbitre

Per què serveixen?

- Orienten. Delimiten zones de perill, avisen de possibles rutes, protegeixen o donen la possibilitat de generar energia útil.

Els límits són pautes i marcs que permeten la convivència.
Els infants no neixen amb límits. Hom els hi marca o no.

1968 **Prohibit prohibir:** Apareix "sa majestat el nen!". Un nen a qui no s'ha posat límits creix en el buit i amb el buit no es pot construir res que valgui la pena.

Tots els educadors tenen la responsabilitat de marcar límits, d'educar en els valors, de donar pautes a fi i efecte de que quan l'infant creixi hagi pogut construir el seu autocontrol emocional i pugui fer una tasca de revisió de creences, normes i valors i rebel·lar-se, posteriorment si ho creu necessari, per construir la seva pròpia escala de valors. Ningú es pot rebel·lar contra el no-res.

El mite de l'auriga

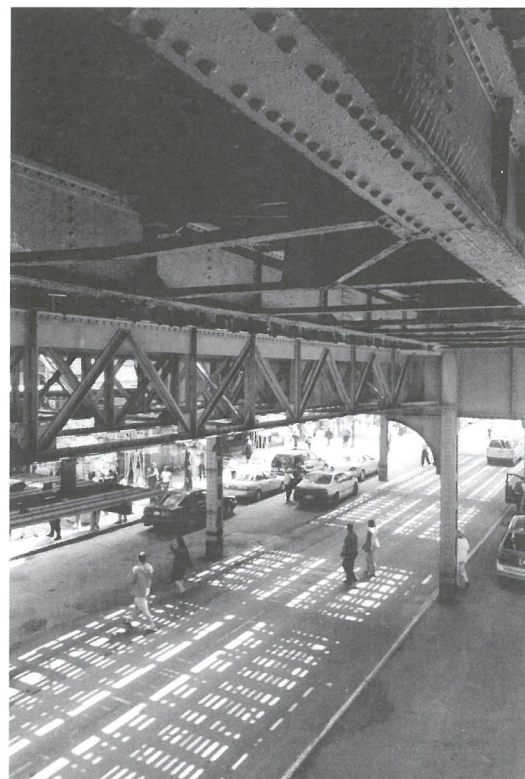
Les línies fonamentals de la ètica platònica es resumeixen en el mite del carruatge alat. Aquest mite és una alegoria de l'ànima humana on la noblesa i l'esforç estan simbolitzades en el cavall blanc, el cavall negre representa la passió irracional i l'auriga és la raó que controla i compassa les dues forces antagòniques. A l'ànima concupiscible (cavall negre) li correspon la moderació intel·ligent (**temprança**, *sofrosyne*) i és l'auriga qui ha de moderar la seva fogositat. A l'ànima irascible (cavall blanc), seu de la noblesa de caràcter, li correspon la capacitat de sacrifici, la **fortalesa d'ànim** (*andria*). La part racional (auriga) ha de posseir una intel·ligència pràctica (**prudència**, *frónesis*). Hi ha una quarta

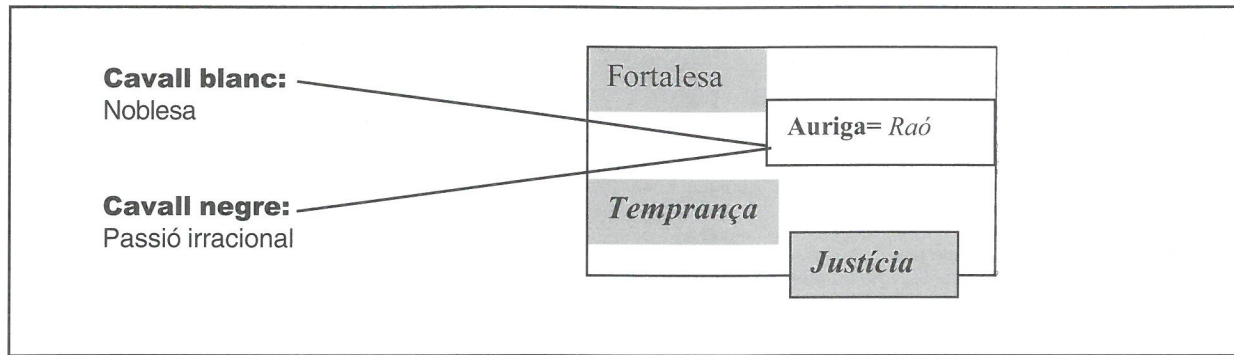
La violència

- L'augment de la violència s'explica per la mala educació afectiva, els sentiments ens sorprenen i ens agafen desprevinguts
- La llibertat és quelcom que s'aprèn i que es pot aprendre malament. L'aprenentatge de la llibertat és l'aprenentatge de la responsabilitat

virtut, la més important, que deriva de la suma integrada de les tres anteriors i que expressa l'harmonia perfecta de l'ànima: la **justícia** (*dikaio syne*). Conjuntament amb aquesta original concepció de la justícia, Plató accepta també la més comú: la voluntat de donar a cadascú allò que es seu, de respectar els drets dels altres i les lleis.

Aquestes són les quatre virtuts cardinals que Sòcrates havia recollit de la tradició homèrica, Plató en parla en els seus diàlegs i Aristòtil analitza a fons en el seu llibre «Ètica a Nicòmaco». La nostra tradició cristiana també ha apostat per aquestes virtuts: prudència, justícia, fortalesa i temprança. Cal que ens preguntem, però, si en el moment actual estem educant en aquesta línia o bé ho hem deixat, fins a cert punt, en mans de l'atzar. En un model humà que aposti per la pau, aquestes virtuts o valors, si volem, fan més falta que mai. La nostra raó, portant les regnes de les passions i dirigint l'esforç amb intel·ligència i equilibri: recuperem el mite de l'auriga!





Límits per a què?

Sòcrates deia que *un home desenfrenat no pot inspirar afecte a un altre home ni tampoc a un déu; és insociable i tanca la porta a l'amistat*. Un home sense límits, que no sap frenar a temps ni controlar el seu geni té dificultats per a posar en joc aquelles habilitats i valors que ens fan estimables i que fan que estimem: empatia, interès per l'altre, solidaritat, responsabilitat, respecte i generositat. Hi ha molts motius per posar límits, vegem-ne alguns:

Cal posar límits per a **prevenir trastorns de conducta**. Estudis fets en centres de menors diuen que trets comuns que es troben en els adolescents interns són: Tendència a transgredir les normes, manca de respecte als límits, manca d'atenció a les indicacions que es dona i manca de presència d'un model de progenitor equilibrat.

Cal posar límits per **afavorir un model de persona més equilibrat** i amb major possibilitats de ser estimat i estimar i, per tant, de ser feliç: Una persona capaç de conviure, d'inspirar i donar afecte, de mostrar-se empàtic, generosa i solidària; en resum, una persona que podrà gaudir de l'amistat i de l'amor dels qui l'envolten.

Cal posar límits per **facilitar un model de persona** capaç d'encarar el repte de viure i d'aguantar les pressions i frustracions que se li presentin sense ensorrar-se "a la primera de canvi."

Això és possible perquè entre altres, les funcions dels límits són:

- Marcar un espai on l'individu pot construir-se.
- Donar pautes per afavorir la bona adaptació a l'entorn humà i ecològic.
- Regular la convivència: diferencien el nostre espai i els seus límits, de l'espai i límits d'una altra persona.
- Afavorir la construcció de la moral individual fomentant valors com *la llibertat, el respecte i la responsabilitat*.
- Permetre la construcció de l'autocontrol emocional dotant a l'individu d'estratègies de relació adaptatives envers sí mateix, els altres i el món.

Els educadors hem de marcar límits i donar pautes perquè més endavant sigui cada persona qui els modifiqui, superi, o se'n marqui uns de nous. Al contrari del que pot semblar, els límits afavoreixen l'exploració i la creativitat en fomentar un model de persona més equilibrada i segura de sí mateixa.

Per què no eduquem els límits?

Els motius solen ser pretextos i arguments basats en creences irracionals:

- Per manca de temps: les presses, anar corrent d'un cantó a l'altra.
- Creença de que d'aquesta tasca se'n ocupa l'escola (els pares).
- Per por: d'enfrontar-se als fills o als alumnes, por de ser considerats "mals pares o mals mestres, por de causar "traumes".
- Per fals sentiment de bondat o generositat.
- Per comoditat.
- Per la creença de que no s'ha de condicionar.

Efectes de la manca de límits

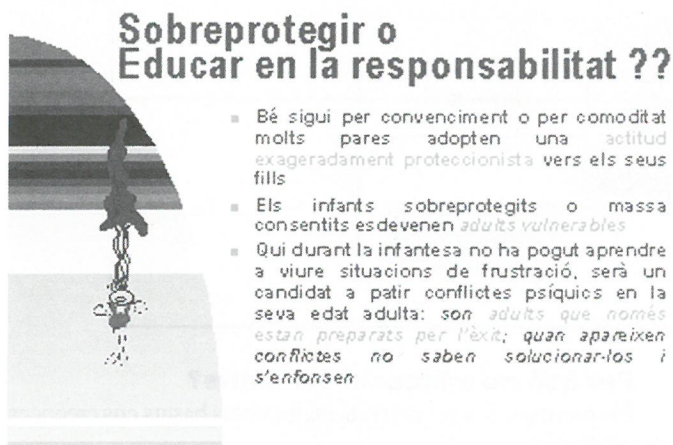
La manca de límits causa, en primer lloc, *desorientació i inseguretats personal*. La persona a qui no se li han marcat límits no té consciència d'allò que és o no és admissible ni tampoc de la oportunitat d'algunes conductes. El seu *autocontrol d'impulsos és realment baix* i pot esdevenir una persona feble, amb un *baix nivell de tolerància a les frustracions* i amb greus dificultats per a *enfrentar-se als problemes i gestionar la incertesa i el caos*.

La construcció de la seva personalitat pot tenir greus deficiències i pot mostrar-se *emocionalment làbil, passiu o bé, tot el contrari, amb fredor emocional i conductes agressives*. Sigui com sigui aquesta persona tindrà *dificultats per conviure amb amics, pares, germans, parella, fills.. o bé a la feina, amb els companys de treball*. Possiblement *li costarà acceptar les normes que se li donin i tindrà poca tolerància amb l'autoritat*. A nivell personal pot tenir tendència a mostrar-se ansiós i certa propensió a les fòbies o a la depressió. En casos extrems hi podríem trobar personalitats psicopàtiques i sociopàtiques.

Els extrems: sobreprotecció i desídia

La perpètua carícia no engendra amor perpetu

Els educadors podem caure en alguna d'aquestes dues trampes: d'una banda, la sobreprotecció que pot intentar facilitar tant la vida a l'altre que, enlloc d'afavorir un model de persona autònom i responsable, acabem fomentant la construcció de personalitats dependents i febles.



Sobreprotegir o Educar en la responsabilitat ??

- Bé sigui per convenciment o per comoditat molts pares adopten una actitud exageradament proteccionista vers els seus fills
- Els infants sobreprotegits o massa consentits esdevenen *adults vulnerables*
- Qui durant la infantesa no ha pogut aprendre a viure situacions de frustració, serà un candidat a patir conflictes psíquics en la seva edat adulta: *son adults que només estan preparats per l'èxit; quan apareixen conflictes no saben solucionar-los i s'enfonsen*

“Tota ajuda que es dona a un infant i que ell no necessita atura el seu desenvolupament. Donar massa pot ser tan dolent com no donar”

Maria Montessori

Els pares i educadors que sobreprotegeixen han de ser conscients que el resultat d'aquesta estratègia és un adolescent inhibid i un adult feble, amb baix nivell de creativitat, poca iniciativa, dificultat en la presa de decisions, baixa capacitat per encarar els canvis i un estil d'encarament del problemes passiu. En definitiva, una persona depenent i poc autònoma que possiblement tindrà problemes per desplegar el seu projecte de vida i per a relacionar-se de forma madura.

La **desídia** o el fet de no assumir la funció d'educar, el fet de no marcar límits i deixar que l'infant faci el que vulgui, quan i com vulgui, dona lloc a un model de persona altament insegura i amb un baix nivell d'autoestima, manca de control dels impulsos emocionals, conductes agressives i tendència a la violència.

Els pares o educadors permissius han de ser conscients de que no donen llibertat sinó llicència.

Límits com?

La tasca de l'home és desenvolupar-se plenament per arribar a ser allò que ja és potencialment

Erich Fromm

1. Educant la dimensió afectiva i la visió crítica: En aquest sentit i per a començar cal que apliquem, com educadors, els següents principis:

PRINCIPIS DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL:

- ✓ **Principi de la coherència:** Comença per tu mateix. *Ningú pot donar als altres més del que té o és. Aquesta és la ètica de la responsabilitat recíproca de Gandhi.*
- ✓ **Principi de foment de l'autonomia personal.** No hem de fer pels altres allò que els altres són capaços de fer per si mateixos. (M. Montessori)
- ✓ **Principi de la diferenciació d'opcions.** No hem de donar als altres allò que voldríem per nosaltres mateixos... poden tenir gustos diferents!

2. Triar allò que és vertaderament important per dir "NO": Trobar un equilibri entre l'espai que es dona per explorar i per "fer infraccions", dedicat a la creativitat, al joc i al caos i l'espai que cal respectar (els límits). Reflexionar molt sobre dos o tres punts en els que hom posarà la seva energia i ser conseqüent en la seva aplicació. Per exemple, podem triar treballar:

- El límit de la persona: Jo no sóc tu, tu no ets jo (respecte)
- El límit de l'egoisme (generositat)
- El límit del rol (els pares i els mestres no han d'actuar com col·legues o amics dels fills o alumnes)

3. Educar la paciència i vacunar per la frustració i l'ajornament: No tot ha de donar-se immediatament, fins i tot, quan és possible fer-ho. Educar en l'ajornament pot fomentar el valor de la paciència i l'autocontrol. "Ara no.. més tard" és una frase aconsellable. L'adolescent ha d'assolir la capacitat d'espera i una bona tolerància a la frustració. Per aconseguir-ho, cal ensenyar-li que no sempre hi ha respostes o resultats immediats i que en la vida no tot s'aconsegueix polsant una tecla i obtenint-ho instantàniament.

4. No admetre en absolut determinades conductes: les imposicions tiràniques, les exigències desmesurades, les manques de respecte i insults i les actituds o conductes violentes o poc honestes.

5. Educar en la cultura de l'esforç i de la voluntat: El govern més difícil és el govern d'un mateix. La paraula prudència està lligada a l'autocontrol. Prudència significa veure prèviament, avançar-se als esdeveniments i mesurar les conseqüències abans d'obrar. L'autodomini és una competència emocional essencial per conuiu i desplegar un projecte de vida.

6. Donar permís per pensar, sentir, expressar i actuar sempre i quan es compleixin els requeriments que fomenta la intel·ligència emocional: persona adequada, moment adequat, propòsit just i de la forma correcta.



7. Cedir el control quan la funció de tutela provisional de l'educador finalitza. Cal tallar el cordó umbilical que ens uneix al fill o a l'alumne. Cal respectar el seu espai de ser i de créixer abans que sigui massa tard.

8. No amagar la part difícil de la vida: problemes, malaltia, pèrdues, guerra i mort. Amagar-los aquestes coses suposa un engany. "Lindo nene en un mundo lindo" diu Barylko. Més tard o més d'hora s'adonaran de la seva visió és parcial i poden trobar-se sense recursos per encarar-ho.

Afluixar, donar ales..

- Els pares tenen el deure de preparar els fills ajudant-los a seguir vides íntegres. Però un cop acomplert aquest deure, no s'ha d'insistir-hi més.
- Part del nostre deure és deixar d'acomplir-lo abans que l'autoritat paterna o materna esdevingui una intrusió

A MODE DE RESUM:

Treballar les competències emocionals: autoconeixement, autocontrol, automotivació, empatia i habilitats de relació, afavoreix un creixement harmònic i equilibrat dels infants. Dins d'aquest plantejament de model humà pacífic, els educadors tenen un rol essencial perquè són models d'influència. L'agressivitat forma part de la nostra part "demens" però pot ser controlada si se'ns educa l'autocontrol. No serveix qualsevol límit, ni serveix posar límits si l'educador no és el primer en practicar el principi de la coherència i de la responsabilitat oferint un model adult equilibrat i pacífic. Un cop l'infant creix, els adults haurem de tenir la maduresa suficient com per acceptar que aquests trenquin els límits que nosaltres hem marcat i la confiança de que el treball realitzat afavorirà que ells mateixos siguin capaços de construir el seu propi marc de creixement i d'ètica que regularà la seva vida adulta.

ACTITUDS EMOCIONALMENT INTEL·LIGENTS

- Ser coherent entre allò que diem i allò que fem
- Creació de vincles emocionals segurs
- Posar límits: no tot és vàlid
- No tot ha d'ésser ara: Aprendre a conviure amb la frustració
- Respectar els espais d'intimitat

ACTITUDS EMOCIONALMENT INTEL·LIGENTS

- Fomentar la motivació interna
- Fomentar les preguntes i admetre que no sempre sabem les respostes
- Acceptar els errors com a necessaris en el procés d'aprenentatge
- No jutjar la persona, sinó la conducta
- Autocontrolar-se perquè ells siguin capaços de fer-ho
- Expressar i fomentar l'expressió d'emocions i sentiments
- Educar la voluntat i la perseverança
- Educar en l'agraïment i la generositat

Referències bibliogràfiques.

- ALEMANY, C.: *14 Aprendizajes vitales*. Desclee de Brouwer.
- BARYLKO, J.: *Los hijos y los límites*. Emecé.
- CONANGLA MARÍN, M.: *Cómo superar y convivir con las crisis emocionales*. Amat, 2002
- CONESA, M.A.: *Crecer con los cuentos*. Mensajero.
- DUFOUR, M.: *Cuentos para crecer y curar*. Sirio.
- ELIAS MAURICE, J.: *Educar con inteligencia emocional*. Plaza Janés
- FRANCIA A.: *Educar con fábulas*. CCS.
- GOLEMAN, D.: *Inteligencia Emocional*. Kairos.
- GOMEZ J.: *Educar para la paz*. CCS.
- MARINOFF L.: *Más Platon y menos Prozac*. Ediciones B.
- MORIN E.: *Amor, poesía i sabiduría*. Seix Barral.
- ROJAS MARCOS, L.: *Las semillas de la violencia*. Espasa Calpe
- SOLER, J.; CONANGLA MARÍN, M.M.: *Donar temps a la vida: L'art de viure en plenitud*. Pleniluni.
- WILKS F.: *Emoción inteligente*. Planeta

LA INTERVENCIÓ SOCIAL DES DELS EQUIPS D'ASSESSORAMENT I ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA

Dolors Llobet i Mascaró
 Montserrat Fontbona i Missé
 Esther Andújar i Castro

(Treballadores Socials del Departament d'Ensenyament)

Segons el decret 155/1994, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis educatius del Departament d'Ensenyament, els EAP són serveis educatius de composició multidisciplinària que, en un àmbit territorial definit, donen suport psicopedagògic als centres docents. La seva intervenció, que requereix actuació directa en els centres, s'adreça als òrgans directius i de coordinació dels centres, al professorat, a l'alumnat i a les famílies, per tal de col·laborar a oferir la resposta educativa més adequada, especialment per als alumnes amb disminucions i per als que presenten més dificultats en el procés d'aprenentatge.

Els components dels EAP són majoritàriament psicopedagogs, només alguns equips disposen també de treballador/a social (TS). Estan formats, per tant, de professionals diferenciats per la formació teòrica però encarats a un objectiu comú, igualats en el moment de fer aportacions, i capacitats per a reorganitzar les seves actuacions d'acord amb les característiques i les prioritats de cada situació.

Si molt sovint ens queixem que la tasca de l'EAP és qüestionada o poc coneguda, la tasca específica del/de la TS ho és encara més per la poca dotació de professionals d'aquesta disciplina dins dels serveis educatius, donant-se la paradoxa del desconeixement total de les tasques que pot desenvolupar un o una TS dins d'un EAP pels mateixos professionals que el componen o fins i tot per part de la pròpia administració educativa: inspecció educativa, directors de centres... Aquest és un camp que, a més, ha anat adequant la intervenció a les noves necessitats i demandes.

És per aquesta raó que agraïm a la redacció de la revista ÀMBITS l'oportunitat que ens ofereix per donar a conèixer l'especificitat de la nostra disciplina a l'àmbit educatiu com a treballadors/es socials que formem part de: EAP, Centres d'Educació Especial i Programa d'Educació Compensatòria.

A nivell general es pot dir que el treball social és una professió dedicada i compromesa a transformar aquelles situacions que generen, perpetuen o incrementen el malestar de les persones i/o col·lectivitats, donat que treballem amb problemes socials. Per tant la nostra tasca consisteix en detectar i reconèixer les problemàtiques socials i potenciar les capacitats personals de desenvolupament i dissenyar estratègies d'acció per modificar la realitat social a través de la relació d'ajuda amb les persones i la dinamització de recursos institucionals i comunitaris, amb la finalitat última d'aconseguir el màxim benestar.

El/la TS és un/a tècnic/a de l'acció social que porta a terme tasques: d'atenció, d'orientació, de suport, d'informació, de prevenció, de sensibilització i de dinamització amb individus i/o grups amb mancances socials de diversa naturalesa. És un/a professional preparat/da per a la contribució en la planificació, organització, i gestió de serveis i polítiques socials que hauran de vetllar pel benestar dels ciutadans en general i pels col·lectius amb necessitats específiques en particular.

A nivell específic el/la TS dels serveis educatius, ha de procurar aportar la complexitat social a l'estructura de l'escola, enfortir els lligams amb la comunitat, fer de pont entre els diferents estaments de la comunitat educativa i ser la veu de la diversitat i de la cultura de la tolerància.

Les necessitats dels centres escolars, i per tant les demandes que aquests adrecen als EAP, tenen, cada cop més, un fort component social. Els motius d'això són, entre d'altres:

- La transgressió generalitzada dels valors tradicionals que provoca una manca de referents positius pel grup de població en edat escolar.
- Els canvis en l'estructura familiar que provoquen sovint inestabilitat de valors, normes i actituds, que repercuteixen en la formació dels infants i dels joves.
- La degradació progressiva dels entorns socioeconòmicament deprimits, que accentua les diferències entre els grups socials.
- La incorporació d'onades migratòries, de procedència diversa, que fa necessari un plantejament seriós sobre com integrar, atendre i facilitar l'adaptació dels alumnes estrangers al nostre sistema educatiu i a la nostra societat, tot respectant la seva cultura d'origen.
- L'obligatorietat de l'ensenyament fins als setze anys i les característiques d'alguns alumnes o grups d'alumnes que generen sovint conflictes referits a la conducta, la disciplina i, en general, a tot el que fa referència a l'assumpció de normes socials.
- L'alumnat amb greus necessitats educatives especials, derivades de deficiències físiques, psíquiques o sensorials, atès en centres educatius específics o ordinaris, requereix atenció específica que passa per la valoració dels aspectes familiars i socials que envolten el/la nen/a. I també, el treball posterior amb les famílies i la comunitat per facilitar una millor integració.

En general, l'alumnat que, per diferents raons, prové d'un medi familiar i social poc favorable o amb un sistema de valors diferents als de la institució escolar, viu un divorci entre l'escola i la seva realitat i no s'identifica amb la primera, la qual cosa li provoca desmotivació envers l'ensenyament, inadaptació al sistema escolar a diferents nivells, conflictes amb les persones adultes i, en alguns casos, absentisme i abandó de l'escolaritat.

Com a treballadors/es socials considerem que cal fer arribar a les institucions docents, informació rigorosa de la realitat social dels alumnes que poden ser susceptibles de restar exclosos del sistema escolar, i que posteriorment també tenen serioses dificultats per incorporar-se a una vida social més normalitzada. Per tant conjuntament, el centre educatiu, l'EAP i d'altres serveis de la comunitat, si es valora necessari, caldrà cercar les mesures socioeducatives, a nivell de centre, família i entorn, que facilitin la plena integració de l'alumne al sistema escolar i la contextualització del centre d'acord amb les característiques socials del seu alumnat.

Els centres escolars són avui una de les institucions que més reflexa la problemàtica del sistema social global i la que possiblement té més transcendència en el desenvolupament de les persones. A les nostres escoles i instituts ens podem trobar amb: problemes de relació de l'infant o jove amb els seus pares / problemes de relació amb els seus docents / problemes de relació amb els seus companys / aïllament / agressions / rebuigs / baixa assimilació dels continguts / mala alimentació / dificultats per adaptar-se a un nou context socioescolar i/o sociocultural / tots aquells que els alumnes traslladen del context familiar a l'escola / ...

Sovint aquests factors/indicadors es tradueixen en absentismes, retencions, abandonaments i violència, enfront els quals l'escola tolera, expulsa, discrimina o conté, i és evident que, malgrat l'àmplia cobertura que té, no pot donar garanties de l'equitat del sistema escolar. Sempre són els sectors més desfavorits els que tenen l'índex més alt de fracàs escolar.

Al professorat li correspon la conducció del procés d'ensenyament/aprenentatge, al/a la psicòpedagog/a de l'EAP la detecció precoç i l'atenció dels problemes emocionals en l'aprenentatge, al/a la psicopedagog/a del centre educatiu proporcionar les línies que metodològicament han d'orientar la tasca del docent en general i en particular dels/de les alumnes que presenten problemes i al/a la treballador/a social detectar i atendre la problemàtica social que incideix en l'aprenentatge. Però és el treball conjunt d'aquests professionals el que ha de contribuir, conjuntament amb els pares i la resta de la comunitat educativa, a aconseguir el ple i adequat desenvolupament integrat dels infants i joves, fent ús de tots els recursos disponibles i lluitant per aconseguir-los quan no existeixen.

Només d'aquesta manera la institució educativa s'insereix en el context en què està ubicada.

A l'educació secundària, si bé la problemàtica s'intensifica donades les característiques de l'adolescència, el/la TS ha de procurar, mitjançant el tutor, aconseguir la participació dels/de les alumnes en la resolució dels seus problemes d'aprenentatge i en l'orientació productiva i saludable del seu lleure.

En l'educació amb nens/es i joves amb disminució, treballador/a social i psicopedagog/a han de treballar junts les situacions que es presentin per tal d'assegurar un treball conjunt entre la institució, la família i la comunitat, a través de sessions individuals, o grupals, tipus escoles de pares... en les que més que reunir informació, es construeixin narratives comunicacionals d'avaluació mútua, es treballin les característiques conductuals dels nens/es i joves, les ansietats, pors, refusos i fantasies dels pares, la sexualitat i les respostes del medi.

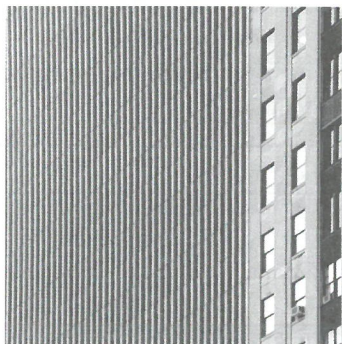
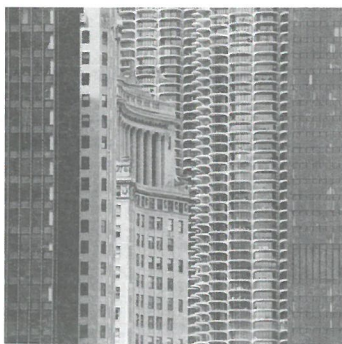
És imprescindible, per la/el TS, l'aproximació i l'adquisició de coneixements de la realitat i l'entorn concret de l'alumne, tant de la família com del municipi, per identificar els principals problemes existents i la relació que mantenen entre ells, especificar els recursos, estudiar en profunditat la situació i elaborar un pronòstic.

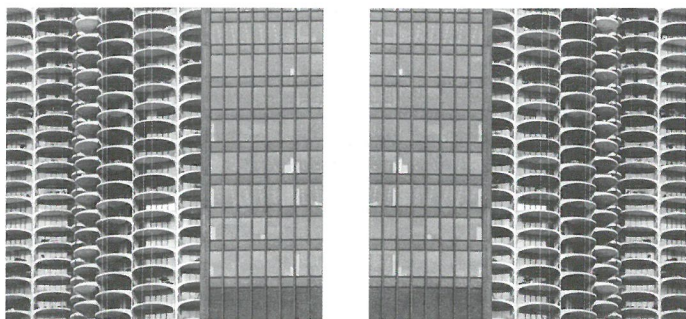
A la «*Guia de Integració*» del MEC s'especifica que el/la TS, en l'àmbit escolar, és el professional que d'acord amb el Projecte Educatiu del Centre col·labora conjuntament amb els altres professionals a afavorir el desenvolupament integral dels alumnes, proporcionant elements de coneixement d'aquest i de l'entorn en els aspectes familiars i socials i intervenint en aquestes àrees quan sigui necessari.

El/la TS aporta línies d'actuació a nivell global i treballa amb la xarxa de serveis del sector perquè les propostes dels aprenentatges (continguts, adaptacions) puguin ser més adients a les expectatives i possibilitats socioeducatives o culturals de l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de situacions socioculturals desfavorides o en risc de marginació. Mitjançant el pronòstic aporta una previsió de possibles mancances o necessitats que poden, a la llarga, desencadenar altres problemes o conflictes que si no són objecte d'atenció portarien a un desenllaç desfavorable per a l'alumne, el centre...

El/la TS pot ajudar també, al docent, donant orientacions, eines i estratègies per tractar i treballar amb els pares, donat que, sobretot a l'ensenyament secundari obligatori el professorat es troba davant d'una realitat molt complexa. Actualment la societat demana al docent que, a més d'instruir, eduqui l'alumna/e per tant que entri en el seu procés de socialització, una funció que s'entenia exclusiva de la família (Jose M. Esteve, 2002).

Mitjançant el seu diagnòstic el/la TS contribueix al treball interdisciplinari dins de l'equip. La complexitat de la realitat, i sobretot la realitat social, ha fet necessari que professionals





formats en diferents paradigmes, es posin a treballar junts o, fins i tot, integrar coneixements molt diferents que semblaria que els fan perdre qualitat en el seu camp de formació originària.

És important diferenciar el treball interdisciplinari del multidisciplinari. Segons Susana Vega (1997), el segon implica la juxtaposició de disciplines que poden cooperar sense modificació dinàmica ni compromís entre elles. En canvi, el primer fa referència a la dinàmica que s'estableix en la cooperació estreta de disciplines, i de professionals amb adscripcions disciplinàries variades, a encarar una tasca comuna o el compliment d'objectius en un context institucional.

L'aportació del/de la TS als respectius equips a partir del diagnòstic social és, doncs, primordial a l'hora de desenvolupar les funcions que els són pròpies, en la identificació i avaluació de les necessitats educatives especials dels alumnes, en la realització d'informes tècnics, en l'assessorament als docents sobre mesures d'atenció a la diversitat i en l'aportació de suport i criteris tècnics a altres òrgans de l'administració educativa. En els diagnòstics psicopedagògics permet elaborar propostes d'intervenció globalitzada i d'interrelació dels agents externs i interns als centres escolars. En l'avaluació del seguiment de les actuacions és una eina de mesura progressiva de l'evolució dels canvis produïts davant la situació objecte d'intervenció. El diagnòstic social permet una planificació de la intervenció socioeducativa a nivell objectivable i operatiu donat que va mesurant progressivament els canvis (sota indicadors d'observació) i fa redefinicions, si cal.

Davant una situació conflictiva s'ha de vetllar per a la protecció de la part més feble, que sempre és l'alumne. L'administració ha de tenir clar que ha de preservar els drets dels menors. El/la TS ha de donar a conèixer tota la informació necessària per entendre la situació per la que passa l'infant o adolescent i la seva família, perquè es puguin beneficiar de les actuacions pertinents. El diagnòstic social hauria de servir sempre per motivar i mobilitzar les institucions a actuar i, conseqüentment, ajudar el/la nen/a o noi/a. Un diagnòstic no ha de servir mai per "etiquetar" i, conseqüentment, paraitzar.

A partir del diagnòstic de situació, el/la TS pot contribuir amb l'Administració en l'anàlisi, investigació i avaluació del sistema educatiu en un sector determinat. També és capaç, a partir de l'anàlisi de la casuística individual de detectar les necessitats específiques de la zona.

El/la TS té gran quantitat d'informació, observacions, valoracions, relacions amb el sector, fruit d'una pràctica d'aproximació als individus, a les famílies i als grups. Igualment respecte a la delimitació del territori, pot aportar informació gràcies al coneixement de la participació i utilització de serveis. Respecte a l'avaluació dels recursos existents en el territori, pot

posar en evidència l'interès, el rebuig, la utilització, i les demandes dels usuaris.

DEMANDES QUE ENS ARRIBEN ALS TREBALLADORS I TREBALLADORES SOCIALS DE L'EAP

✓ **Elaborar l'informe tècnic en relació a les necessitats educatives especials derivades de situacions socials o culturals desfavorides.**

La demanda en aquest cas procedirà del centre receptor de la matrícula de l'alumne/a que hagi al·legat aquesta circumstància, o bé de la comissió d'escolarització del sector a través de la inspecció educativa, sempre que es produeixi alguna de les següents situacions:

- Alumnes dels quals es té constància que es troben en situació de risc en incorporar-se al sistema educatiu als tres anys, per part d'altres serveis del sector (llars d'infants, serveis socials i sanitaris...).
- Alumnes que en incorporar-se al nostre sistema educatiu, provinents d'altres països que tenen una organització educativa diferent, presenten un desajustament escolar i paral·lelament la família manifesta una situació de precarietat.
- Alumnes derivats per inspecció educativa i que en el moment de formalitzar la matrícula s'observa una situació de risc.
- Alumnes que presenten un retard en els aprenentatges escolars per motius socials o familiars.

L'avaluació de la situació es porta a terme en el moment de la demanda de matriculació de l'alumnat que s'incorpora per primera vegada a un centre educatiu i també en el moment d'un canvi d'etapa educativa. Indistintament, es pot tractar d'uns alumnes que s'escolaritzen a un centre educatiu públic o concertat, i en les diferents etapes d'educació infantil, primària o secundària obligatòria.

✓ **Intervenir davant de situacions de conflicte entre el centre escolar, l'alumne/a i/o la família.**

La demanda pot venir del propi centre, del professional de l'EAP que atén periòdicament el centre o de la pròpia família. El conflicte es pot donar entre el centre escolar i la família o entre el centre escolar i l'alumne/a.

✓ **Intervenir en situacions d'absentisme greu o d'abandó de l'escolaritat obligatòria.**

En el marc municipal i depenent de cada zona, intervindrem segons es contempli en el projectes de prevenció de l'absentisme escolar. En qualsevol cas, s'ha d'intervenir en casos d'absentisme crònic o d'abandó escolar.

✓ **Col·laborar en la valoració interdisciplinària d'un alumne/a.**

Aquesta aportació a l'equip és pot donar en els següents moments:

- En l'elaboració del dictamen d'escolarització.
- En l'elaboració de l'informe per a l'alumnat d'incorporació tardana.
- En l'elaboració de l'informe per a l'alumnat amb

necessitats educatives especials derivades d'una situació social o cultural desfavorida.

- En la valoració d'un alumne/a pel qual es considera que cal una intervenció social amb la família.

✓ En l'acollida de nous alumnes o en un canvi de centre, quan les circumstàncies ho requereixin.

Es poden produir diferents situacions:

- Alumnes immigrants. Dins d'aquest grup és important tenir present que les necessitats de l'alumne/a seran molt diferents segons l'edat, no en canvi les de les famílies. No té les mateixes necessitats educatives un alumne/a que s'incorpora a educació infantil procedent d'un altre país, i un altre que ho faci a la etapa d'educació secundària obligatòria.

- Alumnes amb necessitats educatives especials greus, davant el canvi d'escola, d'ordinària a centre d'educació especial.

- Alumnes que canvien de domicili i tenen necessitats educatives especials, tutelats per l'administració, o es troben en situació de risc social.

- Alumnes que passen de primària a secundària. En aquest cas la nostra intervenció es limitaria a la col·laboració amb els documents ja consensuats per inspecció.

✓ Derivació i/o coordinació amb altres serveis.

Quan les situacions ho requereixen s'estableixen relacions de col·laboració amb la xarxa de serveis del sector, per donar cobertura a les necessitats globals dels alumnes, i per consensuar criteris d'intervenció professional.

REFLEXIÓ FINAL

Podríem resumir que la tasca del treballador/a social dins de l'àmbit educatiu és la d'ajudar als docents, a encarar les conseqüències i els efectes del canvi social que pateixen els alumnes (manca de normes i límits, canvi de prioritització en els valors socials del respecte i relació amb els altres, la convivència, relacions amb l'entorn on viuen, amb el nucli familiar, hàndicaps socials que afecten al seu rendiment escolar...) i les demandes o peticions d'allò que els pares, les famílies i la societat espera que els mestres i professors resolguin com a instructors-formadors-educadors dels seus fills.

José M Esteve(2002) quan parla del professorat davant del canvi social parla de les noves responsabilitats en el rol del professor:

"...avui es demana al professor que sigui un facilitador de l'aprenentatge, pedagog eficaç, organitzador del treball del grup, i que, a més d'atendre l'ensenyament, tingui cura de l'equilibri psicològic i afectiu del seu alumnat, de la seva integració social, de la seva formació sexual, etc. A tot això, s'hi poden afegir un parell d'alumnes especials integrats a la classe i que demanen una atenció específica."

El/la TS col·labora amb el docent i dona suport en la tasca de relació amb les famílies i de fer veure a aquestes que la responsabilitat de l'educació del fill és compartida i requereix de corresponsabilitat amb el mestre/professor en el procés educatiu. Cal tenir present que l'educació és un aspecte global en relació a

l'alumne/fill i que està molt lligada als moviments i als canvis socials.

Per tant la nostra tasca és la de fer de "pont" o "intermediari" entre l'àmbit educatiu, (del qual formem part com a professionals del Departament d'Ensenyament), i l'entorn social o context social del qual formen part els alumnes dels centres docents amb qui treballem, del nostre coneixement de l'entorn i de la comunitat socio-educativa. Sovint se'ns fa la demanda de facilitar la relació de la família amb l'escola i ajudar el professorat a entendre què està passant a l'entorn de l'alumne/a.

A partir d'aquí, ajudar a aquest a través d'un treball escolar més adequat a la seva realitat (tant si es tracta d'una situació social de necessitat permanent o transitòria) que pot estar afectant el rendiment escolar. Dins d'aquest ventall de situacions el treballador social esdevé pel centre escolar un "traductor" de processos sociofamiliars complexos d'abordar només des de l'espai escolar.

Davant d'aquestes situacions necessitem treballar conjuntament amb els docents i els companys psicopedagogs/es de l'EAP, perquè sovint aquests entorns socials tant degradats i/o endogàmics presenten altres elements (aspectes cognitius minvats o alterats) que fan imprescindible l'abordatge d'aquests casos des del treball interdisciplinari.

Per últim, es constata que aquesta realitat tant diversa dels centres docents en l'actualitat és fruit de l'allargament de l'escolarització obligatòria de totes les capes socials i l'augment de l'alumnat de diferents cultures i procedències, que ha suposat la intervenció en els centres docents d'altres figures professionals o agents de la comunitat educativa. Aquesta dotació encara és insuficient per atendre la diversitat esmentada, la qual cosa fa que sovint només es puguin realitzar valoracions inicials, però no un seguiment ni un treball més continuat que requereixen algunes situacions.

Tots aquests canvis educatius i socials esmentats, comporten una crisi i per tant un desequilibri inicial, a partir del qual s'hauran de continuar endegant intercanvis d'experiències relacionades amb els aspectes socials i educatius que generin iniciatives que afavoreixin una escola inclusiva amb la participació de tota la comunitat educativa.

Referències bibliogràfiques.

ESTEVE, JM (2002): El professorat davant del canvi social. En *Educació i nous reptes socials. Aportacions a la Conferència nacional d'Educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Consell Escolar de Catalunya.

VEGA, S (1997): Instrumentos de trabajo. En COLETTI, M i LINARES, JL *La intervenció sistèmica en los Servicios Sociales ante la familia multiproblemática. La experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.

GRUP d'AASS i DTS (1999): *El Diagnòstic social com a eina educativa*. Barcelona: Dossier Recursos per a la intervenció de l'EAP. Seminari de treball del pla de formació permanent dels EAP

GRUP d'AASS i DTS (2001): *Avaluació i seguiment dels alumnes amb necessitats educatives especials derivades de situacions socials i/o culturals desfavorides*. Barcelona: Seminari de treball del pla de formació permanent dels EAP.

INTERVENCIÓ SECTORIAL DE L'EAP: EL PROJECTE ACADA

Eulàlia Paredes i Ramon Coma

Al municipi de La Garriga on intervé l'EAP B-28 del Vallès Oriental es va iniciar a finals de 1998 un projecte sectorial que implicava els dos instituts públics existents a la població, l'Institut Municipal d'Ensenyament i l'EAP. El disseny del projecte entre diferents professionals, la participació de diferents centres i institucions comportava la necessitat de coordinació i aportació d'una visió global de tota la zona en relació a les necessitats educatives que es plantejaven i a l'hora de prendre decisions. Es tractava, per tant, d'una proposta que encaixava perfectament en el necessari desenvolupament del treball sectorial que correspon als Eap. A continuació expliquem en què consisteix el projecte, com s'ha anat desenvolupant, els resultats assolits i el treball i rol de l'EAP.

ACADA, COM NEIX I A QUINS ALUMNES S'ADREÇA

A partir d'un procés de trobades entre els professionals de Psicopedagogia dels IES de la Garriga, de l'EAP i de l'IME (Institut Municipal d'Ensenyament) a finals del curs 1997-98, s'arriba a plantejar una proposta institucional conjunta per donar resposta a alumnes del municipi, amb dificultats d'adaptació a l'àmbit escolar.

Una experiència prèvia de col.laboració entre l'IES Vil.la Romana i l'IME, el curs anterior, havia permès, amb èxit, que alumnes procedents de l'antiga EGB, i als que resultava molt difícil de motivar per a l'aprenentatge acadèmic, participessin en cursos ocupacionals amb resultats molt positius.

Es va crear una comissió mixta que va elaborar un projecte adreçat a alumnes que presentessin algunes d'aquestes característiques:

- Entorn sociofamiliar amb dèficits o desestructuració.
- Problemes d'ansietat.
- Problemes d'agressivitat i trastorns de personalitat amb dificultats d'autocontrol.
- Manca de recursos instrumentals mínims i d'hàbits d'estudi.
- Dificultats per mantenir l'esforç i l'atenció en estudis de caràcter teòric.
- Motivació personal per al treball pràctic i de tipus manipulatiu.
- Desmotivació personal i/o baix rendiment acadèmic.
- Alumnes amb risc de conductes conflictives,
- Risc de trastorns i dependències.

La necessitat d'un projecte així es fonamentava en els criteris següents:

- Amb vista al curs 1998-99, s'havia detectat, un petit grup d'alumnes amb un perfil que podia fer necessària una resposta educativa específica.

- Era previsible que aquesta demanda específica d'alumnes amb necessitats educatives especials es mantindria durant els propers cursos.
- La LOGSE contemplava el recurs de les adaptacions curriculars, amb un disseny flexible i adaptat, que fes possible l'èxit escolar i l'acreditació de l'etapa d'ESO d'aquests alumnes.
- Calia racionalitzar la utilització dels recursos existents dins i fora dels centres amb una visió de sector dins del municipi, afavorint la col.laboració entre els IES, l'IME i l'EAP per trobar respostes a necessitats educatives comunes.
- També calia prevenir conductes de risc i de marginació social al municipi, considerant la fragilitat d'aquesta població i la necessitat de coordinar serveis educatius, socials i juvenils.

OBJECTIUS DEL PROJECTE PRINCIPIS EN QUÈ ES FONAMENTA

El projecte ACADA, d'acord amb els principis d'atenció a la diversitat que propugna la LOGSE, organitza una resposta curricular adaptada a les necessitats educatives d'alumnes de quart any d'ESO. Es tracta d'un projecte de pedagogia inclusiva, que faci possible que alumnes amb dificultats adaptatives i d'aprenentatge puguin trobar també el seu espai integrador dins l'institut, sense haver de recórrer a mesures excloents. Proposa els següents objectius:

- Evitar el fracàs escolar i possibilitar que els alumnes acreditin l'etapa de l'ESO assolint els seus objectius curriculars.
- Afavorir que els alumnes progressin cap a fites educatives com l'autoconcepte i l'autoestima, el respecte, la tolerància, la capacitat per col.laborar amb altres persones i el desenvolupament d'un sentit de responsabilitat social.
- Potenciar un clima que afavoreixi a l'alumnat les possibilitats d'experimentar que progressa i aprèn, i que els altres valoren el seu esforç i els seus progressos en l'aprenentatge.
- Assessorar les famílies i implicar-les, en la mesura possible, amb el Projecte Curricular per a l'alumne, així com en l'orientació posterior.
- Aconseguir que un cop acabada l'ESO, el noi o noia continuï un itinerari de formació o bé que s'incorpori al món del treball amb més possibilitats i expectatives.

El principi d'adaptació curricular és prou flexible perquè es pugui establir una personalització en funció de les característiques de cada alumne, amb una orientació personal i professional integradora tant en el marc escolar com social. La combinació equilibrada d'activitats no solament abstractes sinó també manipulatives i pràctiques permet una major distensió dels alumnes. Quan aquests perceben una minva important en la

sensació personal de fracàs se sol produir un canvi actitudinal i conductual que disminueix els conflictes disruptius, l'agressivitat i, fins i tot, algunes conductes de risc, a partir d'un major equilibri personal.

El projecte considera també actuacions de mediació davant el conflicte que suposa el fracàs escolar d'aquest alumnes, que afecta tant als centres com a les famílies. Si hi ha alternatives acollidores per als seus fills que evitin una vivència únicament de fracàs, iniciem un procés col·laborador que permet l'afrontament del conflicte amb major diàleg, compromís de les parts i possibilitats d'èxit.

El projecte també es basa en el principi de cooperació institucional i treball en xarxa per establir actuacions professionals que a més de ser coordinades permetin un ús racional i profitós dels serveis i recursos existents a la zona. Per això suposa la cooperació pràctica entre els dos IES de la Garriga, l'Institut Municipal d'Ensenyament i l'EAP.

COM S'ORGANITZA I RECURSOS EMPRATS

El projecte ACADA inclou des del seu inici alumnat provinent dels dos instituts de La Garriga amb una ràtio d'entre 12-15 alumnes i, a partir del curs 2002-03, també del centre concertat de la població. Com a projecte sectorial, l'EAP hi té un paper rellevant, participant activament en la coordinació i el seguiment del projecte.

Els alumnes realitzen 18 hores setmanals als IES i les 12 restants a l'IME. D'aquesta manera es comparteixen els recursos ordinaris dels IES amb els específics de l'IME, que inclouen tallers i maquinària per treballar diferents àmbits laborals com la ceràmica, l'ebenisteria, la restauració de mobles i l'electricitat. Cal destacar que ens trobem davant un entorn en el que predomina el sector industrial del moble i altres indústries del ram.

Als matins els alumnes van als seus corresponents instituts fent el currículum adaptat: LLengua Catalana, LLengua Castellana, Anglès, Matemàtiques, Ciències Socials, Ciències Naturals, Educació Física i Tutoria. A la tarda, assisteixen a l'IME on fan diversos tallers vinculats a tasques manipulatives. Aquest currículum fet en forma de tallers, s'acredita amb la part variable, més les àrees de Tecnologia i Visual i Plàstica.

L'orientació professional permet ampliar els itineraris de formació un cop acabada l'ESO ja sigui amb cursos ocupacionals impartits pel mateix IME o cicles formatius de grau mig dels IES o d'altres zones.

A nivell de recursos humans es compta amb el professorat dels IES als matins i amb professors de l'IME i dels IES a les tardes, fent-se setmanalment una coordinació entre el professorat de cada IES i el de l'IME a través de les respectives tutores de cada sub-grup ACADA.

El projecte ACADA ha estat legalment reconegut pel Departament d'Ensenyament com un projecte específic, adreçat a alumnes de 4rt d'ESO dels centres de secundària de La Garriga. Això és important a efectes de responsabilitat civil i acreditació curricular.

ELEMENTS MÉS SIGNIFICATIUS DEL PROJECTE

Equip de professionals i Comissió de seguiment

Apart de la planificació del projecte, l'equip de psicopedagogs dels dos IES i de l'EAP fa un seguiment continu i participa directament en una *comissió de seguiment i avaluació* que inclou també a la inspecció educativa, un representant de l'equip directiu de cada IES i la direcció de l'IME.



Selecció dels alumnes

La selecció dels alumnes ACADA de cada centre es fa a partir de les propostes que realitzen els equips docents. Després, mitjançant entrevistes amb les psicopedagogues i l'EAP, es fa la selecció definitiva, atès que en ser un projecte sectorial cal considerar en conjunt les diverses necessitats educatives de tots els centres. Per aquesta selecció es tenen en compte els següents criteris:

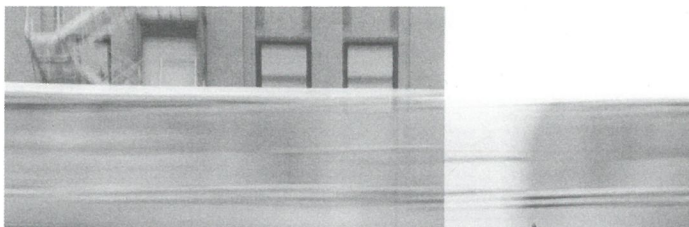
- ACADA ha de ser vist per l'alumne com una bona oportunitat per millorar en tots els àmbits, personal, acadèmic i relacional.
- Cap alumne amb mal comportament reiterat, sense millora i canvis positius, hi tindrà accés, atès que ACADA és per aquells alumnes que s'ho guanyen els cursos anteriors aconseguint millores en les actituds, les relacions amb els altres i els aprenentatges.
- Els pares han d'estar-hi d'acord i veure-ho com una oportunitat pels seus fills.
- Opinió de les psicopedagogues.
- Valoració de necessitats educatives feta per l'EAP, tenint en compte que el projecte aplega alumnes de dos instituts, és cabdal la visió global de les N.E. que pot aportar l'EAP. En aquest sentit, els centres accepten clarament que el criteri que ha de primar és el de les necessitats educatives i per tant les places disponibles s'han de repartir en funció d'això, el que suposa sovint un repartiment assimètric.

Acció tutorial

La tutoria dels alumnes ACADA és exercida per les psicopedagogues de cada centre, que es coordinen amb tot el professorat que intervé a ACADA. La tutoria és el pilar bàsic en què es recolza tot el projecte. És necessari mantenir un contacte sistemàtic i molt directe amb tots els alumnes i amb les seves famílies.

Els objectius de la tutoria són:

- Informació i acords individuals respecte del currículum.
- Acord dels pares o tutors legals de l'alumne i del centre.
- Seguiment sistemàtic de l'aprenentatge de l'alumne.
- Coordinació directa i sistemàtica amb els professors de l'IME i del IES.
- Entrevistes amb els alumnes (freqüents).
- Entrevistes periòdiques amb les famílies.
- Mediació davant els conflictes que puguin sorgir.
- Orientació professional personalitzada a cada alumne.



La tutoria dels alumnes ACADA en cadascun dels dos IES té, a més a més, l'objectiu de coordinar els diferents professionals que intervenen amb els alumnes, tant a l'IES com a l'IME i dirigir les accions. És per això que dins les tasques assignades al tutor hi ha l'assistència d'una tarda a la setmana als tallers de l'IME, que permet una coordinació "in situ" i que els alumnes tinguin sempre una percepció global del projecte. També, la participació en les reunions dels equips docents i la coordinació amb la comissió d'atenció a la diversitat i l'EAP.

Avaluació dels alumnes

L'avaluació dels alumnes és formativa, contínua i basada en les adaptacions curriculars realitzades a les respectives matèries. L'avaluació contínua permet que els alumnes rebin amb certa immediatesa la gratificació per l'esforç que van realitzant dia a dia. Cada sessió s'avalua considerant molts les actituds i essent progressivament més exigents en relació als aprenentatges que han de fer. A través de les entrevistes individuals, s'intenta ajudar als alumnes a ser conscients del propi progrés i adonar-se d'allò que han de millorar. Els informes d'avaluació inclouen un apartat d'avaluació qualitativa en el que es recullen aspectes personals de cada alumne i s'intenta ressaltar de manera positiva l'esforç particular realitzat. L'informe qualitatiu inclou les notes dels tallers realitzats a l'IME que els professors faciliten al tutor mitjançant una junta d'avaluació. Cada avaluació es fa una entrevista amb les famílies i els alumnes per analitzar conjuntament l'evolució del noi o noia.

RESULTATS ASSOLITS

Per avaluar en conjunt tot el projecte es consideren aquests ítems:

- A.** Resultats d'avaluació dels alumnes.
- B.** Grau d'adaptació i de satisfacció a l'àmbit escolar d'aquests alumnes.
- C.** Valoració general del projecte feta per tots els professors participants.
- D.** Valoració general del projecte feta pels pares dels alumnes.
- E.** Valoració del projecte feta pels consells escolars dels dos IES.
- F.** Col·laboració i coordinació entre el professorat dels diferents centres.
- G.** Orientació acadèmica i professional dels alumnes en finalitzar l'ESO.

A. Resultats d'avaluació dels alumnes

El rendiment acadèmic dels alumnes ha millorat significativament en tots els quatre cursos d'experiència del projecte ACADA. Els resultats, traduïts en notes concretes dels diferents crèdits realitzats demostren que les adaptacions curriculars han estat satisfactòries, tant pel que fa a les activitats més acadèmiques, realitzades en els IES, com a les activitats més manipulatives realitzades en els tallers de l'IME.

S'ha aconseguit que la tendència a suspendre sistemàticament es trenqués. La majoria d'alumnes, 33 d'un total de 44, han assolit l'objectiu final d'obtenció del títol de graduat en educació secundària.

B. Grau d'adaptació i de satisfacció a l'àmbit escolar dels alumnes

L'adaptació s'ha valorat amb les opinions manifestades pels propis alumnes a les sessions de tutoria setmanal, amb les graelles de seguiment o anecdotaris i amb la comparació del nombre d'amonestacions per *conductes contràries a la convivència*, manifestades abans i durant el desenvolupament del Projecte ACADA.

Transcrivim textualment algunes de les opinions dels alumnes:

"Estic satisfet d'estar en el projecte i la meua família també, perquè els he dit que estic aprenent i estan molt contents. I jo és el que volia, no estar tantes hores dins de l'escola assegut en una cadira. Necessitava alguna cosa per moure'm i per aprendre un ofici."

"Al principi jo no estava segur de fer el projecte, pensava que faria classe amb nens que no els conec. Tampoc volia anar a ebenisteria, perquè no m'agradava anar a dos llocs diferents. Tampoc aniria amb els amics de sempre. Ara que ja ho estic fent, m'agrada i he millorat en comportament i en notes."

"Jo crec que he fet un canvi molt gran de tercer d'ESO al projecte ACADA, l'he fet molt gran, però puc fer molt més a classe, com puc fer més en el taller. Els resultats meus han estat bons, jo penso seguir amb el projecte, però això sí, millor."

"Estic content, de moment sóc l'únic dels germans que he passat de vuitè i que començaré més tard a treballar."

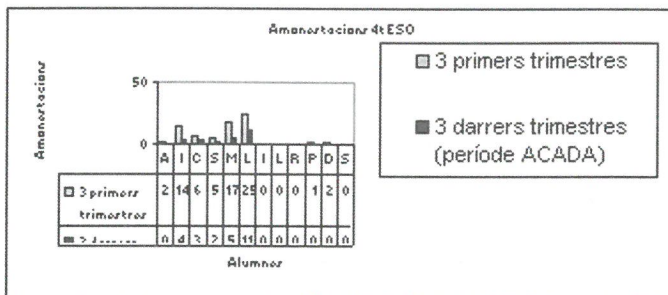
"L'ACADA m'ha ajudat molt, perquè abans de venir-hi era un noi que sempre tenia faltes greus i suspensos."

"Aquest projecte m'ha semblat el millor projecte que s'ha pogut fer per ajudar els alumnes amb dificultats d'adaptació de la classe, abans ho suspenia quasi tot."

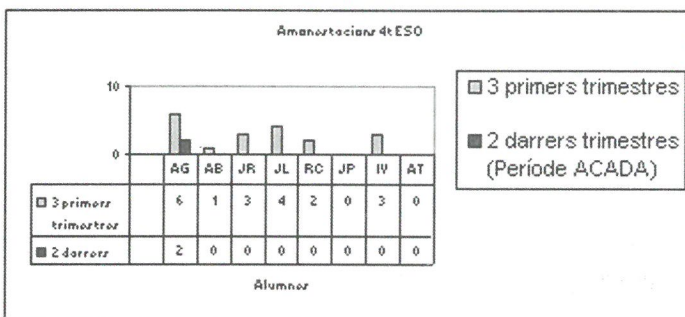
En general, s'observa que han millorat en autoestima i que la seva autopercepció relacionada amb la possibilitat de tenir èxit escolar canvia positivament. També milloren les seves habilitats socials, de relació, respecte, tolerància i capacitat de col·laboració. Això s'ha reflectit en una disminució clara de la conducta disruptiva i de les amonestacions repercutint en una millora del rendiment escolar. Si comparem l'evolució de les amonestacions s'observa una minva progressiva entre els tres primers trimestres del segon cicle d'ESO i els tres darrers, que reflexen el període ACADA. Al quart trimestre, inici del Projecte, ja comença a haver-hi una minva important, consolidada els dos següents en la majoria dels alumnes. En els alumnes més conflictius s'experimenta igualment una reducció. Aquesta tendència es confirma en cadascun dels quatre grups Acada estudiats de 1998 a 2002. També observem que any rera any des de 1998 a 2002 minven el nombre d'amonestacions inicials dels diversos grups, atès que l'oferta ACADA s'ha anat associant, progressivament, a una millora prèvia abans d'accedir-hi.

Gràfica 1

Comparativa d'amonestacions rebudes durant el segon cicle d'ESO amb diferències entre el període ACADA i l'anterior (Grup ACADA 1998-99).

**Gràfica 2**

Comparativa d'amonestacions rebudes durant el segon cicle d'ESO amb diferències entre el període ACADA i l'anterior (Grup ACADA 1999-00).



C. Valoració del projecte feta per tots els professors participants

A partir d'un qüestionari adreçat a tots els professionals docents implicats s'observen aquestes conclusions:

- El professorat implicat en el projecte valora positivament l'esforç organitzatiu i personal que s'ha realitzat per tal de dur-lo a terme. Es destaca l'experiència de col·laboració intercentres.
- La totalitat considera que el projecte ha estat útil per millorar l'adaptació escolar i social dels alumnes; la majoria considera que han assolit els objectius curriculars bàsics.
- Respecte els continguts treballats, el professorat pensa que han estat adequats, que cal ajustar-los contínuament a les necessitats dels alumnes i que cal anar ampliant l'elaboració i arxiu dels materials curriculars utilitzats.
- El canvi comportamental i d'actitud en l'alumnat ha estat un dels factors més gratificants per al professorat. La bona relació entre els alumnes, la millora de la relació entre els alumnes i el professorat i la possibilitat de plantejar-se i poder assolir objectius curriculars que anteriorment semblaven inabastables, ha suposat un dels canvis més significatius respecte la situació de cursos anteriors.
- S'han anat millorant i revisant qüestions de caràcter organitzatiu tant a nivell intern de cada IES com a nivell de col·laboració entre ambdós i amb l'Institut Municipal d'Ensenyament, com serien la distribució horària, els criteris d'avaluació, la coordinació entre el professorat que intervé, la prioritització i selecció de continguts, etc. a partir de la Comissió de seguiment, que organitzativament parlant es valora com a fonamental per a la planificació, revisió i avaluació del projecte.
- L'experiència de trobar-se alumnes de diferents IES en un projecte compartit també ha estat positiva a l'hora de les relacions i l'afrontament de compromisos personals per part dels alumnes.

D. Valoració feta pels pares dels alumnes.

De les entrevistes inicials, processuals i finals amb els pares d'alumnes, es conclou que, d'una banda aquests mostren progressivament el seu agraïment als professionals i al centre, a mesura que perceben que la tensió ha anat baixant per la millora comportamental dels fills, per les seves millors expectatives i pels resultats de les notes d'avaluació.

D'altra banda, valoren el fet d'organitzar una proposta que ha fet que la tensió permanent que els suposava el ser citats a l'Institut, a causa dels problemes greus de conducta i nul·l rendiment acadèmic, hagi canviat per una situació de "satisfacció personal" i conjunta per la millora del comportament general, experimentada en la mateixa relació interna pares-fill i externa pares-centre. També es considera una "oportunitat" d'aprovar i poder pensar en noves alternatives de formació posterior a l'ESO o ser més capaços d'adaptar-se i incorporar-se al món laboral.

En alguns casos específics de famílies amb desestructuració s'han aconseguit petites aproximacions en forma, per exemple, de presentar-se a una reunió, poder parlar de l'orientació professional del futur immediat del fill o aconseguir un simple intercanvi d'opinions positiu, quan abans era, sovint, una cosa molt difícil d'aconseguir.

Tot i les millores globals, costa acceptar la no acreditació, malgrat que se sap i s'explica reiteradament que la inclusió al projecte no és garantia d'acreditació, si no hi ha una millora significativa en el rendiment acadèmic, en l'actitud, en el comportament i en les habilitats socials, en general.

E. Valoració del projecte feta pels consells escolars dels dos IES.

Els Consells Escolars dels dos IES valoren positivament l'experiència i els resultats assolits i mostren el seu recolzament a continuar-lo. El projecte ha suposat una minva molt important en la instrucció i resolució d'expedients disciplinaris i, per tant, ha estat un factor de prevenció de conflictes amb alumnat i famílies.

F. Col·laboració i coordinació entre el professorat dels centres

La presència setmanal de les tutores dels IES a l'IME ha servit per coordinar el treball conjunt amb els professors-es de taller i perquè els alumnes vivissin el projecte com a una unitat i no com a la suma d'activitats diferents. També ha afavorit el treball de cohesió del grup.

La presència al projecte de la figura de l'Educador Social ha millorat el treball en xarxa, fent un seguiment extern dels alumnes del programa. També ha suposat una major disposició d'informació i implementació d'estratègies complementàries. S'han establert procediments de canalització de les necessitats dels centres a través dels equips directius, la coordinació pedagògica i la col·laboració assessora de l'EAP. El treball conjunt ha suposat també un aprenentatge positiu de col·laboració entre diferents institucions (IES Blancafort, IES Vil·la Romana, IME, EAP).

G. Orientació acadèmica i professional en finalitzar l'ESO

La majoria dels alumnes han continuat un itinerari de formació cap a cursos de formació no reglada, ocupacional, o bé reglada com cicles formatius. La resta s'han incorporat al món laboral.

Taula 2: Orientació dels alumnes Acada en acabar l'ESO

ORIENTACIÓ DELS ALUMNES DE 4T D'ESO ACADA 2000-01				
ALUMNE/A	ACREDITACIÓ	FORMACIÓ	SEGUIMENT	TREBALL
M.A.	SÍ	ELECTRICITAT	ABANDONA	X
A.B.	NO	S'HAVIA INS. ELECTRICITAT		X
I.C.	SÍ	FUSTERIA INDUSTRIAL	SEGUEIX	
N.L.	SÍ	ELECTRICITAT	SEGUEIX	
E.R.	SÍ	MECÀNICA	ABANDONA	X
M.S.	SÍ	FUSTERIA INDUSTRIAL	SEGUEIX	
A.J.	SÍ	ADMINISTRATIU	SEGUEIX	
D.LL.	SÍ			X
D.J.L.	SÍ	FUSTERIA INDUSTRIAL	SEGUEIX	
H.L.	SÍ	P.G.S. EBENISTERIA	ACABA EL CURS I S'INCORPORA AL TREBALL	
A.N.	SÍ	FUSTERIA INDUSTRIAL	SEGUEIX	
M.P.	NO			X

VALORACIÓ GLOBAL DELS RESULTATS

El Projecte Acada està consolidat i els resultats assolits en aquests quatre anys avaluats mostren, que ha estat una experiència molt positiva, malgrat que tot sempre és millorable:

- Alumnes que han passat pel programa: 44
- Alumnes que han acreditat la titulació de Graduat en Secundària: 33
- Alumnes que han seguit l'orientació acadèmica o laboral posterior a l'ESO proposada: 39
- Alumnes *desertors* en complir els 16 anys (sense acabar el projecte) : 3
- Alumnes que l'any següent d'acabada l'ESO continuaven un itinerari de formació ocupacional reglada o no reglada: 32
- Alumnes que l'any següent d'acabada l'ESO s'incorporen al món laboral: 12

A banda d'aquestes dades quantitatives, és important destacar altres aspectes des d'un punt de vista qualitatiu, que afecten als alumnes, als professors, a les institucions i serveis participants. Des de l'EAP, amb una perspectiva d'intervenció psicopedagògica, hem de considerar a més dels beneficis a nivell individual dels alumnes participants, els estructurals respecte la zona i els centres, les seves intervencions i les seves respostes educatives conjuntes:

- L'equilibri personal i major autoestima dels alumnes s'ha manifestat en una capacitat d'establir relacions més satisfactòries amb les altres persones i de ser més capaços de mostrar algunes de les seves habilitats personals. Vivenciar que també poden aprendre a partir de procediments que tenen més en compte les seves habilitats manipulatives i la necessitat d'immediatesa de resultats, incideix favorablement en una minva de les conductes disruptives i de desadaptació. Això suposa als professionals pensar d'entrada en la diversitat d'alumnes dins l'ESO i en la necessària diversificació de respostes educatives, que contemplin també habilitats no únicament abstractes i intel·lectuals.

- La tensió en els professors, derivada de la pressió que suposa la constància de problemes greus de conducta, ha baixat i ha permès, en general, un treball més gratificant.

- Els centres han pogut comptar amb una possibilitat clara d'atendre una part de la diversitat de l'alumnat i organitzar noves respostes internes vinculades o coordinades amb el propi projecte Acada.

- Sectorialment el Projecte Acada ha suposat consolidar la col·laboració entre diferents professionals i institucions (des dels mateixos psicopedagogs i professors-tutors, als equips directius i serveis socials municipals) per endegar una resposta educativa compartida. El treball en equip de professionals de diversos centres ha estat enriquidor per a tothom i suposa consolidar processos de treball en xarxa en els que l'EAP hi té un rol sectorial molt important.

- En el Projecte Acada els alumnes continuen estant ubicats la major part del temps dins l'institut, la tutorització és explícita per part dels professors del centre i es garanteix una coordinació setmanal per vetllar per les adaptacions curriculars i l'acció tutorial amb els professors de l'IME. Es tracta d'una resposta educativa adaptada i alternativa, però des del centre.

CONCLUSIONS I PERSPECTIVES DE CONTINUÏTAT

Després de quatre anys d'experiència els resultats han estat positius a nivell personal, acadèmic i professional dels alumnes. Els IES han estat capaços de generar altres mesures internes vinculades i coordinades al projecte Acada. S'ha consolidat el treball de col·laboració entre professionals de diferents institucions i de participació d'alumnes de diferents IES, suposant un aprenentatge comú positiu i avançar en la coordinació i el treball en xarxa des del punt de vista de prevenció social.

El curs 2002-03, s'han incorporat al projecte 3 alumnes provinents d'un centre concertat de la població, ampliant-se així l'experiència de col·laboració institucional iniciada pels dos IES públics, l'IME i l'EAP per trobar respostes educatives compartides davant els canvis socials i noves necessitats educatives que generen.

El treball sectorial de l'EAP ha estat, en la nostra història sectorial, poc desenvolupat i reconegut si el comparem amb altres àmbits d'intervenció dels nostres plans de treball. En canvi, el sector, és un àmbit que amb estratègies globals pot generar respostes educatives que beneficiïn no solament a determinats alumnes amb NE sinó que promoguin replantejaments i canvis organitzatius a partir d'intercanvis, de col·laboracions i de compartir projectes entre diverses institucions, que poden propiciar molts més beneficis educatius.

UN PSICOPEDAGOG

Sebastià Caba i Fabregat

Psicopedagog IES Valerià Pujol de Premià de Dalt
tia.caba@wanadoo.es

CRÒNICA D'UN DIA LABORAL EN UN IES

Era un dijous, un dijous de principi d'abril. Penúltim dia de la setmana, d'una setmana en les acaballes d'un llarg trimestre. El despertador encara no havia sonat, un pensament intrús m'havia desvetllat i em feia recobrar una consciència massa cansada per aixecar-me del llit. Vaig intentar relaxar-me, però el meu "Kronos" presagiava una jornada laboral dura, un dijous carregat i variat. La dutxa tonificant em desconnectà de la meua agenda mental. Despertar-me abans d'hora tenia el premi d'un esmorzar més tranquil. El cafè amb llet recarregà les meves maltretes bateries i m'encamina cap al meu institut.

Efectivament, era un dijous ple; matí i tarda, amb reunions i classes, amb classes i reunions; tutors, EAP, pares, serveis socials i alumnes. Bé, el panorama és perfecte, sempre he pensat que l'ensenyament és una tasca de responsabilitat col·lectiva. Una tasca canviant que situa a l'escola en constant relació amb l'exterior, animant els canals educatius de dintre a fora i de fora a dintre.

La meua primera hora de treball, consistia en una reunió de seguiment amb els pares d'una alumna de segon d'ESO i el seu tutor. Era, una d'aquelles reunions que calia revisar els pactes establerts i, intentar arribar ja, en la mesura de lo possible, a altres acords més significatius. L'hora se'ns va tirar a sobre i el tutor ens va deixar. Calia continuar una mica més i tranquil·litzar als pares, ja que la seva filla arrossegava problemes de relació amb els companys i, sobretot amb la mare que dificultaven la resolució dels conflictes. El profe de guàrdia em vigilava la classe. Acomiadar-me dels pares i dirigir-me a corre-cuita cap al variable de tercer. Encara que ja anava una mica accelerat per la manca de coincidència del temps oficial amb el temps real, entrar a fer el variable de la meua especialitat amb un grup d'alumnes divers. Si, he dit divers, amb tot el significat que té aquesta paraula, en un món on tot tendeix a la homogeneització, es tan gratificant, com aquell plat exquisit que degustes per darrer cop... no importa haver començat tard la classe o que el conserge entri dins l'aula per passar-te un encàrrec. Treballar en un grup heterogeni ben bé s'ho val.

Era l'hora del pati. De camí cap a la sala de professors, el conserge em recorda que tinc que trucar a la psicòloga del CSMIJ, em trobo amb la meua companya de l'EAP que venia de fer el seguiment d'un alumne amb informe de transició. Decidim anar cap a la cantina a fer un tallat, després ja parlarem en la reunió d'última hora, una estona de desconnexió en anirà bé. Temps d'encetar una altra conversa, quan el tutor de segon apareix i em pregunta com ha anat el final de l'entrevista. Des de la porta les

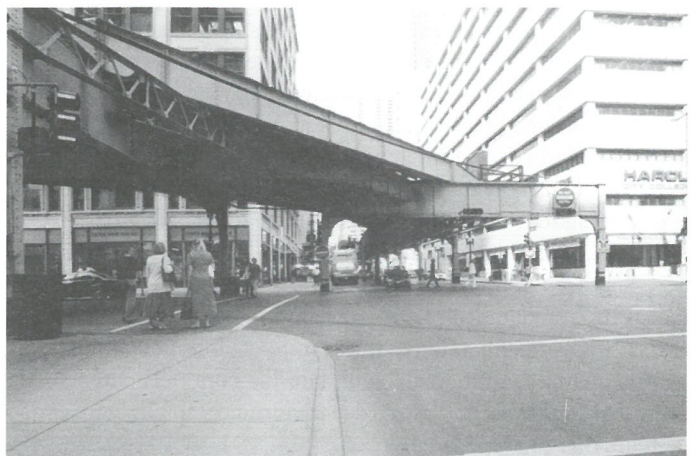
mans del conserge gesticulen un telèfon que m'està esperant. D'un glop m'acabo el tallat. En el despatx parlo amb la psicòloga d'un alumne que té un diagnòstic d'hiperactivitat i dèficit d'atenció. La música em recorda que és l'hora de tornar a la classe. Em dirigeixo cap a l'aula ocupacional, una mena d'UAC amb alumnes de quart d'ESO que tenen greus dificultats d'aprenentatge i problemes conductuals. Aquí el meu treball m'exigeix, més que mai, molta modèstia i tossuderia. Cal ficar-se en la pell dels alumnes, buscant maneres d'ajudar-los per anar-los-hi cedint poc a poc el control del seu propi aprenentatge.

Del taller ocupacional cap al departament de psicopedagogia. Allí ens retrobem la PT, el PSI, l'EAP i l'educadora de carrer de l'ajuntament. Una hora per fer revisió de casos, per valorar les últimes actuacions, per planificar noves reunions i futures actuacions. El temps se'ns escola, cal anar al despatx del coordinador pedagògic. Allí fem la reunió d'atenció a la diversitat amb els caps de departament de matemàtiques i llengües. Parlem de les consideracions pedagògiques per treballar en classes amb adaptacions curriculars. De la prioritització dels continguts que faciliten l'assoliment dels objectius, dels ritmes d'aprenentatges i la diversificació en graus de dificultat. De com crear situacions d'ensenyament-aprenentatge que impliquin diferents possibilitats de tirar endavant. De metodologia, de com establir relacions entre els continguts que es van treballant. Els criteris d'avaluació i la seva adaptació en el procés d'aprenentatge...

Són les 14:30, d'aquí una hora, alguns professors que estem a la reunió tindrem que tornar a les aules. Cal dinar i recuperar forces per la tarda.

La primera classe de la tarda em toca a l'aula ocupacional, de la qual en sóc el tutor. En aquesta hora fem una revisió de les pràctiques que han fet els alumnes en les seves respectives empreses durant la setmana, valorem les dificultats que han tingut, treballem les habilitats socials i les seves competències de cara a l'orientació professional i millorar la seva motivació de cara als estudis que ja estan a punt d'acabar. La segona classe és de llengua castellana en un grup homogeni de nivell mig de segon d'ESO.

El dijous s'està acabant. El cansament s'apodera de la gola. Mentre vaig recollint els llibres noto la satisfacció d'un dia complert, de la il·lusió encara intensa per continuar en aquesta feina, per valorar les últimes actuacions, per planificar noves reunions i futures propostes. Il·lusió enriquida per l'acumulació d'experiències...



ASSOCIACIÓ CATALANA DE LA SÍNDROME X FRÀGIL

Plaça del Nord, 14
(Col·legi La Salle de Gràcia)
08024 Barcelona
Tel. / Fax. 93 217 09 39
xfragil@teleline.es

Àmbit geogràfic: Catalunya **Nombre d'associats:** 100

Objectius: La nostra associació es crea amb la intenció de; Millorar la qualitat de vida de les persones afectades per la síndrome del cromosoma X fràgil, així com dels seus familiars i entorn més proper, promovent i donant suport, assessorament i informació a les famílies. I estimular la investigació en tots els àmbits d'aquesta síndrome.

Serveis que ofereix: ajuda a orientar a les famílies, no només en l'àmbit mèdic sinó també educatiu. Formació a mitjançant xerrades i conferències i jornades. Biblioteca de consulta a l'abast de tots els socis/es i interessats/es. Divulgació del coneixement de la síndrome per afavorir en la investigació.

QUÈ ÉS LA SÍNDROME X FRÀGIL?

Sovint, quan parlem de trastorns de retard mental hereditaris, ens adonem, que la **Síndrome X Fràgil**, és la gran desconeguda. I és que, a pesar del gran desconeixement, és la principal forma hereditària de retard mental.

És un trastorn hereditari lligat al cromosoma X que afecta bàsicament els homes, els quals presenten deficiència mental de major o menor grau i unes característiques físiques determinades.

La Síndrome X Fràgil, no només causa problemes de retard mental, sinó que també hi van lligats problemes en el desenvolupament, incloent-hi dificultats d'aprenentatge, autisme, i problemes de conducta prou significatius, com ara hiperactivitat, impulsivitat, manca de concentració i dificultat d'adaptació social.

Segons dades actuals, es calcula que **afecta 1 nen de cada 2500 i 1 nena de cada 8300**. Cal destacar que 1 de cada 400 dones i 1 de cada 1200 homes en són portadores i portadors sense manifestacions clíniques evidents, però amb capacitat de transmetre la síndrome. I és que les dones tenen menys risc, ja que gaudeixen de 2 cromosomes X que poden compensar-se. Són unes dades que permeten deduir que la síndrome X fràgil és la **segona causa de retard mental** després de la Síndrome de Down, tot i que és la **primera causa de deficiència mental hereditària**.

La causa de la síndrome, és la manca de la proteïna FMRP, deguda a la mutació d'un gen anomenat FMR1, localitzat en un extrem del cromosoma X, i que en l'estudi cromosòmic apareix com si estigués trencat, per això l'aplicació del concepte *fràgil*.

Si hi posem tant d'èmfasi a l'hora de parlar de la transmissió hereditària és perquè es tracta d'una síndrome que pot afectar més d'un individu d'una mateixa família, per això, diagnosticar una criatura amb alteració té fortes implicacions genètiques, tant per als membres immediats de la família, com pels parents més llunyans. Qualsevol portador/a de la síndrome x fràgil, corre el risc de tenir fills/es afectats/es.

Actualment no existeix cap tractament curatiu de la síndrome, en canvi, hi ha moltíssimes possibilitats de **millorar el rendiment intel·lectual** d'aquests nens/es, beneficioses per ells, a nivell individual i social: modificació del comportament, logopèdia, estimulació en l'aprenentatge, entre d'altres.

Nosaltres pensem que a nivell mèdic s'hauria d'**impulsar la investigació** d'aquesta síndrome, i per això hi treballem, a més, també, de participar en la tasca de divulgació i coneixement, ja que creiem que no només l'entorn dels afectats n'ha d'estar al corrent, sinó també la societat, degut al nombre de casos d'afectats/es i de portadors/es. Això, a la llarga, afavoreix la integració social de les criatures, un major coneixement, comporta un millor tractament.

Com a persones amb dificultats d'aprenentatge, i en molts casos també d'adaptació social, des de l'Associació Catalana de la SXF trobem imprescindible un major coneixement de la síndrome en el sistema educatiu, ja que són nens/es amb necessitats educatives concretes. La seva manca d'atenció i concentració fa que desenvolupin molt la memòria, però no la retenció, ni tampoc l'assimilació. Per això, estudis recents ens parlen d'aprenentatge de vocabulari concret segons els seus interessos, necessitats i àmbits preferits i, a poc a poc, anar augmentant el camp. **L'aprenentatge ha de ser funcional i sobretot eficaç**, no una major quantitat suposarà un major creixement intel·lectual de la criatura, així, com incentivar-lo a la reflexió i a la meditació, ja que en ser persones tan impulsives, solen respondre sense pensar què diuen.

I és que un **treball en comú** entre l'escola, els especialistes i la família, facilitarà un desenvolupament intel·lectual del nen/a que a la llarga li comportarà millores en l'aprenentatge i facilitats en les relacions socials.

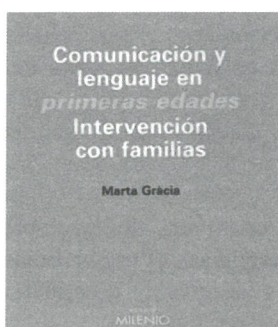
Des de la nostra associació seguirem treballant per una **millora de la seva qualitat de vida**, que només podem aconseguir mitjançant el coneixement i l'estudi, Per això treballem en l'estimulació de la investigació de la síndrome, causes, tractaments possibles i, potser algun dia, prevenció o fins i tot cura.



COMUNICACIÓN Y LENGUAJE EN PRIMERAS EDADES. Intervención con familias.

Marta Gràcia

Ed. Milenio (2003) Lleida



Amb aquest llibre, Marta Gràcia posa en mans de l'especialista unes eines molt valuoses per a enfocar la intervenció amb les famílies que tenen nens o nenes que presenten o poden presentar, dificultats en l'adquisició de la comunicació i el llenguatge. Tothom està d'acord que aquest és un àmbit d'intervenció necessari, però sovint es deixa anar algun comentari que al·ludeix a la

manca d'instruments i experiències contrastades que orientin aquests tipus d'intervencions. Amb aquest llibre, la queixa ja no té tant de sentit, perquè el seu contingut va més enllà de les estratègies i orientacions que es donen. El lector pot observar com darrera els suggeriments que fa l'autora, hi ha tot un procés d'acompanyament a la família que és el que determina les orientacions que es fan a cada moment i el pas que cal donar a continuació. És a dir, a més de les orientacions i estratègies perfectament definides, es troba tota una lliçó de com ajustar la intervenció professional a les necessitats i ritme d'aprenentatge de cada unitat familiar.

Es tracta d'un treball que té com a base la realització d'una tesi doctoral sobre el tema, amb tot el que això comporta de centenars i centenars d'hores d'observació, enregistrament, transcripció i anàlisi de dades que avalen totes i cadascuna de les estratègies que se suggereixen. Cal, no obstant, deixar constància que tot aquest ingent treball es descriu amb una terminologia amena i senzilla i amb exemplificacions clarificadores dels diferents conceptes que s'expressen, de manera que el lector troba estratègies, no tan sols per a aplicar-les, sinó també per a transmetre-les de manera didàctica en els casos que hagi d'intervenir.

La distribució de continguts guarda un interessant equilibri entre els aspectes teòrics que fonamenten la proposta de treballar en contextos naturals ja que es parteix de la base que "*el desenvolupament es produeix gràcies, en part, a les interaccions socials en les quals participa el nen des del seu naixement*" (p.143), i les orientacions pràctiques que es deriven d'aquests. Aleshores, en aquest context el paper de l'especialista és recollir el màxim d'informació possible que pugui oferir la família, l'escola i les persones properes al nen i dissenyar una intervenció coherent amb les característiques d'aquest plantejament.

Pel que fa a les estratègies que se suggereixen, es poden distingir tres grups. Un primer grup relacionat amb la millora de les condicions físiques de l'entorn, amb la finalitat que aquest contribueixi a optimitzar la qualitat global de les interaccions. Quan l'autora ens parla de les característiques de l'entorn, proposa tota una sèrie de reflexions que cal tenir en compte per a la creació d'un clima que afavoreixi la comunicació, l'intercanvi i l'actitud comunicativa. De vegades es tracta d'aspectes que, als ulls de l'adult; passen desapercebuts, però que poden ser decisius per a la interacció amb l'infant, com p. ex., l'espai de què es disposa, la il·luminació, l'ambient de tranquil·litat i silenci, l'elecció de joguines, la disposició de les mateixes, la posició que s'adopta, etc.

Un segon grup d'estratègies va adreçat a la creació d'un espai d'activitat i joc conjunt. Entre aquestes, és important aprendre a observar i escoltar com es comunica el nen, ja que cada persona té el seu ritme de desenvolupament comunicatiu i cal aprendre a observar-lo i respectar-lo. Amb aquesta mateixa filosofia, es proposen les estratègies d'utilitzar l'espera i el silenci, seguir la iniciativa del nen, imitar i interpretar els actes del nen, estructurar la interacció per torns, allargar les seqüències comunicatives i millorar l'ajustament del llenguatge adreçat al nen, cercant el tipus de missatge que arribi amb major nitidesa, pel que fa als aspectes formals i de contingut.

El tercer grup està centrat en aspectes específics de la comunicació i aporta estratègies educatives que permeten la mare ajudar el nen a progressar en la qualitat i funcionalitat de les construccions verbals. Aquestes estratègies venen descrites com a expandir o/i corregir els enunciats del nen, valorar positivament el que fa o diu, començar formulant preguntes d'elecció i posteriorment altres tipus de preguntes o requeriments.

L'autora dedica unes darreres pàgines a oferir criteris que ajudin a avaluar l'efectivitat de la intervenció com són la valoració de les opinions dels pares o altres membres de la família, les opinions d'altres professionals, els resultats de diverses proves d'avaluació i la revisió de les interaccions.

Finalment, es convida a reflexionar sobre la necessitat de la col·laboració inter i transdisciplinària, donada la freqüent participació de diferents especialistes en relació a un mateix cas i la importància de prendre decisions conjuntes i coherents. Si bé ningú no qüestiona aquesta necessitat, de vegades la dinàmica del dia a dia fa que aquest objectiu quedi en segon pla.

I tot això per a què?, quins àmbits d'intervenció han de tenir totes aquestes estratègies i orientacions emanades d'un treball de recerca aplicada? Encara que, com podem veure, els destinataris finals són els nens i nenes que poden tenir dificultats en la comunicació i el llenguatge, la tasca assessora que aquí es proposa no recau tan sols en l'especialista com a professional que de manera individual intervé amb les famílies, sinó que també vol incidir en les institucions i serveis públics que tenen com a missió acollir, orientar i guiar les famílies de nens i nenes susceptibles de tenir problemes o retards de llenguatge.

GUIA DE MEDIACIÓ ESCOLAR. Programa comprensiu d'activitats.

M. Carme Boqué i Torremoll

Dossiers Rosa Sensat 60. Barcelona 2002.



M. Carme Boqué, justifica, en una breu introducció, la seva aposta per la mediació com espai de creació de relacions interpersonals i es manifesta convençuda que ensenyar i aprendre a viure i a conviure tenen una funció transformadora de l'entorn social. L'autora expressa la convicció que les eines aportades per la mediació (comprensió dels conflictes, comunicació, reconeixement i expressió d'emocions i sentiments, desenvolupament d'habilitats de

pensament, participació activa,...) hauran de contribuir a fixar capacitats bàsiques per a la convivència pacífica dins i fora dels centres. Elabora **La guía de mediación escolar** perquè sigui una contribució sistemàtica, pràctica i participativa a la construcció d'actituds i valors i obri una nova via de regulació dels conflictes i de la convivència als centres.

Al segon capítol, M. Carme Boqué, fa una anàlisi ben documentada del paper de la mediació com a fenomen emergent a la nostra societat. Centra el seu estudi teòric en l'àmbit educatiu i identifica els components bàsics dels diferents programes de mediació escolar

Al tercer i darrer capítol desenvolupa els eixos vertebradors de la seva proposta i dona pautes per a la implementació d'un programa de mediació a l'etapa obligatòria de l'educació.

L'autora estructura el programa de mediació escolar en 7 grans blocs:

- BLOC I: Comprensió del conflicte.
- BLOC II: Comunicació oberta.
- BLOC III: Expressió d'emocions i sentiments.
- BLOC IV: Habilitats de pensament.
- BLOC V: Participació activa.
- BLOC VI: Convivència pacífica.
- BLOC VII: Procés de mediació.

Els diferents blocs es vertebren en mòduls corresponents als diferents cicles de l'etapa obligatòria i tenen una durada,

aproximada, d'unes 35 sessions d'una hora, (21 de les quals es destinen al desenvolupament dels continguts dels blocs i unes 14 a la realització d'un projecte col·lectiu). Aquests mòduls són:

- **M1. Iniciació** (1r cicle d'E. Primària). Habilitats bàsiques d'elaboració interpersonal dels conflictes i informació sobre el procés de mediació
- **M2. Capacitació** (2n cicle d'E. Primària). Preparació en les habilitats i actituds característiques dels mediadors
- **M3. Aprofundiment** (3r cicle d'E. Primària). Pràctica de la mediació entre companys
- **M4. Perfeccionament** (1r cicle d'E. Secundària). Repàs i ampliació de continguts, participació en el servei de mediació del centre.
- **M5. Extensió** (2n cicle d'E. Secundària). Transferència dels coneixements adquirits més enllà de les portes del centre.
- **M. Formació de mediadors**, adreçat a la Comunitat Educativa.

La Guía presenta cada bloc de continguts desenvolupat longitudinalment, seguint un mateix esquema: **a)** estableix els objectius **b)** desenvolupa les nocions bàsiques **c)** descriu les activitats a realitzar en cadascuna de les sessions.

El complement més participatiu de tot el procés és un petit treball d'investigació on els membres de la classe enceten l'elaboració d'un projecte col·lectiu lligat a la resolució de conflictes en diferents àmbits (classe, escola, comunitat educativa, barri/ciutat, món). Dins de tot aquest procés, endegar el **SERVEI DE MEDIACIÓ**, és la tasca encomanada a l'equip de mediadors. El rol del docent és ésser el punt de referència per a la creació d'un context significatiu en un ambient acollidor i dialogant.

La Guía de mediación escolar va acompanyada d'un CD, molt útil per al professorat. Està organitzat en carpetes amb totes les activitats proposades per cicles. Cada sessió del programa s'enceta amb una breu i clara descripció de les activitats proposades i d'unes orientacions per a la seva valoració. S'indica el material necessari per dur a terme les activitats i , inclou les fitxes de treball per l'alumnat.

M. Carme Boqué coneix molt bé el tema de la mediació a l'àmbit educatiu a nivell teòric i a nivell pràctic i ha fet un esforç per elaborar una proposta global molt estructurada, però, alhora, prou flexible per permetre'n múltiples lectures i itineraris d'aplicació. A més, l'ampli ventall de referències bibliogràfiques i de lectures recomanades , així com el recull de programes i de serveis de mediació arreu del món poden ser molts útils als membres de la comunitat educativa sensibles a les oportunitats d'aprenentatge generades entorn dels conflictes interpersonals i que pensen que la mediació escolar pot ser una eina poderosa per a l'educació integral de les persones.

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



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 els números 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

